

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**Jacqueline Aparecida dos Santos Pereira Guedes**

**O trabalho docente no ensino de escrita em um Curso Popular para Concursos**

Juiz de Fora

2023

**Jacqueline Aparecida dos Santos Pereira Guedes**

**O trabalho docente no ensino de escrita em um Curso Popular para Concursos**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas. Linha de pesquisa: Linguagens, Culturas e Saberes.

Orientador(a): Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Andreia Rezende Garcia Reis

Juiz de Fora

2023

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

Guedes, Jacqueline Aparecida dos Santos Pereira.

O trabalho docente no ensino de escrita em um Curso Popular para Concursos / Jacqueline Aparecida dos Santos Pereira Guedes. -- 2023.

103 p.

Orientador: Andreia Rezende Garcia Reis

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

1. Trabalho docente. 2. Ensino de escrita. 3. Interação. 4. Formação profissional. 5. Planejamento. I. Garcia Reis, Andreia Rezende, orient. II. Título.

**Jacqueline Aparecida dos Santos Pereira Guedes****O trabalho docente no ensino de escrita em um curso popular para concursos**

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/a em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Aprovada em 12 de dezembro de 2023.

**BANCA EXAMINADORA**

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

Dra. Natália Sathler Sigiliano  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Lília Santos Abreu-Tardelli  
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Juiz de Fora, 10/11/2023.



Documento assinado eletronicamente por **Andreia Rezende Garcia Reis, Professor(a)**, em 15/12/2023, às 13:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Natalia Sathler Sigiliano, Professor(a)**, em 19/12/2023, às 11:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lília Santos Abreu Tardelli, Usuário Externo**, em 15/01/2024, às 10:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf ([www2.ufjf.br/SEI](http://www2.ufjf.br/SEI)) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1570595** e o código CRC



0A3BF2A4.

---

Dedico este trabalho aos meus pais, Aparecida e José Elvécio, por serem meu exemplo de conduta e determinação. Sem o esforço deles, eu jamais chegaria onde estou. A vocês, todo o amor e a gratidão que posso oferecer. Esta conquista é nossa.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus e Nossa Senhora por me abençoarem neste caminho de aprendizado e desafios, o qual é a materialização de meus sonhos pessoal e profissional. A fé Neles foi fonte de força e perseverança nos momentos de dúvida e, também, de alegria e gratidão nos momentos de resoluções.

À minha mãe, Aparecida, que é minha inspiração diária de resiliência e dedicação aos que ama e ao trabalho. Obrigada, mãe, por sempre incentivar meus sonhos, por estar ao meu lado nos momentos turbulentos e por ser tão certa em seus ensinamentos.

Ao meu pai, José Elvécio, que também me inspira por sua humildade e valentia na arte de viver e ser nossa base. Obrigada, pai, por sua confiança em minha jornada, mesmo sem saber ao certo do que se tratava, mas sempre direcionando para o caminho do trabalho e da dedicação.

Aos meus irmãos, Giseli e Gustavo, que são meu aconchego. Obrigada por serem as minhas companhias diárias, por entenderem minhas ausências, por sempre cuidarem de mim e serem o meu respiro de carinho e atenção.

Ao meu marido, Felipe, por estar ao meu lado desde o início, ter me apoiado quando decidi concorrer ao mestrado e mais ainda, quando, muitas vezes, acreditou que eu seria capaz de realizar feitos que nem eu mesma acreditava ser capaz. Sua companhia me faz ser mais forte.

Ao CPC, por ter disponibilizado o lócus de pesquisa. Obrigada pela oportunidade.

À professora-estagiária, participante desta pesquisa, a qual gentil e humildemente permitiu a minha entrada em sua sala de aula e foi fundamental para que, não só a pesquisa fosse realizada, mas também para que eu repensasse minha prática. Serei eternamente grata a você.

À UFJF, por ser o local onde estou construindo minha trajetória acadêmica e ser uma universidade acolhedora da qual tenho muito orgulho de fazer parte.

À CAPES, por propiciar que eu pudesse me dedicar a esta pesquisa por meio de seu financiamento. Obrigada por me proporcionar esta experiência.

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Andreia Garcia-Reis, por me ensinar como ter rigor ao fazer pesquisa, ser exemplo de profissionalismo e por ser tão humana. Obrigada pela parceria, você está na minha beiradinha.

À professora Dr<sup>a</sup>. Lília Abreu-Tardelli, pelo aceite em participar das bancas de qualificação, com contribuições substanciais para este trabalho, e de defesa. É um orgulho tê-la conhecido em um momento tão importante da minha vida profissional. Obrigada!

À professora Dr<sup>a</sup>. Natália Sigiliano, pelo aceite em participar das bancas de qualificação, na qual fez importantes considerações que se somaram a este trabalho, e de defesa. Obrigada pelas gentis palavras e por ser exemplo de profissional da educação para mim.

Ao grupo de pesquisa GISE, por todas as contribuições dos membros e por terem me acompanhado neste percurso formativo no campo da pesquisa.

À minha família, especialmente à minha madrinha Avanilda, Tio Clébio, Vovó Clara, Ana Livia e Ana Alice, por terem cedido para mim um pouco da vida de vocês para que eu pudesse chegar até aqui. Serei eternamente grata a vocês e a todos que sempre torceram por minhas conquistas.

À Luciana, por me mostrar novamente que sou capaz de alcançar meus sonhos. Obrigada por não soltar a minha mão.

Aos meus amigos, em especial à querida Natália Gomes, por ter me incentivado a participar da seleção de mestrado em 2021. Você também tem parte nesta conquista. E a todos os outros que entenderam minhas ausências e, independentemente disso, sempre apoiaram meus sonhos. Obrigada, amigos!



## RESUMO

A presente pesquisa de mestrado tem como objetivo compreender a configuração do trabalho docente de uma professora-estagiária relativo ao ensino da escrita em um curso de formação para a participação no ENEM. Os estudos sobre o trabalho docente assumem que este é permeado por agentes que influem e interagem nesta atividade. A presente dissertação ancora-se nos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2006, 2015; Cristóvão; Magalhães, 2018; Machado, 2002), em princípios da Clínica da Atividade (Clot, 2007, 2010) e no entendimento da importância do ensino da escrita ser mediado por textos, pertencentes a diferentes gêneros textuais (Dolz; Gagnon, 2015; Pasquier; Dolz, 1996). Como metodologia, o trabalho da professora-estagiária foi acompanhado durante três meses, gerando dados tanto oriundos de diários de campo quanto de conversas entre a pesquisadora e a docente em formação, posteriormente transcritos e analisados a partir de três categorias: (i) interação com os alunos, (ii) formação e experiência e (iii) planejamento. Os resultados encaminham à compreensão do trabalho docente no contexto de um Curso Popular para Concursos como desafiador e conflituoso. A dimensão interacional (Bronckart, 2006, Machado, 2007, Cicurel, 2020) é altamente requerida, no entanto, é dificilmente alcançada nas aulas acompanhadas; com relação à formação e à experiência profissional, o ambiente de trabalho e os desafios enfrentados pela professora-estagiária contribuem para a reflexão acerca de suas ações, configurando-se como formativo e potente para a realização de questionamentos sobre seu agir docente (Clot, 2010, Gatti, 2013, Nóvoa, 2017); por fim, no que se refere ao planejamento das aulas para o ensino da escrita, o trabalho docente revela-se uma atividade cujo planejamento é ao mesmo tempo fundamental mas também passível de alterações constantes (Schneuwly; Martin, 2022, Schneuwly; Dolz, 2004, Machado, 2007), devido ao ineditismo dos acontecimentos da sala de aula.

**Palavras-chave:** Trabalho docente. Ensino de escrita. Interação. Formação profissional. Planejamento.

## ABSTRACT

The purpose of this Master's Degree investigation is to understand an intern teacher's teaching work setup when it comes to teaching how to write in a training course for participation in ENEM [*National Middle Education Exam*]. Studies on teaching work assume that it includes agents that influence and interact in this activity. This dissertation is supported by the assumptions of Sociodiscursive Interactionism (Bronckart, 2006, 2015; Cristovão; Magalhães, 2018; Machado, 2002), principles of the Clinic of Activity (Clot, 2007, 2010), and understanding how important it is that teaching writing be facilitated by texts belonging to different textual genres (Dolz; Gagnon, 2015; Pasquier; Dolz, 1996). As a methodology, the work of the intern teacher was monitored for three months, generating data both from field journals and conversations between the researcher and the intern teacher, which were later transcribed and reviewed based on three categories: (i) interaction with students, (ii) training and experience, and (iii) planning. The results lead to understanding teaching work as challenging and conflicting in the context of a Popular Course for Entrance Examinations. The interactional dimension (Bronckart, 2006, Machado, 2007, Cicurel, 2020) is highly required, although it is difficult to be achieved in supervised classes. As to training and professional experience, the work environment and the challenges faced by the intern teacher support the reflection on the intern teacher's actions, making it formative and powerful for questioning their teaching actions (Clot, 2010, Gatti, 2013, Nóvoa, 2017); finally, as to planning classes to teach writing, the teaching work reveals itself as an activity whose planning is both fundamental and subject to constant changes (Schneuwly; Martin, 2022, Schneuwly; Dolz, 2004, Machado, 2007), due to the unprecedented nature of the classroom events.

**Keywords:** Teaching work. Teaching writing. Interaction. Professional qualification. Planning.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Esquema 1	–	Elementos básicos constituintes do trabalho.....	32
Esquema 2	–	Sequência didática.....	45
Esquema 3	–	Configuração do trabalho docente da professora-estagiária.....	89

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CADÚNICO	Cadastro Único para Programas Sociais
CPC	Cursos Populares para Concurso
DFEP	Departamento de Formação e Educação Permanente
DFEPDH	Departamento de Formação e Educação Permanente em Direitos Humanos
FACED	Faculdade de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GISE	Grupo de Pesquisa Interação, Sociedade e Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LAEL	Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
MG	Minas Gerais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PISM	Programa de Ingresso Seletivo Misto
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SDS	Secretaria de Desenvolvimento Social
SEDH	Secretaria Especial de Direitos Humanos
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNIGE	Universidade de Genebra (em francês Université de Genève)



## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>1</b>	<b>O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E A SUA IMERSÃO NO BRASIL.....</b>	<b>20</b>
<b>2</b>	<b>TRABALHO E TRABALHO DOCENTE.....</b>	<b>27</b>
<b>2.1</b>	<b>Trabalho docente.....</b>	<b>29</b>
<b>3</b>	<b>PRODUÇÃO ESCRITA.....</b>	<b>37</b>
<b>3.1</b>	<b>Os mecanismos de ensino da produção escrita.....</b>	<b>40</b>
<b>4</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA A PESQUISA.....</b>	<b>49</b>
<b>4.1</b>	<b>CPC - Cursos Populares para Concursos .....</b>	<b>50</b>
<b>4.2</b>	<b>Geração e procedimentos de análise dos dados gerados .....</b>	<b>56</b>
<b>5</b>	<b>ELEMENTOS CONSTITUINTES DO TRABALHO DOCENTE DE UMA PROFESSORA-ESTAGIÁRIA .....</b>	<b>61</b>
<b>5.1</b>	<b>Interação com os alunos .....</b>	<b>61</b>
<b>5.2</b>	<b>Experiência e formação .....</b>	<b>70</b>
<b>5.3</b>	<b>Planejamento .....</b>	<b>80</b>
<b>6</b>	<b>CONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE DE UMA PROFESSORA-ESTAGIÁRIA .....</b>	<b>88</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>93</b>

## INTRODUÇÃO

Neste capítulo, pretendo relatar um panorama do meu percurso acadêmico até o presente momento, e expor minha pesquisa desenvolvida durante o período do mestrado. Com o fito de entender como cheguei até aqui e como o tema relaciona-se com meu percurso, faz-se necessário voltar um pouco no tempo, na época do ensino fundamental.

Esta parte de minha escolarização foi toda na escola localizada no distrito onde nasci. Por conta disso, quando estava cursando o 9º ano, meus pais decidiram que seria mais proveitoso se eu frequentasse o ensino médio em Juiz de Fora, onde poderia estudar durante o dia e voltar para casa, pois em Torreões, distrito de Juiz de Fora, localidade em que eu morava, só havia turmas à noite. Após esta decisão, eles começaram a visitar escolas na cidade e descobriram que no Instituto Estadual de Educação (Colégio Normal, como é conhecido) havia o curso de Magistério-nível técnico. Diante desta possibilidade de formação até então desconhecida, decidimos que seria uma ótima oportunidade, já que, em outra conjuntura, eu cursaria o ensino médio e não teria outras pretensões para o futuro.

Durante o curso, fui me apaixonando pela docência, pelos conhecimentos, pelas formas de ensinar, por aquele mundo ao qual eu era alheia. Nós fazíamos estágio durante todos os anos do curso, quatro no total. Neste tempo, tive a oportunidade de estar imersa em creches e escolas e fui percebendo que o trabalho do professor não era apenas planejar e lecionar a aula. Era, sim, mas abarcava outras muitas dimensões (MACHADO, 2007). Nessa perspectiva, comecei a entender que ser professor não era ser dotado de um dom, como antes pensava, e sim era uma função, um trabalho, que demandava estudo, apropriação de teorias e de mecanismos para a elaboração da prática docente.

Somado a isso, foi no período do Magistério que conheci uma colega que me falou sobre o PISM (Programa de Ingresso Seletivo Misto) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), processo sobre o qual eu não tinha conhecimento. Além disso, almejar um curso superior, até aquele momento, não era uma possibilidade para mim, visto que não havia pessoas com graduação na minha família, era uma realidade distante para nós. Todavia, ela me convenceu de que era possível. Com a possibilidade em mente, cheguei em casa, contei para meus pais que abraçaram a ideia.

Nos três anos seguintes, eu estudava de manhã e, à tarde, revezava entre fazer estágio e curso preparatório para o PISM. No último ano, com dúvidas sobre qual curso escolher, decidi fazer Letras, pois havia pesquisado e descobri que, além de estudar e lecionar a língua

portuguesa, matéria de que eu gostava muito, teria ainda uma vasta variedade de línguas as quais eu poderia estudar. Fiz a prova e fui aprovada no PISM pelo sistema de cotas em 2014.

Já na faculdade, um mundo ainda maior de possibilidades se abria para mim: projetos, pesquisas, monitorias, disciplinas, muitas opções de inserção e interação com o mundo acadêmico. Nesse ambiente, fiz amizade com pessoas que tinham o mesmo objetivo que eu: lecionar. Por isso, nós, sempre que podíamos, através das oficinas e matérias eletivas oferecidas pelo curso, nos matriculávamos em disciplinas que contribuíssem para a prática na escola, uma vez que, para saber fazer, é preciso conhecimento sobre como fazer (BRONCKART, 2006). Para elencar algumas delas, posso citar a oficina de Sequência Didática, durante a qual tivemos contato direto com professores de escolas públicas os quais relatavam como era o ensino através deste instrumento didático; as disciplinas na Faculdade de Educação, Saberes Escolares, Metodologia do Ensino, Reflexões sobre Atuação no espaço escolar e Estágio obrigatório, momentos nos quais, além de termos contato com as teorias acerca do trabalho docente, também fazíamos reflexões sobre as práticas nas outras situações nas quais nos inseríamos durante a faculdade, seja na escola ou em outros espaços de aprendizagem. Além disso, as experiências de escrita (Magalhães; Garcia-Reis, 2022) nestas disciplinas foram importantíssimas para o nosso letramento acadêmico (Lea; Street, 2014), já que aprendemos como produzir gêneros como artigo, relatos de experiência e apresentação oral de seminário e banners.

No referido período, fui monitora da disciplina de “Gramática: Estudos Tradicionais e Normativos” no ano de 2015, sob orientação da professora Natália Sigiliano, momento em que desenvolvi meus conhecimentos acerca das normas da língua, além de conviver diariamente com os alunos e suas dúvidas, desenvolvendo minha metodologia de ensino. Além disso, tive a oportunidade de trabalhar como monitora, em 2016, do Encontro de Coordenadores Locais e Orientadores de Estudos do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (ano IV), no qual as capacitações tratavam de diretrizes do currículo e metodologias para usar em sala de aula. Nessa oportunidade, ficou claro como a capacitação dos professores é fundamental para que eles sejam atores em suas práticas, reforçando que o trabalho docente é pautado em saberes teóricos e em saberes de como transpor esses à prática, para que, a partir disso, os alunos tenham acesso a aulas de qualidade e possam desenvolver suas habilidades e saberes sobre a língua.

Durante a faculdade, além das disciplinas necessárias para a conclusão do meu curso, participei do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) como bolsista do subprojeto Letras-Português. Neste período, trabalhei na Escola Municipal Dante Jaime Brochado, no Bairro Santo Antônio, entre maio de 2016 até outubro de 2017. Nesse projeto, participei de muitas atividades que envolviam turmas variadas da escola, desde sexto ano do



ensino fundamental até turmas da EJA (Educação de Jovens e Adultos). Durante esse período, atuei nas turmas da EJA desenvolvendo projetos de fomento à leitura e à escrita, os quais eram relacionados com as temáticas que orientavam cada semestre e finalizavam-se com o evento da culminância.

A professora que nos coordenava foi muito importante na minha trajetória e no meu desenvolvimento como docente. Ela era muito ativa e criativa, nos incentivando sempre a propor atividades voltadas para a realidade/demanda dos alunos usando metodologias aprendidas na Faculdade de Educação. Lembro-me de um projeto que realizamos com alunos da EJA I e II: eles estavam em fase de alfabetização, tínhamos muitos alunos idosos e outros que estavam no mercado de trabalho. Diante da dificuldade geral da turma em aprender as letras e as sílabas, a professora de alfabetização propôs que nós, a professora-coordenadora e os bolsistas, desenvolvendo atividades no laboratório de informática, elaborássemos um planejamento com o intuito de contribuir com o letramento e a inserção digital desses alunos, além de colaborar com a alfabetização através do reconhecimento, da memorização e do entendimento das palavras e suas significações.

Ainda no período da graduação, lecionei a disciplina de Redação no CPC (Curso Popular para Concursos) da Prefeitura de Juiz de Fora, na modalidade estágio não obrigatório, entre 2017 e 2018, o qual me proporcionou vivências importantes para minha formação. Inicialmente, foi um desafio, já que eu não tinha domínio das especificidades do ensino desse tipo de texto (redação do Enem) e não tinha experiência em reger uma turma sozinha. Nesse sentido, a minha supervisora foi muito importante, pois ela me instruiu sobre como gerir as aulas e orientava acerca da escolha da didática a ser implementada.

A falta de conhecimento sobre algo que precisamos lecionar causa medo e nos coloca em um estado de negligência com os alunos. Não fosse a disponibilidade da minha coordenadora em dividir suas experiências, eu, apesar de procurar muito sobre o tema e tentar me instruir para planejar uma boa aula, levaria muito mais tempo para entender e visualizar as melhores formas de ensinar esse tipo de texto. Sobre isso, Nóvoa (2017) indica que

[...] sabemos que é na colaboração, nas suas potencialidades para a aprendizagem e nas suas qualidades democráticas, que se definem os percursos formativos. O espaço universitário é decisivo e insubstituível, mas tem de se completar com o trabalho no seio de comunidades profissionais docentes. A profissão docente está a evoluir, rapidamente, de uma matriz individual para uma matriz coletiva (Nóvoa, 2017, p. 1123).

Somado a isso, a prática conjugada com conhecimento de qualidade muda o comportamento e a didática, contribuindo muito mais efetivamente para o processo de ensino-

aprendizagem do alunado (Bronckart, 2008). Nesse sentido, no CPC, ter uma profissional mais experiente evidenciou que não só o aprendizado sobre metodologias e didáticas adquirido na Faculdade de Educação é importante, mas também a transposição deste à prática com trocas e diálogos sobre as experiências adquiridas nas ações docentes e compartilhadas com os iniciantes, propiciando aprendizado e direcionamento do agir docente nas situações de trabalho.

Lecionei, então, nesse curso por quase dois anos e as experiências vividas foram muitas e muito ricas. O conhecimento sobre o gênero com o qual trabalharia e a junção com práticas de análise e produção foram fundamentais para que os alunos fossem capazes de produzir o texto demandado durante a realização da prova do ENEM, especificamente a redação, com mais segurança e, além disso, tinha conhecimentos relativos à argumentação e ao posicionamento de opiniões que poderiam ser demandados em outras esferas da vida. Somado a isso, a discussão acerca de temas socioculturais importantes e atuais contribuiu para a consolidação de um repertório amplo e necessário na escrita do texto supracitado, corroborando o ensino de escrita por meio dos textos que circulam socialmente.

Em dezembro de 2017, formei-me em minha primeira habilitação, em língua portuguesa, e iniciei a segunda, em francês. Em 2018 participei de muitas designações promovidas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e consegui, em meados de setembro, uma colocação para ser professora substituta em uma escola no bairro Barbosa Lage, Escola Estadual Clorindo Burnier, onde minha passagem foi curta, de apenas um mês e quinze dias. No mesmo ano, me candidatei para o metrado em Linguística da Faculdade de Letras da UFJF, mas apesar de ter sido aprovada, havia uma vaga e minha colocação era o segundo lugar. Por conta disso, continuei minha segunda habilitação e as tentativas de conseguir um cargo em alguma escola estadual.

Em 2019 consegui uma vaga, também por meio de designação, na Escola Estadual Coronel Antônio Alves Teixeira, no Progresso. Nela permaneci o ano todo à frente de três turmas: sexto ano, oitavo ano e nono ano. Inicialmente, foi difícil me adaptar a três realidades tão diferentes, pois além dos planejamentos e das aulas, havia muita demanda “burocrática” e extraclasse, o que revelou como as prescrições (Machado, 2002) e a estrutura educacional exigem do professor saberes além do seu campo de formação. Mas, como dizem, nada é melhor do que a prática. O tempo foi passando, eu fui me adaptando e o trabalho fluiu. Ao término do ano, tínhamos implementado um jornal na escola, participado da Olimpíada de Língua Portuguesa e montado um grupo de poesias.

Em 2020, com a pandemia mundial de covid-19, voltei para a casa dos meus pais. Foi um período de muitas incertezas e falta de oportunidades. Felizmente, tive uma rede de apoio

que estava comigo neste momento em que estive desempregada. Consegui algumas aulas particulares de redação, as quais eu lecionava remotamente, mas elas não eram suficientes para que eu me sustentasse sozinha. A falta de apoio aos professores neste momento de crise sanitária acentuou ainda mais a desvalorização perante os docentes no país.

No ano seguinte, em meados de abril, em meio a inúmeras tentativas de obtenção de cargos como professora contratada nas designações da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, consegui uma turma e seis aulas. Não era o cargo dos sonhos, mas foi muito importante para que eu tivesse a real dimensão da sobrecarga de trabalho docente durante o período de crise. As aulas remotas eram extremamente exaustivas e muitos alunos não tinham acesso ao material. Em meio a esse caos, prefeitos, governadores e até o presidente da república continuavam a insistir em discursos que desvalorizavam os professores e seus esforços para minimizar os impactos do distanciamento social no aprendizado dos alunos, como bem descrevem e discutem Magalhães et al (2021).

No mesmo ano, fiz a inscrição para o processo seletivo do Mestrado em Educação da UFJF. Com a lembrança do que havia acontecido em 2018, não achava que seria aprovada. Eu fui passando de fase, sem criar muitas expectativas, até que recebi o resultado positivo, eu consegui alcançar mais um degrau na minha formação. Como descrevi anteriormente, na minha graduação não tive contato com iniciação científica, projetos de extensão ou outras atividades mais voltadas para a pesquisa. No entanto, sempre tive interesse em aperfeiçoar meus saberes em pesquisa para de, alguma forma, transpô-los ao exercício da docência.

Ao iniciar os estudos no Mestrado, minha orientadora, Andreia R. Garcia-Reis, apresentou-me o Grupo de Pesquisa Interação, Sociedade e Educação (GISE/UFJF/CNPq), no qual tive contato mais próximo com estudos e pesquisas sobre o trabalho docente, tema que me é caro desde o início da minha trajetória acadêmica e um dos focos dos estudos do grupo. Nesse ambiente, conheci estudiosos que advogam em favor da desmistificação do trabalho docente como dom ou sacerdócio (Machado, 2007) e estão em favor do reconhecimento e da valorização do trabalho docente (Bronckart, 2009). Para isso, defendem o trabalho como objeto de pesquisa, o qual é composto por várias dimensões que interagem e influenciam umas às outras.

Atrelado a isso, tenho um interesse particular<sup>1</sup> pelo estudo do ensino da escrita do texto da redação do ENEM, texto com o qual trabalhei por quase dois anos no CPC e sentia

---

<sup>1</sup> Nesta dissertação, mais especificamente na introdução, na metodologia de pesquisa e na análise dos dados, vamos utilizar ora a primeira pessoa do singular ora a primeira pessoa do plural. Esta escolha deve-se por se tratar de uma pesquisa no campo da Educação em interface com a Linguística Aplicada, em que o pesquisador inseriu-se na escola, nas aulas, e estabeleceu vários diálogos com a professora-estagiária cujo trabalho será investigado.

dificuldade em delinear um plano de trabalho, uma vez que as demandas dos alunos naquele contexto eram além do que eu, ao lecionar a disciplina, esperava e extrapolavam questões relativas ao texto da redação e suas especificidades. A partir desses dois pontos que são caros a mim e das discussões realizadas no grupo e com minha orientadora, a questão de investigação do trabalho foi construída da seguinte forma: como se configura o trabalho docente relativo ao ensino de escrita em um curso de formação para a participação no ENEM? Traçamos, então, como objetivo: investigar a configuração do trabalho docente de uma professora-estagiária relativo ao ensino da escrita em um curso de formação para a participação no ENEM.

Sob tal perspectiva de desenvolvimento de pesquisa, propusemos o diálogo entre os pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2006, 2015; Cristovão; Magalhães, 2018; Machado, 2002) e elementos da Clínica da Atividade (Clot, 2007, 2010) no intuito de abarcar as concepções de linguagem, trabalho docente e as dimensões que o compõem, além dos múltiplos atores que interagem e influem nesta atividade. Ademais, para discutir o ensino da produção escrita, pautamo-nos neste trabalho no ensino da escrita por meio de textos (Dolz; Gagnon, 2015; Pasquier; Dolz, 1996) através, dentre outros, dos princípios que orientam a organização das sequências didáticas (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011).

Para a apresentação do desenho da presente pesquisa, a seguir, apresentaremos a organização do presente texto. Na introdução, foi exposto um breve histórico do meu percurso acadêmico até chegar ao curso de Mestrado. Tal explanação tem o intuito de nortear os leitores acerca da importância que a docência e o ensino têm na formação desta e como, através da oportunidade de acessar espaços de formação, teve a oportunidade não só de trabalhar como também de transformar em objeto de pesquisa o ofício docente e o trabalho com a linguagem.

No capítulo 1, discutem-se sobre os pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), sua inserção no Brasil por meio dos estudos e das traduções de Anna Raquel Machado, e seus desdobramentos os quais interagem diretamente com a pesquisa aqui descrita. Assim, apresentamos algumas concepções desta teoria que são importantes para nortear as discussões acerca dos dados gerados, tais como concepção de linguagem como interação e do agir como forma de desenvolvimento.

Já no capítulo 2, aborda-se o tema do trabalho e trabalho docente. Neste capítulo, é explicitada a transformação das concepções de trabalho durante os tempos e como elas influem no entendimento do trabalho docente. São expostas também características que fazem com que o agir docente seja entendido e defendido como trabalho. As quatro dimensões, a saber, trabalho prescrito, planejado, realizado e real são conceituadas por serem características importantes para o entendimento do trabalho docente e suas especificidades.

Logo após, tem-se o capítulo 3, o qual trata do ensino da produção escrita, eixo de ensino de língua materna. Este capítulo tem o objetivo de discutir, à luz da concepção de linguagem por nós defendida, alguns mecanismos usados para o ensino da escrita, já que este é um trabalho que exige o acionamento de vários procedimentos metodológicos ao mesmo tempo.

O percurso metodológico será exposto em seguida, no capítulo 4. Este tem o fito de expor como e quais foram os caminhos adotados para a geração de dados para análise. Nele, explicamos como e porque escolhemos o CPC (Cursos Populares para Concursos) como locus de investigação, como abordamos a docente para a participação na pesquisa e qual o método para a geração e análise dos dados.

O capítulo 5 contempla a análise dos dados gerados no período de observação da pesquisa, submetida ao Comitê de Ética da UFJF e aprovada<sup>2</sup>, a qual foi dividida em três categorias, quais sejam: “interação com os alunos”, “formação e experiência” e “planejamento”. Tais categorias abarcam os tópicos mais latentes dos dados, mas estes também contemplam outros aspectos os quais atravessam o trabalho docente da professora-estagiária.

Já o capítulo 6 apresenta os resultados em que discutiremos quais foram as respostas obtidas e quais os impactos delas para o ensino de escrita e para o trabalho docente no ensino desta escrita de um texto que é tão cobrado de alunos do ensino médio que almejam ingressar no ensino superior.

---

<sup>2</sup> Projeto aprovado no Comitê de Ética da UFJF sob o número CAAE: 60671822.7.0000.5147, com parecer número: 5.737.806.

## 1. O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E A SUA IMERSÃO NO BRASIL

O Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) é a base epistemológica que guiou a pesquisa descrita neste trabalho. Esta corrente teórica constituiu-se através do contato e da investigação de outras bases conceituais de estudo e pesquisa, as quais perpassam a formação acadêmica e profissional de seu principal fundador: Jean-Paul Bronckart. A partir da compreensão de alguns desses aspectos, é possível traçar um entendimento sobre o que é o ISD e porque ele é concebido como “Ciência do Humano” (Bronckart, 2006).

Machado (2004) delinea o percurso acadêmico de Bronckart, o qual influenciou profundamente a visão epistêmica do pesquisador e, também, as concepções do ISD. Inicialmente, sua formação foi na Universidade de Liège, na Bélgica, onde se graduou em psicologia experimental e em psicologia da linguagem. Posteriormente, na Universidade de Genebra, se licenciou em psicologia do desenvolvimento e, após, desenvolveu sua tese de doutoramento em psicologia do desenvolvimento. Nesse viés, o teórico considera que os professores que acompanharam seus trabalhos foram decisivos em suas escolhas de estudos. A saber, em Liège, o professor Marc Richelle, psicólogo generalista, que apesar de ter suas bases behavioristas e formar seus alunos pautados “no rigor do método experimental e do raciocínio científico” (Machado, 2004, p. 314), também apresentava e promovia interesse desses em outros paradigmas. Em continuidade, em Genebra, a professora Hermina Sinclair, a qual também foi orientadora de doutorado de Jean-Paul Bronckart, era adepta à abordagem chomskiana e ao construtivismo de Piaget. Todavia, como o professor supracitado, Sinclair também era fomentadora de descobertas de novas correntes epistêmicas, discussões teóricas e metodológicas através de seu seminário de cunho informal que era ministrado todos os dias na universidade.

Assim, esta inicialização no campo epistêmico através do contato com um leque diversificado de possibilidades de estudo dos fenômenos sociais e linguísticos proporcionou a Bronckart a chance de fazer suas escolhas teóricas com base nas discussões das quais participava. Nesse sentido, o autor expõe a ideia de que suas escolhas pessoais o levaram a aderir aos pressupostos teóricos de autores que são referência para seus estudos até aquele momento:

Em minhas escolhas pessoais, a primeira corrente teórica à qual aderi foi a que, naquela época, era conhecida como “psicologia soviética”: meu trabalho de conclusão de curso foi inspirado nos trabalhos de Luria e, através de Luria e de Leontiev (e dos cursos de Marc Richelle), fui progressivamente tomando consciência da importância

da obra de Vygotsky. Vygotsky levou-me a Marx e a Spinoza e, desse modo, esses três autores (ou esse triunvirato) passaram a ser minhas referências centrais, continuando a sê-lo até hoje (Machado, 2004, p. 314-315).

Ainda em Genebra, Bronckart teve contato com a escola primária de Genebra onde ministrou um curso de Linguística para formadores e professores e, posteriormente, tornou-se professor de Psicopedagogia das Línguas. Nessa função, formou-se então em Ciências da Educação e, em suas palavras, confrontou-se “com o problema das condições de adaptação dos modelos teóricos e dos resultados das pesquisas empíricas à realidade das salas de aula e do trabalho do professor” (Bronckart, 2006, p. 13), questão que foi posteriormente denominada de “transposição didática”.

Diante desse paradigma, o teórico, juntamente com outros pesquisadores, iniciou estudos para investigar e solucionar a problemática em questão. Tal proposição tinha como mote “fornecer-lhes alguns critérios que fossem, ao mesmo tempo, racionais (ou teoricamente fundados) e didaticamente adaptados para o domínio da *expressão escrita*” (Bronckart, 2006, p.13), ou seja, interessava-lhes entender e possibilitar a junção entre a teoria e a prática no que dizia, e diz até hoje, respeito ao ensino da língua escrita, tema que também nos é caro e motivador da presente pesquisa.

Sentimo-nos, então, bastante confortáveis ao adotarmos as concepções teóricas e metodológicas do ISD, tanto no que se refere à concepção de linguagem, ensino de língua e, conseqüentemente, de produção textual, quanto também às questões relativas ao trabalho docente, como objetos de investigação e, portanto, temáticas pertinentes de serem estudadas pelo campo educacional.

A partir das inquietações supracitadas, surge o projeto do ISD de forma concreta. No Brasil, essa corrente teórica inseriu-se mais fortemente nos anos de 1990, momento em que aconteceu o acordo entre a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e a Universidade de Genebra (UNIGE). Esse contato propiciou o diálogo entre “pesquisadores da Unidade de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação da UNIGE e do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC/SP” (Machado, 2004, p. 312). A partir de então, as relações de debate e pesquisas desses grupos no âmbito do ISD se acentuam. Anna Raquel Machado defendeu sua pesquisa de doutorado, a qual foi a primeira a adotar os pressupostos teóricos e metodológicos da teoria e, em 1999, publicou a primeira obra de Bronckart no país, traduzida por ela.

Tal movimento fomentou o contato dos pesquisadores brasileiros com os estudos sociointeracionistas. Por conseguinte, Machado (2004) elucida que as pesquisas brasileiras,

mesmo com algumas diferenças teórico-metodológicas entre si, preocupam-se com aspectos relativos à educação e sua natureza interventiva. Em resumo, tais estudos preconizam “as atividades de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, [...] a atividade de formação de professores e, mais recentemente, a análise do ensino como trabalho” (Machado, 2004, p. 312), perspectiva esta em que se situa, especificamente, a pesquisa de mestrado aqui tratada. Portanto, é necessário entender as questões que norteiam o ISD no intuito de contribuir para o quadro de pesquisas brasileiras sobre o trabalho docente em relação ao ensino de escrita, fomentando ainda mais o diálogo educacional mencionado anteriormente. Ainda mais, tal elucidação também é fundamental para a pesquisa descrita nesta dissertação, pois esta investiga não só o ensino de um texto escrito, mas também como, a partir desse ensino, é caracterizado o trabalho docente de uma professora-estagiária em formação.

Ademais, o Interacionismo Sociodiscursivo é uma corrente teórica baseada na Psicologia da Linguagem, mais especificamente do âmbito dos estudos do interacionismo social e, por esse motivo, adota três princípios gerais: (i) os processos de socialização e de formação individual do ser são indissociáveis e fazem parte em uníssono do desenvolvimento humano; (ii) as Ciências Humanas devem se ocupar tanto de questões de ordem filosófica, teórica quanto de questões de ordem prática, com ênfase em investigações no âmbito escolar; (iii) a contestação da divisão das Ciências em várias disciplinas e subdisciplinas, uma vez que os problemas de “uma ciência do humano envolvem tanto [...] aspectos fisiológicos, cognitivos, sociais, culturais, linguísticos quanto [...] processos evolutivos e históricos” (Bronckart, 2006, p. 10).

Dessa forma, há a contestação da divisão das ciências humanas, por isso “o ISD nega a compartimentação do saber, buscando aspectos da Filosofia, da Linguística, da Sociologia e da Psicologia para entender os fenômenos” (Magalhães; Cristovão, 2018, p. 23). Logo, ao conceber essas áreas como indissociáveis, o ISD pode ser denominado como a ciência do humano (Bronckart, 2006), uma vez que compreende o desenvolvimento como produto de múltiplos fatores, como, mais à frente, poderemos perceber no que se refere aos dados gerados nesta investigação.

Nesse viés de entendimento, o desenvolvimento humano acontece sob o prisma dialético e histórico, e isso demonstra como a formação e o desenvolvimento do indivíduo, do ser humano, estão diretamente correlacionados com a socialização (Magalhães; Cristovão, 2018). Bronckart (2005) elenca ainda os cinco princípios do ISD, os quais são pautados no interacionismo social e que, segundo Costa (2021, p. 33), têm como

[...] concepção o materialismo histórico-cultural – ancorado em Vygotsky – para explicar os processos de desenvolvimento humano. Os princípios basilares defendidos



por essa teoria psicológica de Vygotsky e assumidos pelo ISD, de acordo com Cristovão (2008), fundamentam-se em cinco princípios:

- I) As condições de desenvolvimento e de funcionamento das condutas humanas são consideradas como objetos das ciências humanas.
- II) A base para todo o processo de desenvolvimento humano se constitui por meio dos pré-construtos – que são estruturas pré-estabelecidas pela cultura sócio-histórica de uma sociedade.
- III) O desenvolvimento humano e os conhecimentos que são construídos são sempre frutos do agir que se realiza em determinados contextos sociais.
- IV) Para o desenvolvimento humano são indispensáveis dois aspectos indissociáveis e que se complementam: o processo de formação do indivíduo e o processo de construção dos fatos sociais.
- V) O papel que a linguagem assume no desenvolvimento humano, pois é ela que constrói a memória dos pré-construtos sociais. Assim como também é ela que organiza e regula o agir e as diversas interações humanas que repetem ou (re)constróem os fatos psicológicos ou os fatos sociais.

Após o exposto, a última característica (V) mostra-se como o divisor entre os interacionismos social e sociodiscursivo, visto que, ao basear-se na abordagem vygotskyana de aprendizagem, o ISD interpreta a linguagem como fundamental no processo de desenvolvimento humano, ou seja, “as práticas languageiras estão na *origem* de todo o funcionamento especificamente humano” (Bronckart, 2021, p. 339, grifo do autor). Isso acontece porque ela é a forma como transmitimos, veiculamos e, também, representamos “os significados das ações e dos objetos sociais” (Magalhães; Cristovão, 2018, p. 23). De forma mais específica, esta corrente teórica pressupõe que é a partir da interação com o mundo e com o meio em que estamos que o desenvolvimento acontece. A partir das condutas dos indivíduos, é possível investigá-las e entender seu funcionamento, partindo do entendimento de que o desenvolvimento dessas acontece por meio das transformações que ocorrem simultaneamente no nosso comportamento e no mundo. Esse desenvolvimento pressupõe, portanto, uma “ação à medida que se lida com os pré-construídos, que são produtos da ação humana” (Magalhães; Cristovão, 2018, p. 24). A linguagem, nesse sentido, assume um estatuto de fundamental importância nesta teoria, “tem um papel central no desenvolvimento, pois é atividade fundamental para a manutenção das interações sociais” (Magalhães; Cristovão, 2018, p.25).

Segundo Machado, Abreu-Tardelli & Cristovão (2009), por ser o ISD uma teoria transdisciplinar, ele não fica preso a enfoques disciplinares estanques, assume que as atividades sociais são as responsáveis pelo desenvolvimento humano, as quais fazem parte de um meio que se constitui e se organiza por meio dos pré-construídos e dos “processos de mediação, sobretudo os languageiros” (p. 47). Por conseguinte, desde o nascimento, o indivíduo tem contato e começa um processo de apropriação desses pré-construídos sociais, permitindo não só o desenvolvimento de forma dialética, mas também a transformação dos pré-construídos, já

que eles também interagem e fazem parte desses processos transformadores que ocorrem pelas ações “linguageiras” supracitadas.

Nesse sentido, ao abordar o desenvolvimento humano e a linguagem, a atividade discursiva assume um caráter fundador desse processo, pois está, de acordo com Machado (2009), presente nos três níveis do procedimento metodológico descendente proposto pela teoria. A saber, tal processo examina sucessivamente

[...] as características organizacionais e funcionais dos pré-construídos existentes nas sociedades (as atividades que nelas se desenvolvem, as formações sociais que as organizam e a(s) língua(s) e os gêneros de texto em uso); os sistemas educacionais que organizam a transmissão dos pré-construídos às novas gerações e, enfim, os mecanismos de apropriação por meio dos quais os indivíduos constroem seus conhecimentos de mundo e a sua condição de ator ou pessoa (Machado, Abreu-Tardelli & Cristovão, 2009, p. 48).

Assumindo essa posição, a linguagem contribui para a formação de uma “memória” dos pré-construídos, os quais usamos para estabelecermos relação uns com os outros e com o mundo, para interagir com o meio e com os outros indivíduos à nossa volta. De forma mais objetiva, o ISD refuta o caráter homogêneo e imutável da língua, assumindo, portanto, um procedimento metodológico que incide do macro para o micro, uma perspectiva descendente, pois o contexto em que as relações se estabelecem é priorizado e não apenas os signos de forma isolada. Segundo Basílio, Pereira, Menezes (2016), para o ISD “a língua só pode ser concebida como produto da interação social, oriunda de uma negociação coletiva que se coloca sob a dependência desse uso, logo, com significações sempre moventes” (Basílio; Pereira; Menezes, 2016, p. 417). Desse modo, ao abordar os fatos, o ISD os concebe por meio de um atravessamento de vários saberes e circunstâncias, mais precisamente a “abordagem interacionista sociodiscursiva privilegia a multidimensionalidade da situação concreta nos estudos da linguagem” (Basílio; Pereira; Menezes, 2016, p. 419).

Ao tratar mais especificamente sobre a perspectiva descendente de análise dos fatos “linguageiros”, é importante entender que esse procedimento ressalta, segundo Bronckart (2008), a influência primordial e fundamental dos pré-construídos histórico-culturais nas e pelas ações de linguagem. Todavia, não se deve entender esse procedimento como estanque ou com fim nele mesmo e, sim, como um “movimento dialético permanente” (Bronckart, 2008, p. 112), em que os pré-construídos orientam o desenvolvimento humano, em que as pessoas se apropriam deles e, em suas vivências nas situações sociais – no seu agir –, os transformam novamente.

Em continuidade, retomando a relação direta entre desenvolvimento humano e a linguagem, esta se apresenta sobretudo “como uma atividade, mas uma atividade particular,

cuja função primordial é a de significar, de construir sentido” (Bronckart, 2005, p. 238). Ainda de acordo com o autor, devido a esse estatuto de significação, a atividade assume outras duas funções secundárias que dizem respeito à regulação das atividades em geral (mais especificamente às atividades não “linguageiras”) e à representação dos conhecimentos (mais especificamente de forma declarativa). Assim, essa ação mostra-se de forma empírica por meio de textos (orais ou escritos), os quais se constituem por meio do acionamento de “recursos lexicais e sintáticos de uma determinada língua natural” (Bronckart, 2005, p. 238-239).

Os textos assumem no ISD, portanto, um status diferente do que era assumido pelos pressupostos do positivismo. Agora, ele não é apenas um correspondente linguístico que pode ser segmentado em signos menores, com formas estanques e é um correspondente de uma ação, de um agir languageiro que tem, sim, suas especificidades estruturais, mas que, além disso, corresponde também a uma intenção, uma ação que se relaciona com outros paradigmas além do estritamente linguístico, como contexto e intenção de produção, por exemplo. Nas palavras de Bronckart (2005):

os textos podem ser definidos como sendo correspondentes empíricos/linguísticos das atividades de linguagem de um grupo. Desse ângulo e de modo paradoxal, embora o texto mobilize unidades linguísticas, ele não é, em si mesmo, uma unidade linguística: suas condições de abertura, de fechamento (e, provavelmente, de planificação geral) não dependem do estritamente linguístico, mas são determinados pela atividade que os gera. E é por isso que consideramos o texto como sendo uma **unidade comunicativa** (Bronckart, 2005, p.239, grifos do autor).

Por ter esse estatuto comunicativo, o uso dos textos é indissociado das relações humanas e de suas ações de linguagem. Nesse viés, sua materialização acontece por meio dos gêneros de textos, os quais “são ações de linguagem, modelos pré-construídos e legados pelas gerações anteriores, espécies que estão materializadas em textos que estão cristalizados em determinados momentos, estabilizados pelo uso” (Magalhães; Cristovão, 2018, p. 25). Por conseguinte, a construção de novos textos acontece por meio dos gêneros orais ou escritos, isso porque, como já mencionado anteriormente, desde o nascimento, estamos em contato com inúmeros gêneros (pré-construídos) já cristalizados pelas gerações anteriores e/ou modificados por elas. A partir disso, ao produzirmos um texto, baseamo-nos nestes gêneros textuais já vistos para, então, reproduzi-los e/ou transformá-los. Logo, “Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez a cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível” (Bakhtin, 2003, p. 283).

Na perspectiva do ensino de língua, o trabalho com os gêneros, desde a virada discursiva e a imersão de pesquisas pautadas na interação e no contexto, como por exemplo aquelas fundamentadas no ISD, mostrou-se extremamente importante e oportuno, uma vez que o aluno,

então, passa a ser concebido como “agente produtor de linguagem” (Bakhtin, 2003, p. 26). Essa experiência produtora determina de forma expressiva tanto aspectos do desenvolvimento humano desse indivíduo, como também sua participação social ativa.

Somado a isso, os gêneros mostram-se como mega instrumentos (Schneuwly, 2004) por seu cunho mediador nas situações “linguageiras”. Na situação de ensino, Dolz e Gagnon (2015) elencam as principais contribuições positivas em desenvolver o trabalho com a linguagem por meio dos gêneros: (i) reagrupar os gêneros com características similares ou próximas contribui para a economia do trabalho relativo a alguns aspectos no processo de ensino, dada a grande variedade e heterogeneidade dos textos; (ii) didatizar os gêneros possibilita a adequação a depender do contexto em que estão inseridos, ou seja, permite o trabalho com gêneros que sejam significativos, contextualizados, pertinentes de acordo com os objetivos e realidades dos alunos; (iii) possibilitar o trabalho por meio de representações sociais, o que facilita a abordagem de aspectos “genéricos” que podem ser por eles veiculados.

Portanto, as contribuições do ISD acerca da concepção de linguagem como interativa e contextualizada e do agir nas situações “linguageiras” são fulcrais para o desenvolvimento de nossa pesquisa. Isso porque interessa-nos investigar como se configuram as ações docentes em relação ao ensino da escrita do texto dissertativo-argumentativo. Como já discutido no presente capítulo, o contato com os pré-construídos propicia o desenvolvimento humano e a significação/ressignificação das ações languageiras e é nesse sentido que nos propomos a entender esse processo interativo de ensino e como ele é entendido e transformado pelos atores envolvidos. Ademais, as práticas docentes são fomentadas por essas ações, as quais constituem não só as mudanças cognitivas, mas também psicológicas no âmbito do trabalho docente.

No próximo capítulo, discutiremos questões acerca da concepção de trabalho e trabalho docente no intuito de explicar as quatro dimensões que atravessam os dados gerados para análise nesta dissertação.

## 2. TRABALHO E TRABALHO DOCENTE

Ao estudar determinado objeto, é importante delimitar sob qual ponto de vista ele será analisado para que seja possível entender os aspectos os quais serão observados. Nesse sentido, Machado (2007), ao discutir as prenoções de “trabalho”, constatou que a palavra detém inúmeros significados. O Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa apresenta 28 definições para a palavra, fato que aponta como historicamente tal termo assumiu diferentes conceituações variando de acordo com o contexto social vigente. A autora sublinha, então, alguns significados tais como “‘trabalho’ como conjunto de atividades, produtivas ou criativas, que o homem exerce para atingir determinado fim; como atividade profissional regulamentada ou assalariada; como ação ou modo de executar uma tarefa ou manejar um instrumento” (Machado, 2007, p. 81) para demonstrar como as possibilidades são vastas e díspares.

Somado a essas definições, a autora assinala que ainda há aquela de natureza filosófica, discutida por Hegel e Marx, a partir do desenvolvimento das relações laborais, a qual se contrapõe à representação de trabalho voltada apenas à produção de riqueza e aproxima-se da concepção que considera também o social e os processos de subjetivação e desenvolvimento humano. Tal concepção do termo é compreendida sob a óptica universal e atemporal:

[...] como condição básica e fundamental de qualquer vida humana, fundadora do humano e do social, como atividade universal criativa, de expressão e de realização do ser humano, em que o homem, ao mesmo tempo em que coloca nos objetos externos todas as suas potencialidades subjetivas, vai descobrindo e desenvolvendo plenamente a sua própria realidade (Machado, 2007, p. 84).

Nesse viés, o trabalho não é apenas uma ação repetitiva e mecanizada com o intuito de produzir determinada mercadoria ou o maior número desta em um menor espaço de tempo visando o lucro. É, sim, uma ação que engloba nuances múltiplas da realidade humana e do meio em que se insere ao desempenhar uma função e, como consequência, o resultado não é apenas o “produto”, seja ele material ou não, mas também os efeitos que essa ação gera no trabalhador. Essa caracterização é chamada por Marx (1867) de “verdadeiro trabalho”, o qual “engaja a totalidade do humano e potencializa o desenvolvimento de suas capacidades” (Machado, 2007, p. 84). Em contraponto, tem-se o “trabalho alienado”, o qual é usado para referir-se “às formas históricas de sua realização concreta na sociedade capitalista que seriam impedimentos para a realização e o desenvolvimento do trabalhador” (Machado, 2007, p. 84).

A partir dessa explanação, é importante, mesmo que de forma breve, sintetizar como foi possível chegar a esse panorama de entendimento do que seja trabalho como exposto acima.

Nesse sentido, segundo Machado (2007), o termo trabalho, ao longo dos séculos, foi entendido de diferentes formas e sentidos a depender do momento no curso do tempo em que se inscrevia. Sob tal análise, a princípio, a palavra foi usada na Bíblia para designar o labor, com o viés punitivo da palavra, como consequência do pecado de Adão e Eva. Já na Grécia Antiga e em Roma, o trabalho mantinha essa conotação negativa, pois era visto como uma ação menor, exercida por pessoas com posição social inferior e sem capacidade de exercerem atividades intelectuais. Nessa época, então, a designação da palavra estava associada a atividades que tinham caráter econômico “de subsistência e de produção de bens materiais que eram reservadas a escravos e não aos cidadãos livres” (Machado, 2007, p.83).

Em continuidade, foi com a Reforma Protestante que o termo assumiu um valor positivo, pois estava associado à obrigação de ser um bom fiel cristão, o qual concebia a participação ativa no contexto social e econômico da época, como forma de glorificar a Deus. Já no século XVIII, o trabalho passa a ser, portanto, uma ação que designa o ato de exercer uma atividade no intuito de gerar um produto, visto que há a emergência do processo de trabalho nas fábricas. Nesse século, portanto, o termo consolida seu aspecto positivo socialmente. Além disso, emerge a discussão sobre a divisão o que diz respeito à produtividade do trabalho: as atividades relativas à obtenção/produção de bens materiais eram denominadas por “trabalho produtivo”; por outro lado, as atividades domésticas ou intelectuais, denominadas como “trabalho improdutivo”, segundo Machado (2007).

Esse panorama foi contestado, então, pela concepção inicialmente exposta neste capítulo em que o trabalho é concebido também como forma de desenvolvimento de aspectos sociais e humanos, como expressão e criação de forma subjetiva da realidade vivida.

Desse modo, as discussões a respeito do que seja trabalho são evidenciadas no sentido de tentar chegar a uma conceituação que abranja as diversas nuances desse termo. Tal questionamento relaciona-se com a diversidade de possibilidades de trabalho que existem na sociedade contemporânea e seus diferentes “resultados”, os quais dependem do tipo de função exercida e do posto que o trabalhador ocupa/representa. Dessa forma, o trabalho docente também participa das discussões que envolvem o mundo do trabalho e suas representações, uma vez que, ainda hoje, sofre com o não reconhecimento social como função laboriosa que demanda estudo e conhecimento técnico para a sua execução, por ser uma função que historicamente foi concebida como um dom. Machado (2007) complementa que, a partir do entendimento de trabalho proposto por Marx, é possível,

[...] interpretar de forma mais adequada a afirmação de Bronckart (2004/2006, p. 203) de que só recentemente é que o trabalho do professor começou a ser tratado como

“verdadeiro trabalho”, pois essa última expressão está sendo utilizada no sentido marxista do termo. Em outras palavras, podemos afirmar que só recentemente é que se passou a considerar o trabalho intelectual, não produtor de bens materiais, como objeto legítimo de estudo (Machado, 2007, p.85).

Assim, para fins didáticos, no próximo subcapítulo, explicitaremos mais questões relativas ao trabalho docente sob a concepção do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2010, 2006) em diálogo com princípios da Clínica da Atividade (CLOT, 2007, 2010).

## 2.1 Trabalho docente

Como observado anteriormente, o conceito de trabalho é plural e, muitas vezes, ainda gera discussões acerca de sua definição. Isso acontece, em muitos casos, devido às mudanças ocorridas ao longo do tempo e às discussões geradas em torno dessa problemática. Similarmente, o conceito de trabalho docente também passou por esse processo de discussão até chegar ao entendimento atual.

Nesse sentido, Saujat (2004) e Alves (2018) traçam em seus trabalhos o percurso de investigação sobre a forma como, a partir de pesquisas sobre a efetividade do ensino, o trabalho docente apresenta-se como um *objeto de pesquisa*. Inicialmente, as primeiras pesquisas sobre a eficácia do ensino aconteceram, segundo Alves (2018), no início do século XIX e expressaram uma tendência das ciências da educação: “relacionar o ensino e a personalidade do professor” (Alves, 2018, p. 5). Após os anos 1950, os estudos indicavam uma mudança de paradigma com o chamamento de profissionais do meio escolar com o intuito de mapear as características dos “bons” professores. Em seguida, houve também o uso de escalas comparativas para serem usadas entre os docentes, além da preocupação, posteriormente, com o aproveitamento dos métodos usados em sala. Esse movimento chegou a resultados que trouxeram consigo “impasses importantes evidenciados em falhas metodológicas e na dificuldade de correlacionar as características do professor – mesmo definidas em inúmeras formas – a aprendizagem dos alunos” (Alves, 2018, p.6).

Nesse caminho, Saujat (2004) apresenta brevemente as bases teóricas que subsidiaram as diferentes abordagens de pesquisa sobre o trabalho docente a partir de modelos teóricos distintos divididos em três períodos: os estudos processo-produto; o paradigma do pensamento dos professores e o paradigma dos processos interativos contextualizados.

No primeiro paradigma, o do processo-produtor, o objetivo era medir a efetividade do ensino a partir das relações entre professor (processo) e alunos (produto) em sala de aula,

todavia, mesmo com progressos no sentido, por exemplo, de não conceber os alunos como meros receptáculos, as pesquisas compunham-se por variáveis que “[...] não permitem *filtrar* a realidade cotidiana da ação do professor em sua aula” (Saujat, 2004, p. 9, grifo do autor).

No segundo paradigma, baseado no pensamento dos professores, as bases metodológicas eram chamadas de híbridas, por conta tanto de pesquisas voltadas ao cognitivismo quanto à etnografia. Nesse sentido, portanto, o objeto de estudo passa a ser o entendimento do sujeito no curso e após a sua atividade.

No último paradigma, o dos processos interativos, o ensino é, como o próprio nome aponta, entendido como processo interativo, interpessoal e intencional e tem como resultado a aprendizagem dos alunos. Godoy (2020, p. 36), baseada em Saujat (2004), aponta que “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”.

Alves (2018) conclui que as questões sobre o ensino são muitas, mas ainda são as respostas possíveis. Entretanto, o questionamento ganha mais substância quando se concebe o ensino como trabalho, uma vez que “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). Isso posto, tais afirmações convergem no sentido de entenderem a importância do trabalho docente e da pesquisa desse *métier* que ainda é pouco estudado. Machado (2007) aponta que o ensino como trabalho é caracterizado como 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” (p.91).

Assim, baseando-se na Ergonomia e na Clínica da Atividade, Machado (2007, p. 91) elabora um conjunto de conceitos sobre o que abarca algumas propriedades que compõem a atividade de trabalho, as quais possibilitam uma elaboração provisória do que seja, nos tempos atuais, o “trabalho do professor”, como veremos no capítulo de análise desta dissertação. Segundo a autora,

[...] ao lado de Bronckart (2004), de Clot (1999/2006) e de outros autores como Amigues (2004) e Saujat (2002), em uma leitura marxista da atividade de trabalho, podemos dizer 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 aproprie 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, 2007, p. 91-92).

A partir das dimensões defendidas por Machado (2007), constata-se que o trabalho docente é uma atividade que abarca múltiplas nuances que coexistem de forma dependente e independente uma da outra, a variar pelo ponto de vista que estamos observando. Somado a isso, o trabalho é “uma atividade humana mediatizada pela linguagem e, portanto, um fator central para o desenvolvimento humano em situação de trabalho” (Tognato, 2015, p. 377). Em consonância com o postulado, Corrêa (2014) indica que “a linguagem é vista como lugar de interação e de interlocução, para que, ao mesmo tempo em que constitui os polos da subjetividade e da alteridade, seja constantemente modificada pelo sujeito, que atua sobre ela” (Corrêa, 2014, p. 371).

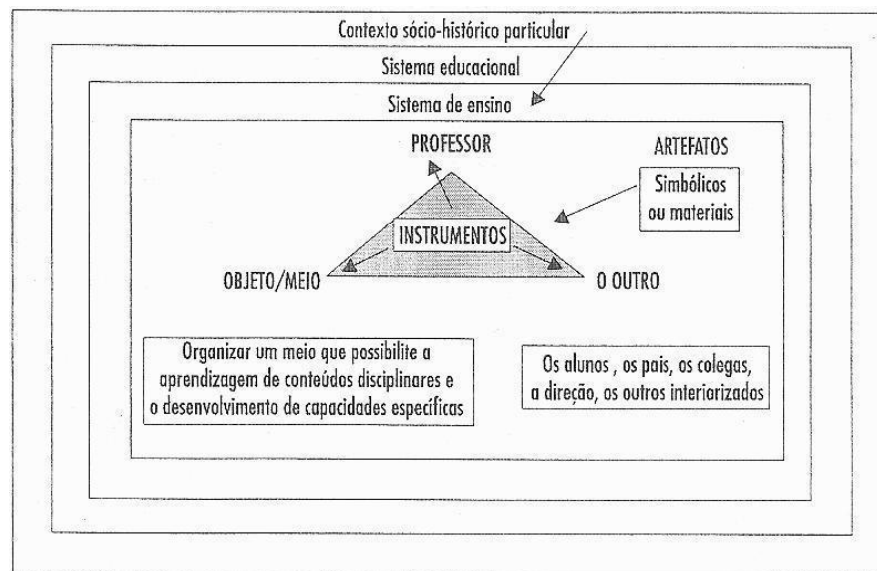
Ademais, Bronckart (2006) enfoca que os estudos do trabalho a partir da linguagem mostram-se importantes para a compreensão e composição das prescrições, da forma como o trabalhador usa a linguagem, qual a função desta no trabalho e como compõem-se as representações deste trabalhador no que se refere ao seu trabalho. Dessa forma, é possível afirmar que, a partir das interações “languageiras”, ocorre o desenvolvimento dos trabalhadores, visto que ele se realiza “pelo confronto entre as representações que os textos de cada um constroem sobre o seu próprio agir ou do outro e os textos produzidos por avaliações externas” (Machado; Lousada, 2013, p. 40).

Isso posto, o trabalho docente compreende então, além do próprio trabalhador/docente e suas situações subjetivas, os indivíduos que estão ao seu redor. Amigues (2004) corrobora essa afirmação ancorado na concepção ergonômica de trabalho, em que o agir docente configura-se como uma atividade, pontuando que o trabalho do professor não está restrito à sala de aula e às interações com os alunos, ao contrário, é uma “atividade regulada explícita ou

implicitamente, como uma atividade contínua de intervenção de soluções, e, enfim, como uma atividade coletiva” (p. 45). E o autor vai além, ao apontar que “a atividade do professor dirige-se não somente aos alunos, mas também à instituição que o emprega, aos pais, a outros profissionais” (Amigues, 2004, p. 41), demonstrando como o trabalho docente é circundado por uma rede de interações que implicam diretamente a forma e a função que esse trabalho se realiza. Amigues (2004) também advoga que essa atividade não é de um trabalhador/docente o qual não possui ferramentas ou é deslocado sócio-historicamente, “[...] 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).

Assim, o trabalho docente, como explicitado anteriormente, implica relações tanto em sala de aula e na gestão destas, sejam elas de qualquer natureza, quanto fora dela, com os outros atores que participam da interação. À vista disso, o professor tem ferramentas e subsídios que o auxiliam na configuração ou reconfiguração dessas ferramentas para lidar com as situações diversas pelas quais ele passa diariamente. Machado (2007, p. 92), didaticamente, elaborou um esquema que ilustra como as interações do trabalhador docente acontecem e quais os efeitos que elas provocam no professor, como podemos conferir a seguir:

Esquema 1: Elementos básicos constituintes do trabalho



Fonte: Machado (2007, p. 92)

Observa-se, pois, que o trabalho docente é uma atividade que mobiliza, por um lado, um ator que interage com os outros sujeitos pertencentes àquele meio e estes, ao interagirem, usam

instrumentos simbólicos de várias espécies para tal movimento. De outro lado, é possível notar que, ao interagir, o sujeito tanto afeta os outros como também é afetado pelas ações de outrem, demonstrando a inter-relação entre as ações dos atores envolvidos na situação de trabalho docente. Além disso, Machado (2007) aponta que o trabalho docente não se limita somente à sala de aula, uma vez que o professor tem que seguir prescrições, planejar suas aulas, elaborar avaliações e corrigir as tarefas dos alunos, além das questões burocráticas que existem em relação aos documentos reguladores das ações em sala e reuniões de pais e professores, por exemplo.

A autora, por conta disso, indica que existem pelo menos dois níveis de trabalho: o prescrito e o realizado. Mais especificamente, o trabalho prescrito é caracterizado pelo “conjunto de normas e regras, textos, programas e procedimentos que regulam as ações” (Machado, Abreu-Tardelli & Cristovão, 2009, p. 80); e o trabalho realizado é “o conjunto de ações efetivamente realizadas” (Machado, Abreu-Tardelli & Cristovão, 2009, p. 80). De modo geral, a atividade de trabalho implica ao trabalhador seguir orientações oriundas das empresas/instituições que o empregam, as quais são explicitadas por meio de textos institucionais e/ou procedimentais. Esses textos têm a função de definir “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, Abreu-Tardelli & Cristovão, 2009, p.81, grifo da autora). Contudo, Garcia-Reis (2020), baseada em Bronckart (2006), alerta que muitos são os “os manuais, as prescrições, os currículos, as propostas curriculares, as orientações educacionais que tratam do trabalho docente, no entanto, o que se percebe é que ainda existe uma grande distância entre as prescrições e a realidade da atividade docente” (Garcia-Reis, 2020, p. 91).

Em sequência, Machado (2009) afirma que, ao seguir os textos que pré-definem as ações do trabalhador, emerge, então, o terceiro nível de trabalho de igual importância: o trabalho planejado. Este se configura como um conjunto de textos, produzido pelo próprio trabalhador, nos quais estão expressas as suas tarefas, os seus objetivos, as suas condições materiais e a sua forma de desenvolvimento das ações para alcançar os seus objetivos, traçados mediante os textos prescritos.

Há, ainda, um quarto nível, o qual foi discutido por Bronckart (2008) em consonância com as contribuições Clot: o trabalho real. Segundo Godoy (2020), esse nível de trabalho configura-se como “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” (Godoy, 2020, p. 37).

Em outras palavras, “[...] o trabalho real de um ser humano seria também seu trabalho pensado, impedido, possível, etc.” (Bronckart, 2008, p.100).

A partir do exposto, observa-se que o trabalho docente passa por um processo de afirmação e de estruturação teórica e metodológica no que diz respeito ao entendimento do ensino como trabalho e ao uso de conceituação já utilizada nos estudos do campo do trabalho. Esse panorama é recente, acredita Machado (2009), devido ao histórico do desenvolvimento da profissão educacional que consentiu, por tempos, que fosse concebida como “missão” ou “sacerdócio”. Tal visão é contestada veementemente por Bronckart (2009) quando o autor defende 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 (Bronckart, 2009, p.162).

A partir da discussão mobilizada em torno do agir docente e das múltiplas nuances que ele abarca na interação com o meio, Machado (2007) afirma 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 (Machado, 2007, p.93).

Dessa forma, o trabalho docente tem como objetivo algo maior que apenas formar cidadãos. Todos os envolvidos no processo educativo são afetados e afetam as relações que se estabelecem, uma vez que o processo não é uma via de mão única. Portanto, o trabalho docente possui como um objeto bem delimitado o conhecimento sistematizado, o qual deve ser dominado pelo docente para que seja ensinado, no que diz respeito às técnicas e metodologias de ensino e às relações humanas. Aspectos esses que configuram a complexidade e a amplitude do trabalho que se constrói sempre a partir da relação entre os sujeitos.

Nesse sentido, Bronckart (2009) aponta para a necessária melhoria na qualidade das formações, pois os professores precisam saber qual é o objeto que precisa ser ensinado. Essa consciência, segundo o autor, se formará a partir da reconfiguração e do melhoramento dessas instâncias, todavia, para que isso ocorra, “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” (Bronckart, 2009, p.161).

Nesse sentido, Garcia-Reis (2020) aponta que há um reconhecimento da importância da formação de professores e uma valorização do agir docente no Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica e na Resolução 02 de 1º de julho de 2015, ambos publicados em 2015. A partir da leitura desses documentos, a autora faz uma análise de como eles concebem o trabalho docente e constata que eles se configuram como resistência

[...] em defesa da formação e do trabalho do professor, por vislumbrarem uma formação de profissionais com estatuto de atores, já que poderão ressignificar sua atividade a partir das prescrições que lhes são apresentadas e do ambiente específico no qual se encontram, diferenciando-se dos documentos anteriores, do início dos anos 2000, os quais atribuíam aos professores o estatuto de executor das propostas recém-publicadas (Garcia-Reis, 2020, p. 100).

Há, assim, um movimento de reconhecimento e valorização, como o proposto por Bronckart (2009), no sentido de entender a complexidade e a riqueza do trabalho docente e todas as nuances que ele envolve. Sabemos, entretanto, que há ainda muitas questões a serem feitas e investigadas no intuito de contribuir para o entendimento dessa atividade de trabalho. Com esse objetivo, propomo-nos a investigar a configuração do trabalho docente no ensino de escrita do gênero dissertativo-argumentativo no intuito de entender como a atividade docente é desenvolvida nesse contexto de ensino à luz dos conceitos de trabalho propostos por Machado (2007) e por Bronckart (2008), a saber, o trabalho prescrito, o planejado, o realizado e o real.

No próximo capítulo, dando continuidade a este texto de dissertação, vamos abordar aspectos relativos ao trabalho da produção escrita na escola, tema que perpassa a pesquisa empreendida de modo central, uma vez que o trabalho desenvolvido pela professora-estagiária era voltado, especificamente, ao ensino da produção textual escrita para estudantes com intenção de prestar o ENEM.

### **3. PRODUÇÃO ESCRITA**

O professor e/ou pesquisador, a partir da forma como administra e guia suas ações relativas ao ensino e pesquisa de/sobre língua, demonstra qual é a concepção de linguagem que o norteia (Rossi; Souza, 2019). Antunes (2014) corrobora esse posicionamento ao afirmar que a concepção do que seja linguagem é o ponto inicial para as considerações que faremos sobre determinado aspecto relativo ao seu trato. A autora acrescenta que, ao tratar-se de ensino, esse aspecto adquire ainda mais importância, uma vez que o conteúdo lecionado, o que é deixado de lado, o como fazer, o como não fazer são posicionamentos docentes que indicam qual é a

concepção de língua defendida por eles, ou seja, as teorias internalizadas pelos profissionais estão implícitas na prática.

Por esse motivo, cabe, antes de tudo, clarificar qual é a concepção de ensino na qual nos ancoramos para que tratemos de aspectos relativos ao eixo da produção escrita no ensino de língua portuguesa. Nesse sentido, concebemo-la como forma de interação, como dialógica e fundamental na tessitura das relações sociais, pois os pressupostos interacionistas norteiam um entendimento linguístico que considera os contextos e as relações sócio históricas como pilares do desenvolvimento humano (Bakhtin, 2003; Bronckart, 2006).

Ao entender a linguagem como interação, cabe explicar alguns pontos. A própria significação da palavra direciona pistas do que está em foco: “ação entre”, mais especificamente, como assinala Antunes (2014), este termo refere-se a uma ação entre dois ou mais indivíduos, entre mais de um agente. É conjunta e, quando se reflete sobre a linguagem verbal, momento em que os agentes usam os códigos linguísticos, tem-se, mais ainda, uma ação recíproca. Sobre isso, a autora direciona que “a interação [...] é uma ação recíproca, no sentido que os participantes exercem, entre si, múltiplas influências, atuam uns sobre os outros na troca comunicativa que empreendem” (Antunes, 2014, p. 18). Desse modo, nas situações comunicativas, não há um “falar sozinho”, os enunciados sempre estão relacionados com um “outro”, no sentido de que as interações são sempre guiadas por uma demanda do outro que também participa, no intuito de ajudar, de responder, de provocar etc.

A partir desse viés responsivo é que se concebe a linguagem, pois, como dialógica. O fato de o sujeito “cooperar” com o outro nas relações linguísticas alça, para essa interação, o caráter de ação conjunta (Antunes, 2014). Isso porque há a disponibilidade de querer ajudar o par, o outro que está no contexto comunicativo e o contrário também. Geralmente, ao estabelecermos contato com alguém, procuramos falar sobre assuntos que são de interesse comum ou que, de alguma forma, o outro se interessa, ou sobre algo que possa impulsioná-lo a interagir. Em resumo, a linguagem é um agir e um fazer agir no sentido em que, através das interações, os atores se colocam “em cena” usufruindo de seus conhecimentos prévios para estabelecer uma ação comunicativa e construir novos saberes/experiências linguísticas a depender do contexto.

Nesse sentido, Magalhães e Cristovão (2018, p. 24) acreditam que “a linguagem tem um papel central no desenvolvimento, pois é atividade fundamental para a manutenção das interações sociais”. Assim, para que o indivíduo consiga desenvolver-se plenamente, é necessário que haja essa relação com o meio em que está inserido através da mediação dos pré-construídos (Bronckart, 2006) que se materializam nos textos, orais ou escritos. Nesse viés, o

entendimento de linguagem interativa construiu-se com os estudos que a consideram a partir das relações estabelecidas em contextos múltiplos, os quais variam e influenciam o tipo de interação entres os atores envolvidos, mas nem sempre foi assim.

Antes de chegarmos ao paradigma atual, outras visões perpassaram as discussões sobre o tema. Inicialmente, de acordo com Rossi e Souza (2019), a linguagem era vista apenas como expressão do pensamento e os aspectos que são cruciais para que haja interação entre sujeitos, como as relações sociais, eram esquecidos. Assim, o ensino de língua era guiado por uma gramática prescritiva com a qual o professor mensurava o nível de entendimento e expressão do aluno acerca do conteúdo. Posteriormente, os estudiosos advogavam em favor de uma concepção que primava pela forma. Neste sentido, o ensino era pautado na norma padrão e tinha como foco fazer com que os alunos se apropriassem da estrutura sem considerar o contexto e a fala, uma vez que o foco era a estruturação da escrita da língua.

Nos idos de 1980, ocorreu a chamada virada discursiva e o paradigma da concepção e do ensino de língua se transformou. Segundo Rossi e Souza (2019), “no novo cenário, o texto passa a ser visto como enunciado, estudado em seu funcionamento, ou seja, em seu contexto de produção” (Rossi, Souza, 2019, p. 73 e 74). Dessa forma, após essa mudança de cenário, a linguagem não é entendida apenas como uma forma de expressar pensamentos, tampouco de estruturação da língua. É, então, entendida como interativa e dialógica, a qual é parte imprescindível do desenvolvimento humano e está imbricada nas relações sócio-históricas (Bronckart, 2006). É, portanto, forma de agir no mundo e de interagir com ele.

Tais mudanças impactaram o ensino e os paradigmas vigentes. Bronckart (2015) traça um histórico das transformações ocorridas no curso da didática de ensino de escrita nos países francófonos, mas essas reformas também foram observadas aqui no Brasil. A motivação dos movimentos reformistas decorre, segundo o autor, de demandas sociais e políticas a partir dos anos 60, período em que houve um crescimento notável da população em idade escolar no pós-guerra. Além disso, o “fracasso” escolar obtido pelos métodos anteriores também impulsionaram esse novo modo de pensar.

Segundo o autor, alguns aspectos exerceram significativa importância na iniciativa de reestruturação escolar. O primeiro deles é o interesse, por parte de pesquisadores, em atender às demandas sociais da época, ou seja, com o cenário social que se instalou após o fim dos combates da Segunda Guerra no continente europeu, a população reestabeleceu ou reformulou sua participação e seu reconhecimento como sociedade, fato que implicava, também, uma forma de ensino que corroborasse esses objetivos. Assim sendo, a reformulação didática iria

“fornecer à escola os meios didáticos e pedagógicos que lhes permitiriam conduzir os alunos a um real domínio da língua e de uso de sua comunidade” (Bronckart, 2015, p. 29).

Outro ponto de igual destaque é a recusa pelos métodos de ensino reprodutivos em detrimento dos avanços científicos no campo da didática das línguas. Este aspecto era endossado pela objetivação de reformas seja no sistema educativo, seja nos métodos ou instrumentos didáticos anteriormente adotados. A meta era “recusar definitivamente os procedimentos de ensino anteriores, sempre marcados pela lógica escolástica, e instalar, enfim, concretamente, a ‘configuração didática moderna’” (Bronckart, 2015, p. 29). Como aporte para tal intenção, a ação seria pautada em “uma adaptação dos conteúdos de ensino, tendo em conta os avanços das ciências que tratam desses conteúdos, e por uma adaptação dos métodos de ensino, considerando as conquistas da psicologia do desenvolvimento” (Bronckart, 2015, p. 29).

Por fim, mas não menos relevante, tem-se a necessidade de distanciar-se do procedimento chamado de aplicacionista (Bronckart, 2015). Esse modo de trabalho ensaiou um avanço durante, pelo menos, a primeira metade do século XX, no pré-guerra, concebendo o professor como um reproduzidor de modos de agir. Em contraponto a essa forma de lecionar e em convergência com os aspectos supramencionados, o reconhecimento da autonomia do campo educativo se inicia e concede espaço para a reflexão e a aceitação de que “todo procedimento didático deve abraçar a questão da transposição dos saberes e dos métodos oriundos das disciplinas de referência” (Bronckart, 2015, p. 30). Sob esse viés, o professor exerce, por meio da transposição dos saberes, ou transposição didática, sua autonomia no contexto de ensino.

Em continuidade, esse foi o pano de fundo que se disseminou em diferentes campos de pesquisa. Ao entrar em contato com diferentes nuances da língua, linguistas e estudiosos de produções languageiras enfocaram faces e etapas díspares do ensino da língua, o que resultou em dois tipos de abordagem. O primeiro foi composto por linguistas e psicólogos, os quais reorientaram suas pesquisas com o foco central “na ‘língua’ e, mais especificamente, em sua dimensão de sistema gramatical” (Bronckart, 2015, p. 30). Nesse cenário, as teorias derivadas desta corrente de pensamento centraram-se na “organização interna dos textos” (Bronckart, 2010, p. 167), utilizando uma abordagem ascendente cuja premissa é estudar o texto desde os níveis menores até atingir os maiores.

Já o segundo tipo foi composto pelo quadro das ciências da educação, cujo objetivo era “redefinir as finalidades mesmas do ensino da língua materna, recusando seus objetivos tradicionais e promovendo a finalidade de domínio prático” (Bronckart, 2015, p. 30). Assim, o foco era possibilitar um ensino que tornasse o aluno apto a produzir e compreender textos do



seu cotidiano, seja em situações sociais, seja na escola. Somado a isso, o estudo da gramática teria como objetivo fornecer apoio técnico na construção textual. Assim, as teorias que se baseavam nesta corrente de pensamento teórico centravam-se nas “relações entre o texto e as atividades humanas” (Bronckart, 2010, p. 167), o que configura o entendimento dos textos a partir de sua função comunicativa e social.

Norteados por esses pressupostos, o modelo educacional vigente no Brasil é pautado na concepção de ensino que possibilite ao aluno a capacidade de transitar pelos variados contextos cotidianos com os quais terá contato, desenvolvendo habilidades e competências necessárias para tal. Esse modelo tem como principal objetivo formar cidadãos ativos socialmente por meio de práticas que tenham o texto, oral ou escrito, como base de leitura, análise e produção de acordo com suas especificidades e necessidades. Com esse trabalho, objetiva-se que os alunos sejam capazes de refletir sobre sua realidade e, conseqüentemente, transformá-la, ou seja, capazes de agir socialmente. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) sinalizam essa perspectiva quando dizem que, no processo de ensino-aprendizagem, o aluno deve ser capaz de

[...] compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas (Brasil, 1998, p. 7).

E ainda,

[...] utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso (Brasil, 1998, p.32).

Ademais, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) também orienta que “os campos de atuação social” (BRASIL, 2018) devem privilegiar vivências de situações cotidianas diversas, propondo práticas de linguagem diversificadas, o que facilita a transposição de barreiras entre ações e demandas díspares. No que concerne ao trabalho com o ensino médio, o documento sinaliza a necessidade de promoção de práticas que “visam à participação qualificada no mundo, por meio de argumentação, formulação e avaliação de propostas e tomada de decisões orientadas pela ética e o bem comum” (Brasil, 2018, p. 447). Ou seja, é preciso propiciar o contato com os gêneros textuais que circulam em diferentes âmbitos da sociedade para que o alunado tenha acesso aos subsídios necessários para exercer sua atorialidade nas interações em contextos múltiplos.

Diante desta breve rememoração histórica e contextual, discutiremos mais especificamente sobre o trabalho com a produção escrita na escola. O desenvolvimento desse tópico será norteadado pela concepção de linguagem e abordagem textual acima mencionada, a

saber: a linguagem interativa e contextualizada e um ensino baseado neste entendimento, partindo do pressuposto de que os textos são a materialização da forma como o sujeito interage socialmente, seja por meio da oralidade ou da escrita. Eles são, assim, organizados em gêneros de textos que desempenham funções distintas nos contextos de interação. A partir desta explanação, no próximo subcapítulo abordaremos aspectos relacionados especificamente à produção escrita e aos mecanismos didático-metodológicos que norteiam o trabalho do professor no ensino deste eixo.

### **3.1 Os mecanismos de ensino da produção escrita**

As questões relativas ao ensino de escrita são muitas e acionam saberes que são importantes para que tenham um diálogo profícuo em relação às nuances que podem emergir. Sob tal aspecto, reafirmamos que as práticas docentes são guiadas pelas concepções teóricas às quais os profissionais se filiam (Antunes, 2014). Por conta disso, o ISD assume que o ensino de língua deve ser pautado nas interações e isso direciona as ações dos sujeitos e os modifica. Além disso, no contexto desta pesquisa, a concepção de linguagem da professora-estagiária figura como norteadora de suas práticas. Com isso em mente, adiantamos que ela também adota a concepção de linguagem como interacional, todavia, algumas vezes sua prática é influenciada por fatores que atravessam seu trabalho, contrariando seu objetivo e até mesmo seus princípios de trabalho no ensino de escrita.

Magalhães e Cristovão (2018) acreditam que “a linguagem tem um papel central no desenvolvimento, pois é atividade fundamental para a manutenção das interações sociais” (Magalhães, Cristovão, 2018, p. 24). Assim, para que o indivíduo consiga desenvolver-se plenamente, é necessário que haja essa relação com o meio em que está inserido através da mediação dos pré-construídos (Bronckart, 2006) que se materializam nos textos, orais ou escritos. Essa materialização, segundo Magalhães e Cristovão (2018), acontece por meio dos “gêneros de textos que são ações de linguagem, modelos pré-construídos e legados pelas gerações anteriores, espécies materializadas em textos que estão cristalizados em determinados momentos, estabilizados pelo uso” (Magalhães, Cristovão, 2018, p. 25). Assume-se, dessa forma, que os gêneros possibilitam a interação entre os sujeitos e, a depender da situação, assumem formas e funções diferentes.

O uso desses agrupamentos de textos, segundo Bronckart (2015), emergiu nos anos 90 juntamente à necessidade de romper com o uso dos textos narrativos e argumentativos apenas. Isso posto, a partir da concepção interativa e social dos enunciados, foi necessário propor uma

maior gama de exemplares textuais que possibilitassem ao alunado transitar entre as diferentes situações comunicativas socialmente. Tem-se, a partir disso, a classificação dos múltiplos textos em grupos de gêneros, os quais têm características que são, em certa medida, duráveis, mas que também se modificam a partir do uso dos sujeitos e das necessidades comunicativas destes. Sob este paradigma, Marcuschi afirma que

Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma lingüística e sim uma forma de realizar lingüisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares. Pois, como afirmou Bronckart (1999:103), "a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas", o que permite dizer que os gêneros textuais operam, em: certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação muito além da justificativa individual (Marcuschi, 2003, p. 10).

Assim sendo, a socialização é mister na apropriação dos diversos gêneros, o quais assumem funções a depender da situação de uso. De forma mais aprofundada, os contextos são fundamentais para o curso das relações entre os gêneros de texto e o momento de uso, uma vez que através deles serão acionados elementos que farão com que os sentidos se estabeleçam e sejam compartilhados entre os envolvidos na situação de comunicação. Ou seja, a linguagem será adequada à circunstância comunicativa porque há condutas que são típicas de cada uma, pois os “modelos práticos disponibilizam ‘modos de fazer’, estilos de agir que dependem dos domínios nos quais esse agir se desenvolve, mas que também variam em função da configuração das formações sociais” (Bronckart, 2006, p. 244). De outra forma, Pereira e Rodrigues (2018) destacam que “os gêneros produzem significações diferentes, apresentam axiologias diferentes, porque cada esfera da atividade humana tem sua orientação para a realidade” (Pereira; Rodrigues, 2018, p. 144).

No que concerne ao ensino, então, essas ferramentas são consideradas mega ferramentas (Schneuwly, 1994; Dolz; Moro; Pollo, 2001 *apud* Dolz; Gagnon, 2015), pois possibilitam o contato e a aprendizagem de textos e suas especificidades a partir de contextos variados de uso. Os autores advogam que os gêneros orientam e contribuem para a fixação de significações sociais complexas. Ademais, eles defendem os “gêneros como objetos de ensino-aprendizagem da produção escrita e oral, partindo do princípio de que eles são práticas “linguageiras” significantes, socialmente reconhecidas, que devem orientar o ensino” (Dolz; Gagnon, 2015, p. 26).

Ao delimitar os gêneros textuais como ferramentas de ensino, o texto passa, então, a ser elemento de análise e o contexto é evidenciado para que as multissemioses sejam observadas e entendidas entre os atores dos eventos comunicativos. Sendo assim, o texto como enunciado

assume outro patamar: anteriormente estudado de forma segmentada, agora é concebido em sua totalidade, assumindo uma importância não só em sua composição linguística, mas também em sua função em cada contexto.

Segundo Bronckart (2006, 2021), as relações são guiadas, mediadas pelos gêneros do discurso os quais possuem/adquirem características específicas em cada situação vivida, em cada ação de linguagem. Igualmente, o ensino de língua e de escrita na escola, especificamente após a virada discursiva, também passou por mudanças, estabelecendo o texto como objeto de estudo, os gêneros textuais e suas configurações múltiplas como forma de ter contato e apropriar-se da língua em uso, em ação.

Pasquier e Dolz (2002), em seu texto denominado “Um decálogo para ensinar a escrever” elencam, como exposto no título, dez opções didáticas de ensino-aprendizagem com o intuito de compilar essas possibilidades de ações para a consulta por parte de profissionais docentes que estejam com foco em aprimorar o processo de ensino da escrita. Os autores esclarecem esse ponto no início do texto como forma de desmistificar o trabalho com a escrita, pois, ainda hoje, há o pensamento de senso comum que considera a produção escrita em um patamar de “dom”, de “iluminação” que alguns indivíduos selecionados têm. Todavia, escrever é sim uma tarefa que demanda conhecimentos variados, mas estes são aprendidos e estão, ou deveriam estar, ao alcance de qualquer pessoa.

Dito isso, os autores apontam como primeiro ponto a diversidade textual. Este aspecto corrobora a discussão até aqui proposta no sentido de defender que “não se aprende globalmente a escrever: aprende-se a narrar, a explicar, a expor, a argumentar, a descrever, a redigir atas, a escrever diversos tipos de cartas etc.” (Pasquier; Dolz, 2002, p.1) Para que esse aprendizado aconteça, é preciso ter contato com a variedade textual que o possibilite. Desse modo, os pesquisadores compreendem que a consciência sobre a diversidade textual por parte do aluno resultará na produção escrita não de textos “em geral”, mas de textos em função de contextos particulares de socialização/comunicação. Ainda sobre isso, os PCN sinalizam que “a diversidade não deve contemplar apenas a seleção dos textos; deve contemplar, também, a diversidade que acompanha a recepção a que os diversos textos são submetidos nas práticas sociais de leitura” (Brasil, 1998, p.26).

Outros aspectos a serem elencados no presente trabalho dizem respeito à “aprendizagem precoce”, que é defendida pelo argumento de que o aprendizado da produção escrita é complexo e lento, o qual demanda capacidades que devem ser exercitadas durante o período de escolarização. Por conta disso, quanto mais cedo o sujeito ter acesso à textos variados e suas

especificidades, respeitando as gradações e as etapas escolares, mais será a familiaridade dos alunos com as práticas de escrita e mais fácil será este processo.

Já a “abordagem em espiral” direciona o agir do professor em relação aos textos a serem trabalhados com os alunos. Este direcionamento contesta o ensino linear dos gêneros, agrupados por características que são comuns a todos, pelo contrário, o intuito é trabalhar textos de grupos de tipos textuais diferentes para depois voltar a um tipo já estudado. Ou seja, “ao invés de seguir uma linha reta que vai de um texto a outro, propomos uma progressão em curva, distanciando-nos gradualmente do ensinado para voltarmos a abordá-lo mais tarde, a partir de uma dimensão ou de uma perspectiva distinta (Pasquier; Dolz, 2002, p.3).

Somado a isso, a “abordagem descendente” também é elencada, uma vez que propõe um direcionamento metodológico diferente da tradição. A conduta direciona o trabalho com o texto de uma perspectiva macro para micro, das estruturas maiores, da totalidade do texto para as unidades menores, as frases, as palavras, as letras. Essa perspectiva, em junção com a abordagem em espiral, proporciona uma experiência educacional distante da reprodução, visto que é necessário analisar as unidades e as funções de cada uma na totalidade textual. A esse respeito, Bronckart (2008) defende a importância de adotar o

Modelo de análise descendente da atividade linguageira desenvolvida em discurso dialógico. Essa análise deve focalizar, primeiro, as condições e os processos de interação social [...], depois deve tratar da estrutura global dos discursos que semiotizam as interações, por fim, deve voltar-se para os níveis encaixados dos signos nesses discursos: partes de textos, estruturas semântico-sintáticas, unidades mínimas ou palavras (Bronckart, 2008, p. 76).

Nesse sentido, o trabalho de ensino da escrita tem a finalidade não apenas de apresentar um código linguístico ou um modelo de texto ao aluno, mas também promover práticas de letramento que contribuam para o seu desenvolvimento crítico, para a consciência prática perante as diversas situações cotidianas. À vista disso, Soares (2006, p. 18 *apud* Oliveira; Melo, 2016, p. 11) define letramento como “estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas”. Ou seja, é uma abordagem em que são aprofundadas as capacidades leitoras e de escrita, uma vez que o objetivo não é apenas decodificar a língua, mas saber interpretar e agir com domínio desta nas mais variadas situações, como é o caso da redação do ENEM em que são requeridos dos alunos tanto habilidades de análise e defesa de um posicionamento em relação a um tema quanto à adequação da escrita a determinado tipo de texto.

Ainda sobre isso, há nomenclaturas mais específicas que abarcam as características do exemplo acima. Segundo Jr e Faria (2019), o termo *letramento cívico* é usado para dar foco na

“participação do indivíduo sobre o mundo através de seu reconhecimento enquanto agente social, capaz de atuar nos processos políticos e sociais e desenvolvendo uma postura crítica e reflexiva na participação cidadã” (Jr, Faria, 2019, p. 201). Essa junção entre ensino e consciência cívica é possível através da proposição de práticas de linguagem que sejam significativas para os estudantes, seja por meio de textos de seu cotidiano ou textos que, de certa forma, irão desempenhar significativa importância em fases futuras de suas vidas.

Dessa forma, o trabalho com os gêneros faz-se fundamental no processo de ensino de língua na escola por promover o contato com um número diversificado de textos. Funcionam, pois, como ferramenta importante no processo, pois auxiliam no estabelecimento de significações das atividades de linguagem, no comportamento, seja linguístico ou praxeológico, que o momento exige. Para tanto, foram elaboradas ferramentas didáticas que auxiliam no trabalho com esta vasta gama de gêneros.

Com tal propósito, o uso das sequências didáticas é uma possibilidade que proporciona ao professor um meio de trabalhar vários aspectos de um mesmo gênero já que “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011, p.82). Assim, essa ferramenta configura-se como uma sequência de atividades que tem por objetivo abordar aspectos relativos a um gênero para que os alunos sejam capazes de identificar e produzir esse texto ao final das atividades.

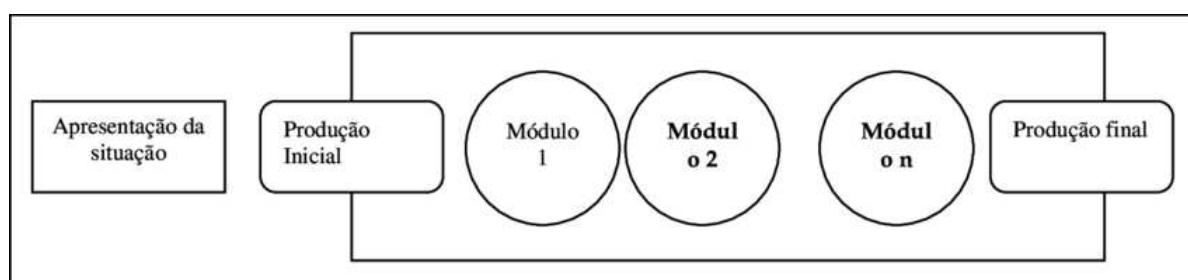
De acordo com Bronckart (2015), as sequências têm o objetivo principal de elucidar dois aspectos para os alunos: torná-los conscientes de que existem textos que correspondem a situações de interação distintas e torná-los, também, munidos de conhecimentos que propiciem a escolha de “modelos de gêneros pertinentes para uma atividade ‘linguageira’ dada” (Bronckart, 2015, p. 40); atrelado a isso, o contato com os textos proporciona o trabalho e a identificação de características a respeito da constituição formal dos gêneros. Os alunos estão, então, em contato com especificidades que focalizam “o domínio técnico de subconjuntos de processos de estruturação dos textos” (Bronckart, 2015, p. 40). Tem-se, dessa forma, uma ferramenta que aborda tanto aspectos do campo dos processos de expressão quanto do processo de estruturação de um texto, entretanto, o segundo está em função do primeiro.

A sequência didática, como explicam Dolz e Gagnon (2015, p. 42), subdivide-se em módulos nos quais são selecionadas, a partir de um estudo prévio do modelo do gênero abordado, as características pertinentes que serão trabalhadas em cada etapa da sequência. Esse momento de apuração das nuances para a composição do plano de trabalho se constitui como um estudo das especificidades particulares de cada tipo de texto e, a partir disso, a seleção e

composição da sequência reunindo os aspectos pertinentes aos objetivos de ensino naquele momento. Bronckart (2010), a esse respeito, explica que esse plano é previamente elaborado, pois “reúne os conhecimentos teóricos disponíveis sobre esse gênero, seleciona-os e os transpõe” (Bronckart, 2010, p. 171), de forma mais específica, facilita a adaptação das especificidades deste ao contexto didático de ensino.

Para o uso efetivo desta ferramenta, há um modelo de abordagem a ser seguido, pois as sequências didáticas são subdivididas em quatro momentos: “apresentação da situação de produção, a produção inicial, os módulos e a produção final” (Dolz; Gagnon, 2015, p. 26), sendo que, em cada etapa, há um objetivo intrínseco. Ilustrativamente, abaixo se pode observar o esquema proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004):

Esquema 2: Sequência didática



Fonte: (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004, p. 98)

De forma mais específica, a apresentação da situação consiste em expor para a turma o plano de estudo do gênero selecionado. Os alunos sabem, neste momento, qual a motivação para estudarem aquele tipo de texto, onde ele circula, com que finalidade, quem são as pessoas que o utilizam, ou seja, eles têm acesso ao projeto de produção do gênero, além de discutir o tema proposto na atividade.

A produção inicial é o momento em que os alunos, já cientes do projeto em que se situa a sequência de atividades, produzem o primeiro texto. Nesta etapa, os discentes utilizam seus conhecimentos prévios para a produção do texto e esta serve de diagnóstico para o professor ter dimensão dos conhecimentos da turma acerca do gênero proposto.

Assim, com o panorama em mãos e os objetivos anteriormente traçados, cada etapa a ser trabalhada é organizada em módulos, os quais serão dispostos de acordo com o planejamento de ensino do professor. Não há um número máximo de módulos na sequência, o intuito é adaptar esse momento às demandas anteriormente detectadas, conduzindo os alunos a construir/ampliar os conhecimentos (Pasquier; Dolz, 2002) acerca de um texto para,

então, propor a produção final. Os módulos são, portanto, pautados na primazia de vencer dificuldades diagnosticadas na produção inicial.

Na última etapa da sequência, proporciona-se a produção final do gênero proposto inicialmente. Nessa conjuntura, o professor avalia, a partir da produção inicial, o desenvolvimento das capacidades de produção do gênero em questão por parte do aluno. A etapa final de trabalho com o texto e também as anteriores, em medidas diferentes, abarcam a utilização de mecanismos que regem este processo produtivo e auxiliam na superação de inconsistências. Por conta disso, Pasquier e Dolz (2002) advogam acerca da regulação interna e externa das produções, a qual consiste na “adoção por parte do aluno produtor de um texto de um ponto de vista crítico sobre sua própria atividade a fim de controlar o conjunto de problemas de escrita” (Pasquier; Dolz, 2002, p. 7), tais como adequar o projeto de texto aos direcionamentos do professor, eleger o tipo de discurso pertinente ao gênero, escolher o tema do texto, entre outros.

Tal instrumento desenvolve-se sob dois panoramas: o externo e o interno. A perspectiva externa dialoga com os direcionamentos docentes para as atividades, também chamadas de lista de controle. Esse instrumento

[...] elenca, em forma de notas, os aspectos lingüísticos que vai descobrindo durante as atividades de aprendizagem e que podem ajudá-lo [o aluno], como uma espécie de memória externa (agenda), na escrita de um novo texto. Graças à regulação externa da lista de controle, os alunos centram sua atenção em alguns problemas de escrita que desconheciam antes do ensino (Pasquier; Dolz, 2002, p. 7).

A regulação externa aponta, então, para aspectos antes despercebidos ou tratados com menos ênfase na produção textual. Sob esse novo paradigma, os alunos tornam-se mais conscientes dos mecanismos que envolvem um texto, o que influencia na reescrita destes, tornando-os mais próximos de seus exemplares, além de, nesse sentido, a regulação externa converter-se “progressivamente, num instrumento de regulação interna, quando o aluno se apropria das habilidades necessárias à produção de um gênero textual e já não necessita da ajuda exterior da lista de controle” (Pasquier; Dolz, 2002, p. 7).

No trabalho aqui apresentado, o princípio de organicidade e sequencialidade da sequência didática é seguido, mesmo que as circunstâncias não possibilitem que esse mecanismo seja aplicado de forma fidedigna ao que é proposto e ilustrado por Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004). Tal afirmação é possível, visto que o curso é voltado para o texto de avaliação da redação do ENEM e possibilita o trabalho mais compartimentado das especificidades que o compõem, quais as características destas, como elas influem no sentido geral do texto, questões as quais são importantes para a familiarização e o entendimento da



estrutura composicional e semântica do texto estudado. Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004) pontuam que, com a proposição das sequências didáticas, “a intenção não é a de pedir aos professores que realizem todas as sequências e na sua integralidade, mas de levá-los a apropriarem-se, progressivamente, da proposta” (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004, p. 128).

Outra característica manifestada pelos dados da pesquisa é a forma como a professora-estagiária aborda os conhecimentos já trabalhados por meio de textos variados para, então, dar prosseguimento à sequência de atividades. Tal movimento é caracterizado pela abordagem em espiral, a qual “remete a um ensino da diversidade textual a cada nível. O que varia de um nível para o outro são os objetivos limitados a serem atingidos [...]: as dimensões trabalhadas, a complexidade dos conteúdos e as exigências quanto ao tamanho e o acabamento do texto” (Dolz, Schneuwly & Haller, 2004, p. 124).

Ademais, como sublinhado, a reescrita figura o processo de produção e adequação dos gêneros. Dessa forma, constata-se que esse procedimento está ligado à análise linguística, uma vez que esta

[...] surge como alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto, dado que possibilitaria a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textuais-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou de refletir esses mesmos usos da língua (Mendonça, 2006, p. 204).

Nesse panorama, a análise linguística configura-se como um mecanismo de entendimento das especificidades do texto com o qual se tem contato, seja ele oral ou escrito, e propicia o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre ele, sobre os elementos que o compõem e sobre as significações estabelecidas entre eles, o que gera a ampliação das “capacidades linguístico-discursivas na produção de enunciados que atendam a diferentes situações de interação” (Costa-Hübes, 2017, p. 273). No contexto de ensino de escrita aqui investigado, esse movimento acontece tanto ao analisar e refletir sobre as características do texto estudado quanto ao observar, por exemplo, as indicações de adequações feitas pela professora-estagiária nas produções dos alunos.

No cenário descrito, para que as regulações acima mencionadas sejam profícuas, os alunos analisam as necessidades de adequação a partir das listas de controle e, identificadas as dimensões descontextualizadas, a etapa de reescrita contempla a reelaboração textual. Fiad (2006) ressalta, entretanto, que “para se realizar a reescrita, alguma análise linguística é feita. Ou seja, uma não equivale à outra, mas podemos dizer que a reescrita pode proporcionar a análise linguística, assim como a análise linguística de um texto de aluno poderá fazer ver a necessidade da reescrita” (Fiad, 2006, p. 7-8).

A autora defende que a reescrita é instrumento que deve ser ensinado da mesma forma que a escrita no sentido de ser uma atividade que existe, também, como prática social, uma vez que é utilizada “não só na escrita dos autores consagrados da literatura, mas também em práticas de escrita do cotidiano, como, por exemplo, nas edições de jornais e revistas” (Fiad, 2006, p. 25). Ademais, Fiad (2006) contesta a concepção de reescrita como correção apenas, explanando que há a dimensão de tornar o texto mais interessante e adequado ao objetivo pretendido. Logo, no trabalho com este mecanismo, é possível acrescentar informações, enfatizá-las, adequar a escrita aos leitores, ou seja, esmerilar o texto por meio dos recursos expressivos da língua.

Dessa forma, é possível proporcionar ao alunado um ensino de língua que seja significativo e que os possibilite agir e interagir em seu meio e no mundo. Para isso, portanto, é necessário que os estudantes tenham acesso à um repertório de gêneros que vão intermediar essas relações e possibilitar o acesso à contextos múltiplos, adequando-se à cada situação, não só na perspectiva da estrutura do texto, mas também de seu conteúdo. Além disso, o contato e o trabalho com múltiplos mecanismos de produção proporcionam a conscientização e internalização dos processos produtivos mais facilmente, contribuindo para a desmistificação da escrita como “dom” e a capacitação cada vez maior dos atores sociais para interações profícuas nos mais variados contextos comunicativos.

A partir dessas reflexões sobre o processo de escrita e seu ensino na escola, no próximo capítulo, vamos explicitar qual o percurso metodológico proposto ao longo da pesquisa, até o processo de análise dos dados gerados, com vistas ao cumprimento do objetivo proposto.

#### 4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA A PESQUISA

Contemporaneamente, o trabalho docente tem sofrido ainda mais ataques através de propostas de leis que afrontam o agir docente, como o projeto Escola Sem Partido<sup>3</sup>, por exemplo. Além deste, outros projetos e propostas circulam socialmente com o intuito de diminuir, desqualificar e atacar a docência. Dessa maneira, Nóvoa (2017) aponta que “a desprofissionalização manifesta-se de maneiras muito distintas, incluindo níveis salariais baixos e difíceis condições nas escolas, bem como processos de intensificação do trabalho docente por via de lógicas de burocratização e de controle” (Nóvoa, 2017, p. 1109). Nesse panorama, é preciso desenvolver pesquisas que direcionem o olhar para a profissionalização do trabalho docente com o intuito de destituir desta profissão a concepção de “sacerdócio”, de profissionais que detêm o “dom” (Machado, 2007) de ensinar. Tal proposição ancora-se no pressuposto sinalizado por Bronckart (2009) em que advoga sobre a profissionalização da profissão docente. Ele sinaliza 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 (Bronckart, 2009, p.161).

A partir deste direcionamento – e por acreditarmos no trabalho docente como verdadeiro trabalho – propusemo-nos a desenvolver esta pesquisa cujo foco principal foi a atividade profissional docente. Para o desenho detalhado da pesquisa desenvolvida e aqui descrita, abordaremos neste capítulo o percurso metodológico adotado. Como base teórica, pautamo-nos, como já mencionado, principalmente, no Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2006, 2010, Cristovão; Magalhães, 2018) em diálogo com os pressupostos da Clínica da Atividade (Clot, 2007, 2010) para investigar o trabalho docente em relação ao ensino da produção escrita, cujo aporte teórico assenta-se, sobretudo, em autores da Linguística Aplicada ao ensino.

Como guia das discussões propostas e dos conhecimentos acionados, elencamos como norteadora a seguinte questão: como se configura o trabalho docente relativo ao ensino de escrita em um curso de formação para a participação no ENEM? A pergunta foi formulada com o intuito de nortear a pesquisa para a observação das ações docentes em relação ao ensino de escrita e, então, possibilitar o contato com as práticas de ensino de escrita em um ambiente de

---

<sup>3</sup> Projeto de Lei do Senado nº 193, de 2016, de autoria do Senador Magno Malta (PL/ES).

ensino fora da escola regular. Dessa forma, a investigação teve como objetivo: investigar a configuração do trabalho docente de uma professora-estagiária relativo ao ensino de escrita em um curso de formação para a participação no ENEM.

Com o fito de atingir o objetivo enunciado acima e de responder, ou melhor, buscar uma resposta para a questão de investigação, a pesquisa foi desenvolvida por meio da imersão como mestranda pesquisadora na instituição nomeada como Cursos Populares para Concursos (doravante CPC). Este curso é administrado pela Prefeitura de Juiz de Fora, atendendo alunos que estão em idade escolar ou que já terminaram seus estudos com a finalidade de contribuir na preparação para a participação em diversos concursos e provas, a nível municipal, estadual e federal. Além disso, o público alvo deve estar cadastrado no CadÚnico (Cadastro Único para Programas Sociais), gerenciado pelo Governo Federal, com o intuito de oferecer oportunidade de estudo para a população mais vulnerável socioeconomicamente.

Ademais, sobre a natureza do estudo aqui descrito, a pesquisa por nós desenvolvida caracteriza-se como “qualitativa de cunho interpretativista” (Silva, Botelho & Oliveira, 2021, p. 580). Tal especificidade é explicada pelo fato de haver uma pluralidade de possibilidade nas ações dos atores sociais observados, já que o homem interage por meio da linguagem e é também desse modo que ele “interpreta e reinterpreta o mundo a sua volta, fazendo, assim, com que não haja uma realidade única” (Moita Lopes, 1994, p. 331). Dessa forma, entendemos que mesmo que estejamos tratando do trabalho docente em um contexto que é muito comum, o ensino da escrita do texto da redação do ENEM, há muitas variantes que influem na particularização do agir da professora-estagiária que foi acompanhada.

No próximo subcapítulo, abordaremos mais detalhadamente os aspectos relativos ao local em que foram gerados os dados para análise, aos participantes e às outras especificidades no tocante à pesquisa aqui apresentada.

#### **4.1. CPC - Cursos Populares para Concursos**

Ao desenvolver uma pesquisa, tem-se contato com inúmeros atores sociais e estes interagem e atuam na construção dos dados gerados. Por conta disso, faz-se imprescindível conhecer o ambiente em que nos inserimos para a investigação em curso. Sob esse viés, o CPC é um curso gratuito oferecido pela prefeitura de Juiz de Fora para alunos, prioritariamente, de baixa renda, uma vez que, como já mencionado, eles precisam estar inscritos no CadÚnico. Corroborando

essa premissa, o site da prefeitura de Juiz de Fora<sup>4</sup> expõe uma breve apresentação do que é o curso e seus objetivos sociais. Assim, tem-se que

Os Cursos Populares para Concursos são uma iniciativa gratuita da Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) da PJF, oferecidos sob a coordenação do Departamento de Formação e Educação Permanente em Direitos Humanos (DFEPDH) da SEDH, por meio dos quais se prevê a promoção de propostas educacionais de forma cidadã. Os cursinhos populares são iniciativas que visam a aumentar a educação no município, além de serem uma oportunidade para quem não conseguiu concluir os estudos e, com isso, ampliar as possibilidades no mercado de trabalho (Prefeitura de Juiz de Fora, 2022).

Somado a isso, a nomenclatura e a organização do curso sofreram alterações com a mudança de gestão municipal no ano de 2020. Até o presente ano, de acordo com o DECRETO N.º 14.119 - de 1º de outubro de 2020<sup>5</sup>, o curso era denominado “Curso Preparatório para Concursos” e oferecia as aulas apenas em sua sede, no centro da cidade de Juiz de Fora/MG. Além disso, era gerido pela “Secretaria de Desenvolvimento Social – SDS, por meio do Departamento de Formação e Educação Permanente – DFEP” (Juiz de Fora (MG), 2020).

Com a mudança de gestão, no ano de 2021, a então prefeita Margarida Salomão (PT) assumiu seu cargo e propôs alterações quanto à abrangência do projeto. Tal iniciativa tem relação com o histórico por lutas educacionais da prefeita, já que ela já ocupou cargos como professora do curso de Letras da UFJF, instituição na qual também foi reitora (1998 a 2006) e implementou projetos e iniciativas para o fomento do ensino e da pesquisa. Além disso, historicamente, o Partido dos Trabalhadores (PT) tem como pauta em suas gestões o incentivo a medidas que impulsionem o acesso à educação por todos.

Em continuidade, a prefeita assinou o DECRETO N.º 14.531 - de 07 de maio de 2021<sup>6</sup>, no qual modificou o nome do curso para “Cursos Populares para Concursos” e estabeleceu outra dinâmica para a locação das turmas. Neste documento, ficou estabelecida política de descentralização das vagas, ou seja, além do polo no centro da cidade, o curso passou a ofertar vagas em outras instituições de ensino localizadas em diferentes áreas da cidade de Juiz de Fora. Em 2022, foram ofertadas vagas para o curso preparatório para o ENEM em cinco polos diferentes: o polo localizado no centro da cidade e mais quatro distribuídos em escolas municipais de diferentes áreas de Juiz de Fora.

---

<sup>4</sup> Informações retiradas do site: <<https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/sedh/cpc/index.php>>. Acesso em 18 de out. de 2022.

<sup>5</sup> Informações retiradas do site: <[https://www.pjf.mg.gov.br/e\\_atos/e\\_atos\\_vis.php?id=78824](https://www.pjf.mg.gov.br/e_atos/e_atos_vis.php?id=78824)>. Acesso em 18 de out. de 2022.

<sup>6</sup> Informações retiradas do site: <[https://www.pjf.mg.gov.br/e\\_atos/e\\_atos\\_vis.php?id=84153](https://www.pjf.mg.gov.br/e_atos/e_atos_vis.php?id=84153)>. Acesso em 18 de out. de 2022.

Outra mudança ocorrida relaciona-se com a secretaria que gere o curso. Anteriormente operado pela SDS (Secretaria de Desenvolvimento Social), a partir do decreto vigente, o CPC passou a ser “vinculado ao Departamento de Formação e Educação Permanente em Direitos Humanos - DFEPDH da Secretaria Especial de Direitos Humanos – SEDH” (Juiz de Fora (MG), 2021).

No que concerne às possibilidades de estudo, a gama de cursos oferecidos contempla desde a preparação para os três níveis do PISM (Programa de Ingresso Seletivo Misto) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) até para outros concursos que estejam com editais ativos. Ademais, as inscrições acontecem todos os anos, há divulgação pública para as vagas por meio de cartazes e anúncios em plataformas digitais, além de serem noticiadas em jornais da cidade com o objetivo de atingir o maior número de pessoas possível.

Em continuidade, os profissionais que lecionam na instituição são professores da rede municipal de ensino, os quais ocupam tanto cargos efetivos quanto contratados. Além destes docentes, o curso também tem uma proposta de “ampliar e qualificar a experiência de formação de novos professores oriundos do Programa de Estágio Remunerado, visando seu desenvolvimento em um processo de formação permanente que o prepare para o mercado de trabalho nas áreas de educação, docência, gestão e direitos humanos” (Juiz de Fora (MG), 2021). Nesse aspecto, além dos professores, há também a presença de estagiários, em regime de estágio remunerado, em sua maioria vinculados à UFJF, que experienciam a dinâmica educacional de organização, planejamento e docência. O trabalho destes jovens professores-estagiários é supervisionado por professores especialistas em cada uma das áreas de conhecimento que cada um está inscrito. O papel assumido por esses supervisores é o de acompanhar, orientar, produzir material com os estagiários e, inclusive, acompanhar algumas aulas ministradas pelos jovens profissionais.

A partir deste panorama geral, foi possível entender melhor a dinâmica geral da geração de dados desta pesquisa. Após delimitarmos o objeto a ser pesquisado, iniciamos a procura por instituições e profissionais que aceitassem participar da investigação. O CPC figurou como uma possível possibilidade, pois atendia a todas as especificações necessárias para tal, quais sejam: (i) ter turmas de ensino de escrita de redação; (ii) dispor de profissionais dispostos a participarem da investigação e (iii) viabilizar o espaço de aprendizagem para a minha inserção como pesquisadora durante a geração de dados.

Sendo assim, foi feito contato com a profissional que lecionava e coordenava o núcleo de redação do CPC, a qual se mostrou muito solícita e empenhada em participar. Depois de

uma reunião, via Google Meet, para a explicitação dos objetivos da pesquisa e elucidação de dúvidas por parte da profissional sobre a proposta, ela concordou, juntamente com os gestores da instituição, com o desenvolvimento da investigação nas turmas do curso. Então, ela explicou a dinâmica da despolarização das turmas, indicando a possibilidade de acompanhamento das aulas de preparação para o ENEM em turmas intensivas (com duração de 3 meses) em diferentes polos, as quais se iniciariam no mês de agosto de 2022. Esse movimento corrobora o que o artigo 4º do decreto de 2021 especifica em seu inciso III: “ampliar parcerias com instituições de ensino, pesquisa e extensão visando aprofundar experiências na produção, gestão e difusão do conhecimento” (Juiz de Fora (MG), 2021, p. 1).

Nesse cenário, por conta de questões logísticas, dois pólos foram selecionados para terem suas aulas de redação acompanhadas por mim. Os dois pólos situavam-se próximos, um na zona oeste e outro na zona sul da cidade de Juiz de Fora, estavam a uma distância de 2,21 km: a **escola A** situava-se na região oeste e a **escola B** na sul. Outra convergência se refere ao fato de que as instituições estavam inseridas em pontos nos quais a população tinha perfil socioeconômico parecido, em que muitas pessoas, pela necessidade de empregar-se, abandonaram a escola ou concluíram somente o ensino médio. As turmas, portanto, eram heterogêneas e tinham alunos tanto em idade escolar ou que terminaram o ensino médio recentemente, quanto pessoas que passaram muitos anos longe dos bancos da escola e da frequência em aulas. Nesse sentido, devido às características laborais da população dos bairros, as aulas eram ministradas à noite. O horário estabelecido para o funcionamento das salas do curso era das 18h30min às 21h50min, de segunda a sexta-feira. Por conta disso, a grade de disciplinas ministradas era dividida de modo que, a cada dia, dois professores-estagiários de disciplinas diferentes lecionassem nessas turmas.

Ao definir, então, os polos para a possível geração dos dados, foi o momento de procurar e propor a participação por parte da professora-estagiária responsável por lecionar neles. A mesma professora-estagiária era responsável pela disciplina de redação nas escolas A e B, por isso, foi possível estar em mais de um local para as observações. Assim, o processo de explanação da proposta de pesquisa se repetiu: marcamos uma reunião, também, via Google Meet e estabelecemos diálogo com a profissional, expondo nosso objetivo de pesquisa, a abordagem pretendida e elucidando qualquer dúvida que pudesse surgir. Ela aceitou fazer parte do estudo e cedeu espaço em sua sala de aula para que eu pudesse realizar as observações como mestranda pesquisadora.

Esta professora-estagiária tem formação em Letras/Português pela UFJF e, no período da geração dos dados, estava cursando sua segunda habilitação em Inglês na mesma

universidade e faculdade. A profissional começou a integrar o grupo de professores-estagiários do CPC durante o período de restrição de socialização da pandemia de covid-19, em que as aulas eram lecionadas de forma remota. Por conta disso, seu contato presencial com alunos aconteceu no ano de 2022, nas turmas nas quais ela trabalhava com redação nos polos supracitados. Segundo a professora-estagiária, sua experiência como docente teve início no CPC, sendo que ela ainda não trabalhara em outras redes de ensino ou em escolas de ensino regular.

Como ocupava a posição de estagiária, o trabalho por ela desempenhado era supervisionado por um docente formado e com vínculo empregatício na rede municipal de ensino. Sua supervisora era professora efetiva na rede municipal de ensino de Juiz de Fora e lecionava também na rede estadual de ensino, figurando uma jornada de trabalho exaustiva, já que tinha que estar em duas escolas pelo menos quatro dias da semana. Além disso, a supervisora era mestre pelo programa PROFLETRAS (Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora), concluído no ano de 2018.

Esta profissional tinha professores-estagiários da área de linguagem que exerciam atividades relativas ao ensino de redação sob sua supervisão. Nesse sentido, eles eram orientados por ela na elaboração de materiais, na confecção de planos de aula, na correção de textos e no exercício da docência. Ou seja, todas as atividades relativas ao trabalho do professor eram desempenhadas pelos professores-estagiários e supervisionadas pelos docentes responsáveis de cada área de conhecimento à qual se filiavam.

Por conseguinte, com o consentimento da professora-estagiária, demos prosseguimento aos trâmites relacionados à interposição de projeto para aprovação da presente pesquisa no âmbito do Comitê de Ética. Foi recolhida a assinatura da professora-estagiária referente ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como Declaração de Infraestrutura do CPC para a realização da pesquisa e a Declaração de Sigilo, motivo pelo qual os nomes de todos os participantes e pessoas citadas nesta pesquisa foram trocados com o intuito de preservar suas identidades. Após a submissão de toda a documentação somada do projeto detalhado, a proposta foi aprovada e está registrada sob a seguinte identificação: CAAE:60671822.7.0000.5147, parecer número: 5.737.806.

Sob tal perspectiva, no mês de setembro de 2022 iniciaram-se as observações. O período de geração de dados contemplou desde o mês de setembro até a primeira metade do mês de novembro. Esse recorte temporal aconteceu por dois motivos: (i) as turmas observadas eram na modalidade intensiva, visto que foram organizadas para iniciarem no segundo semestre de 2022; (ii) a prova do ENEM aconteceu nos dias 13 e 20 de novembro de 2022, sendo que a



redação foi aplicada no primeiro dia de prova. Nessa conjuntura, inserimo-nos nas aulas nesse momento mais intenso de preparação para a participação na prova, o qual, possivelmente, também proporcionaria mais situações de observação para a geração de dados.

Ademais, é importante pontuar que, devido à pandemia de covid-19 e às medidas de contenção da doença, a partir do fechamento dos estabelecimentos de ensino e comércio em 2020, foi somente em 2022 que as aulas do CPC foram retomadas presencialmente. Nesse contexto, a população passava por uma crise econômica, visto que muitos haviam perdido seus empregos no período da pandemia e estavam retomando suas atividades e empregos. Além disso, o ensino superior passava por um momento de severos ataques oriundos de parte da sociedade e de gestores políticos, inflamando um olhar de desprestígio sobre as instituições públicas de ensino superior, fato que desencorajava os alunos a prestarem provas de ingresso em universidades.

Assim, sob esse contexto, para a obtenção de dados para análise, imergi nas aulas de redação das duas escolas, A e B. Todas as quartas e sextas, a professora-estagiária lecionava nos dois últimos horários a disciplina de redação, sendo na escola A às quartas-feiras e na escola B às sextas-feiras. Nessa situação de pesquisa, utilizei um caderno no qual anotava tudo o que acontecia em sala, figurando como um Diário de campo. Além disso, eu estabelecia conversas com a docente-estagiária antes e depois das aulas com o intuito de dialogar sobre a prática em sala e sobre outros aspectos que incidiam sobre a prática em sala de aula. Todas as conversas e aulas acompanhadas por mim foram registradas no Diário de campo para fins de análise desta pesquisa, as conversas foram também gravadas em áudio, posteriormente foram transcritas e analisadas. Ao total, foram dez aulas anotadas no Diário de campo com informações tanto das aulas em si quanto sobre tópicos, que julguei importantes para a pesquisa, os quais também registrei no diário para contextualizar e entender as ações da professora-estagiária em sala de aula. Somado a isso, transcrevi cinco conversas, que variaram entre 30 minutos e 1 hora e 30 minutos, em que falávamos sobre questões relativas às turmas e aos questionamentos que eu fazia a ela com o objetivo de entender suas práticas em aula.

Diante do exposto, é possível ter um panorama do lócus e das especificidades de cada ator envolvido na pesquisa aqui descrita. Na sequência, abordaremos mais especificamente aspectos relativos à geração e à análise dos dados, com as observações das aulas e registros no Diário de campo.

## 4.2. Geração e procedimentos de análise dos dados gerados

Como explicitado, para a obtenção da análise dos dados e dos resultados desta pesquisa para o alcance do título de mestre, apresentamos o percurso de estudo e observação dos dados gerados no acompanhamento das aulas da professora-estagiária, a saber, o Diário de campo, a partir de três categorias eleitas de acordo com a recorrência nos dados (Magalhães; Garcia-Reis, 2022; Magalhães; Callian; Cabette, 2020), são elas: “interação com os alunos”, “formação e experiência” e “planejamento”. Além disso, há também a conversa sobre o trabalho realizado com a professora-estagiária no intuito de promover o diálogo sobre o seu trabalho (Clot, 2010), com o objetivo de compreendermos o trabalho por meio da conscientização e reflexão sobre a prática em sala de aula realizadas pela professora-estagiária.

A vista disso, os Diários de campo são mecanismos de geração e análise de dados que têm um viés qualitativo, ou seja, são mecanismos que propiciam o contato e a análise de nuances que extrapolam situações contáveis. A esse respeito, Zaccarelli e Godoy (2010), baseados nos estudos de Alaszewski (2006), apontam que “diário ‘é um documento criado por um indivíduo que mantém ou manteve um registro regular, pessoal e contemporâneo’” (Alaszewski, 2006, p. 1 *apud* Zaccarelli; Godoy, 2010, p. 551).

Somado a isso, os autores elencam quatro aspectos constituintes do diário. São eles:

- a) a regularidade do registro: uma sequência de entradas regulares durante um período de tempo;
- b) ser pessoal: feito por um indivíduo identificável;
- c) ser contemporâneo: os registros são feitos no momento ou perto o suficiente do momento em que os eventos ou atividades ocorreram; e
- d) ser um registro propriamente dito: os apontamentos gravam o que o indivíduo considera relevante e importante e podem incluir o relato de eventos, atividades, interações, impressões e sentimentos (Zaccarelli; Godoy, 2010, p. 551).

É possível, por meio deste instrumento, registrar, ter acesso à detalhamentos de situações que possibilitam o contato com a exposição das ações de um trabalhador, ter acesso a relatos de suas ações, de suas estratégias. Esses dados propiciam uma interpretação e uma análise que é mais fidedigna ao contexto em que foram gerados e proporcionam a oportunidade de uma maior proximidade com situações reais de produção, influenciando nos aspectos analíticos e em conclusões cada vez mais próximas da realidade analisada.

Outro mecanismo utilizado na pesquisa é a conversa com o trabalhador (Clot, 2010). Nesse sentido, esse instrumento foi utilizado com o intuito de, por meio da linguagem, desenvolver diálogos com a trabalhadora sobre sua prática e, assim, acessar informações que

apenas ela pode externar por serem de natureza subjetiva, visto que o diálogo “está sempre repleto de possibilidades não realizadas” (Clot, 2010, p. 230). Ao questioná-la sobre as situações ocorridas em sala de aula, tal movimento aciona pensamentos e reflexões que antes não eram acessados em suas práticas habituais. Todavia, ao ter contato com outro sujeito, no caso eu como mestranda pesquisadora, e ser indagada sobre suas ações, a trabalhadora passa a pensar sobre o que faz, passa a racionalizar seu trabalho, mais precisamente “o sujeito observa, agora, seu gesto com os olhos de outro” (Clot, 2010, p. 265).

No caso da pesquisa proposta, as perguntas foram compostas a partir da observação das ações da docente em situação de trabalho em sala de aula e das situações que permeavam o contexto de trabalho em que ela se encontrava. Eu, inserida no cotidiano das aulas de redação nos polos acima mencionados, descrevi no Diário de campo as conversas, antes e depois das aulas – pois chegava minutos antes do início das aulas e a professora-estagiária já estava na instituição<sup>7</sup> – e também o agir da professora-estagiária em contexto de aula. Nessas conversas, questões relativas à essa ação docente foram postas e, através das respostas e das interações entre mim e a professora-estagiária, outras especificidades do trabalho dela foram reveladas.

Após essas conversas e os diálogos frequentemente travados com a professora-estagiária, eu também adotei a prática de elaborar uma interpretação e anotações no Diário de campo referentes a essas interações. Elaboramos, então, dois tipos de Diário: um destinado ao registro das observações das aulas e das ações docentes assistidas e um outro destinado às reflexões a partir das conversas empreendidas ao longo do período em que acompanhei o trabalho no CPC. Trechos diferentes do Diário, além de excertos dos diálogos, serão apresentados e analisados em capítulo posterior.

Como já enunciado neste capítulo, o objeto de pesquisa focado é o trabalho docente no ensino da produção escrita no contexto do curso popular para concursos. As categorias que serão usadas como norte para a análise foram elencadas a partir da observação dos dados do Diário de campo e das transcrições das conversas empreendidas antes e depois de algumas aulas, ou seja, após a geração, no momento já de análise de todos os dados. É importante salientar que não era uma regra haver esse tipo de interação antes e depois de todas as aulas acompanhadas, mas havia uma prevalência nos momentos em que questões relacionadas ao

---

<sup>7</sup> A professora-estagiária explicou-me que havia um combinado entre todos os estagiários que se referia a fazerem duplas para cada dia da semana. De forma mais exata, dois professores-estagiários lecionavam por dia nas turmas, logo eles sempre chegavam juntos e iam embora juntos como forma de respaldo e proteção, haja vista que o horário das aulas era no período noturno.

trabalho da professora-estagiária a incomodavam ou havia algo que chamara minha atenção em sua prática.

Ao gerarmos os dados, tínhamos como norteadoras as dimensões já mencionadas no capítulo 2 (Trabalho e trabalho docente) desta dissertação, a saber: trabalho prescrito, planejado, realizado e real. Tal hipótese foi formulada a partir do entendimento de que estas dimensões emergiriam da observação de vários aspectos que são diferentes, mas compõem algo maior: a constituição do trabalho docente.

De forma elucidativa, ao abordar a dimensão do trabalho prescrito, tem-se a análise de textos que prescrevem o trabalho do professor, os chamados “documentos do entorno-precendente ao agir” (Bronckart, 2008), que direcionam e guiam as escolhas e o modo de agir em sala. Ou seja, o trabalho prescrito é “um conjunto de normas e regras, textos, programas e procedimentos que regulam as ações” (Machado, 2009, p. 80). Mais ainda, Alves (2015, p. 14) acrescenta a reflexão, a qual explana que “a prescrição é, por assim dizer, imposta ao trabalhador; em primeira instância ela é exterior, determina e impõe exigências a atividade; mas, ao mesmo tempo ela é uma baliza indispensável para que o trabalhador possa agir”.

A dimensão elencada, na pesquisa aqui apresentada, refere-se aos documentos que orientam o ensino do texto da redação do ENEM, uma vez que o CPC segue os direcionamentos dos editais dos exames para os quais os alunos se inscrevem. Seguindo essa premissa, os documentos que guiaram o trabalho da professora-estagiária eram aqueles divulgados no edital anual do ENEM: matriz de referência do ENEM, cartilha do estudante e grade de correção do ENEM, disponíveis para consulta no site do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira).<sup>8</sup> Ademais, as prescrições, além de nortearem a ação do docente, figuram também como constitutivas deste agir.

Nessa conjectura, o direcionamento da prescrição apenas não é o suficiente para a obtenção de ações concretas em sala de aula. É, antes, necessário transpor essas orientações para que se tenha um agir planejado. Logo, a segunda dimensão relevante neste estudo caracteriza-se como trabalho planejado. Machado (2009, p. 81) conceitua que os textos planejados “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 [...]”. São, dessa forma, os textos produzidos pela professora-estagiária, a partir das prescrições, para atingir o objetivo maior da disciplina: ensinar a escrita do texto dissertativo-argumentativo.

---

<sup>8</sup> Ver mais detalhes em <https://www.gov.br/inep/pt-br>.

O atravessamento desta dimensão nesta pesquisa dar-se-á pelos textos produzidos pela própria professora-estagiária: os cronogramas, planejamentos, anotações que guiavam o agir docente no conjunto das aulas. Para sua elaboração, a docente considerava o tempo disponível, o horário de cada uma das aulas, os objetivos a serem atingidos, o perfil dos alunos matriculados, a frequência desses alunos às aulas, as atividades já feitas e entregues para correção, entre outros aspectos que elencamos com a pesquisa por meio do Diário e das conversas empreendidas com a trabalhadora.

Após traçar os objetivos a serem atingidos, guiados por textos que direcionam o agir docente, sucede-se o trabalho realizado. Esta dimensão explica-se como “[...] conjunto de ações efetivamente realizadas”, segundo Machado (2009, p. 80). É uma face do trabalho que se refere exatamente à forma como o docente age em situação de trabalho, como se porta em sala, como explica os conteúdos, como administra os alunos, ou seja, toda a ação de ensino em si. A dimensão do trabalho realizado foi analisada através das minhas anotações acerca do trabalho da professora-estagiária em situação de imersão na sala de aula. Isso porque no Diário de campo estão escritos como cada atividade foi conduzida, as circunstâncias de cada momento e as formas de abordagem que foram usadas durante a ação docente.

O trabalho real constitui a quarta dimensão do agir docente a partir da qual o trabalho pode ser analisado. Este aspecto é o mais subjetivo e o que só é possível acessar através dos diálogos com os trabalhadores (Clot, 2010). Sob tal premissa, “[...] 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” (Bronckart, 2008, p.177). O docente, então, através da verbalização de suas ações, reflete e conscientiza-se sobre o que fez, o que não fez, o que não queria fazer e fez, ou seja, reflete acerca de tudo que envolve a ação didática. Logo, o trabalho real não pode ser observado, ele só é externalizado por quem executou a ação e sabe subjetivamente quais as reflexões e intenções possíveis.

Sob tal perspectiva, ao conceber o agir docente e entender suas nuances, o diálogo é o mecanismo que possibilita a reflexão que pode gerar a conscientização e a melhor compreensão do trabalho. Clot (2007) alerta que é através do diálogo com os trabalhadores que o real escapa, visto que ao dialogar, ao usar a linguagem para externar algo, o homem não mostra o que ele realmente é para os outros que o escutam, mas sim para ele mesmo e é por meio da linguagem que se propicia esta nova visão. Assim, foi por meio das conversas com a professora-estagiária que pudemos acessar inúmeras questões que atravessam o seu agir, como trataremos na análise empreendida. No entanto, como não foram utilizados métodos específicos da Clínica da

Atividade, não vamos considerar as transcrições dos diálogos como acesso ao trabalho real, somente dados das interações sobre a dimensão mais subjetiva do trabalho da professora-estagiária.

Após o período de geração de dados e transcrição das conversas, passamos a observá-los mais diretamente. A partir deste movimento, a recorrência de algumas especificidades se fez latente e redefinimos a forma como organizaríamos a análise. A escolha por categorias se deu pelo fato de haver recorrências de situações que poderiam ser agrupadas em três macro grupos: (i) “interação com os alunos”, pelo motivo de existirem questões acerca da relação entre a professora-estagiária e os alunos; e entre alunos e alunos. Tais questões são relativas à assiduidade em aula, realização de atividades e sentimento de pertencimento a um grupo. (2) “formação e experiência”, pelo fato de a professora-estagiária ser inexperiente, já que o CPC é sua primeira experiência profissional e haver a relação desta com uma supervisora que, ao contrário, é muito experiente. Esse fato fazia com que a professora-estagiária, por vezes, se comparasse à supervisora e se espelhasse nas práticas daquela ao formular seu próprio agir docente, figurando como um contato que propiciou a formação dela como profissional docente. E (3) “planejamento”, pelo fato de a professora-estagiária, por inúmeros motivos, ter que refazer ou fazer múltiplos planejamentos de suas aulas a depender de fatores como horário disponível para lecionar, presença de alunos, feriados, entre outros motivos.

Após a divisão das categorias de análise, ancoramo-nos nos aportes teóricos doravante mencionados nos capítulos 2, 3 e 4 para, então, construirmos o capítulo de análise. Estes pressupostos convergem com os dados gerados em campo no sentido de direcionarem para a obtenção de respostas sobre como se caracteriza o trabalho docente da professora-estagiária.

Portanto, diante da descrição do percurso metodológico adotado nesta pesquisa, passaremos a seguir para a análise dos dados gerados no itinerário investigado por mim, acerca do trabalho docente da professora-estagiária.

## **5. ELEMENTOS CONSTITUINTES DO TRABALHO DOCENTE DE UMA PROFESSORA-ESTAGIÁRIA**

Neste capítulo, iremos apresentar a análise do trabalho da professora-estagiária à luz das quatro dimensões do trabalho docente a partir das quais os dados foram organizados: trabalho prescrito, trabalho planejado, trabalho realizado e trabalho real, na verdade, dimensão subjetiva do trabalho. Para o desenvolvimento de tal investigação, após a leitura e observação dos dados gerados em campo, optamos por dividir os dados em três categorias que abarcam os pontos mais latentes durante a inserção da pesquisadora nas escolas, são eles: “interação com os alunos”, “formação e experiência” e “planejamento”. Essas categorias serão investigadas a partir dos dados do diário de campo, das conversas pré e pós aulas entre a professora-estagiária e a pesquisadora e dos documentos e materiais que orientam a prática da docente. Nesse sentido, cabe ressaltar que as dimensões serão usadas como mecanismo de análise nos momentos em que forem oportunos, não havendo, portanto, menção a todas elas em todas as três categorias. A seguir, exporemos a primeira categoria.

### **5.1. Interação com os alunos**

Neste subcapítulo, abordaremos aspectos relacionados à interação entre a professora-estagiária e os alunos durante o curso de preparação para a participação no ENEM, mais especificamente durante as aulas de ensino de escrita do texto de redação. Expostas as condições, é importante ressaltar que o processo de ensino-aprendizagem é dinâmico, o qual envolve não apenas as ações do professor, mas também as dos alunos e as dos outros atores da cena educacional. Nesse sentido, Antunes (2014) discorre sobre a interação nos processos linguageiros, a qual “é realizada em conjunto, ou, reciprocamente” (Antunes, 2014, p. 19), ou seja, sem a participação, ou a coparticipação, de todos os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, não é viável que sejam promovidas as situações que compõem o trabalho com a linguagem. Ainda assim, a autora acrescenta que “toda a ação de linguagem, toda ação linguística, é realizada conjuntamente, quer dizer, na interação com outro interlocutor” (Antunes, 2014, p. 18).

Ademais, Marcuschi (2003) também trata do tema apontando que nas situações interativas, para que os objetivos sejam alcançados, a saber, por exemplo, a discussão de um texto sobre aspectos sociais os quais podem ser mote da proposta de redação do ENEM, é

necessário que estas sejam compostas por interlocutores que estejam “de acordo para o tratamento daquele tema, o que indica que além do tema em mente ele tem também uma pressuposição básica, que é a aceitação do tema pelo outro” (Marcuschi, 2003, p.15). Nesse sentido, a sala de aula é o local onde essas relações se estabelecem e que tem regras interacionais diferentes das de outras situações sociais. Cicurel (2020) aponta que

A interação em sala de aula de língua é predeterminada, com seu dispositivo de restrições. Mas ela é vista também como um “evento”, como alguma coisa que “acontece”, que serve para construir, de forma única, por cada um e para cada um dos participantes (Cicurel, 2020, p. 46).

Assim, o primeiro aspecto que iremos abordar acerca da interação entre alunos e professora-estagiária é o relacionado à presença dos alunos nas aulas de Redação. A título de contextualização, é relevante salientar que as turmas nas quais a docente lecionava localizavam-se em zonas periféricas da cidade de Juiz de Fora, além de serem noturnas e com alunos de idades variadas, os quais, muitas vezes, trabalhavam no turno diurno e estudavam no noturno. Outro aspecto a ser reafirmado é que o CPC, no ano da pesquisa, 2022, estava passando pelo processo de despolarização, ou seja, algumas salas do curso foram implantadas em escolas municipais, no turno da noite, com o objetivo de oferecer a oportunidade de acesso ao curso de preparação para o ENEM para pessoas que, por diversos motivos, não podiam ir até o Polo Centro para participar das aulas, além de ser um período de readaptação da população em participar de atividades em grupo, uma vez que havíamos passado por um período de isolamento durante a pandemia de covid-19. Tal contextualização é imprescindível para que seja possível entender mais fidedignamente os dados aqui expostos.

Em continuidade, tendo como subsídio as informações supracitadas, uma questão que se fez presente desde o início do curso foi a presença ou não dos alunos nas aulas. Inicialmente, a professora-estagiária foi informada de que teria em média 60 alunos nas turmas, o que a fez preparar material para essa quantidade de alunos, mais especificamente, xerox dos textos que seriam usados nas aulas. Todavia, ao chegar à escola B, somente 2 alunos compareceram, o que foi uma quebra de expectativa para a docente. Esse episódio inicial ilustra a dimensão interpessoal do trabalho que também pode ser caracterizadora do trabalho docente, como apontam pesquisas já realizadas no âmbito educacional (Costa, 2021, Godoy, 2020, Silva, 2020), a qual explica como a reciprocidade entre os actantes educacionais funciona, ou seja, é a dimensão que “envolve interação com vários outros indivíduos presentes na situação de trabalho e até mesmo com os ausentes” (Machado, 2007, p. 91). Nesse sentido, o fato de os alunos não estarem todos presentes na aula fez com que a docente se reorganizasse para as aulas



seguintes a qual também sinalizou para o fato de que, para que as aulas fossem realizadas de forma satisfatória, a professora-estagiária precisaria da participação dos discentes.

Sabendo da nova configuração numérica, na aula subsequente, a professora-estagiária levou apenas dois materiais xerocados para o desenvolvimento da aula, já que, na anterior, ela havia excedido na quantidade de cópias. Entretanto, ao conversar comigo antes de iniciar a aula, a professora-estagiária demonstrou ansiedade, pois havia quatro alunos na aula e não os dois que anteriormente já a frequentavam. Tal fato fez com que ela ficasse incomodada com a necessidade de sempre ter que mudar seu planejamento por conta da frequência ou não dos alunos. Em concordância com essa situação, Machado (2007) aponta que o trabalho é conflituoso, visto que “o trabalhador deve permanentemente fazer escolhas para (re)direcionar seu agir em diferentes situações, [...] do agir dos outros envolvidos” (Machado, 2007, p. 91-92). Nesse sentido, devido a essas constantes mudanças de alunos frequentadores das aulas, a professora-estagiária passou a se organizar de forma a se adaptar às mais diversas configurações<sup>9</sup>, com atividades específicas a depender de cada uma delas.

A partir da compreensão de Machado (2007) segundo a qual a dimensão conflituosa presentifica-se nas situações de trabalho, percebemos claramente o quanto essa dimensão é aplicável também ao trabalho do professor, como também já demonstraram outras pesquisas (Silva, 2020, Godoy, 2020, Costa, 2021). E, por vezes, esse conflito ocorre por uma expectativa criada por um dos indivíduos e não retribuída por outros, os quais estão todos envolvidos na mesma situação interativa.

A seguir, trazemos um excerto do Diário de campo elaborado por mim ao longo da inserção nas aulas da professora-estagiária que nos possibilitou a análise em cena:

Excerto 1:

*A professora-estagiária retomou a atividade que havia demandado e disponibilizado por meio de xerox na aula anterior (Anexo 1), perguntou se os alunos haviam feito e eles disseram que não. Como a sequência da aula dependia dessa atividade feita e da apostila disponibilizada pelo curso, ela emprestou a sua aos alunos (os quais já tinham o material e não trouxeram) e iniciou a explicação da resolução da atividade, retomando os tópicos abordados na aula anterior e, a partir disso, seguiu a discussão sobre as competências avaliadas na redação do Enem.*

[...]

(Diário de campo, 09/09/2022. Dado de trabalho realizado).

---

<sup>9</sup> No subcapítulo de “Planejamento” abordaremos mais especificamente as questões relativas ao planejamento das aulas em relação à participação dos alunos nas aulas de Redação.

De acordo com Cicurel (2020), prever a interação numa aula de língua é algo inquestionável, uma vez que é a partir desse movimento que os conhecimentos são compartilhados e há a aprendizagem e a troca de informações através dos gêneros de textos em práticas situadas de linguagem (Bronckart, 2006), que é o caso das aulas de escrita da redação em análise. A falta desta interação entre os atores da cena educacional compromete o alcance de objetivos e expectativas contidos nos objetivos de ensino deste texto.

No dado acima, gerado na escola A, percebe-se que há, no início do trabalho da professora-estagiária, um desencontro entre a ação que ela espera dos alunos e o que eles efetivamente fazem. Não é raro o relato de professores que passam pela mesma situação de prever uma ação e ter como devolutiva a não realização de alguma atividade que seria importante para o desenvolvimento do trabalho sobre determinado assunto. Todavia, tal devolutiva impacta no planejamento da aula e faz com que o andamento desta seja comprometido no sentido de que uma ação completa a outra. Se há a indicação de uma atividade, isso quer dizer que, em alguma medida, ela será importante para o entendimento ou a fixação dos conhecimentos já trabalhados nas aulas. No caso da professora-estagiária, a atividade seria justamente para que os alunos, após a leitura e a análise conjunta de uma redação na aula anterior, fizessem esse mesmo movimento sozinhos, trouxessem dúvidas e/ou reflexões sobre o texto lido, além de terem outro contato com a produção textual que será demandada no dia da prova e, nesse sentido, se familiarizarem com ela. Isso porque a grande maioria dos discentes relataram não ter conhecimento sobre o texto dissertativo-argumentativo que é exigido na prova redação de avaliação do ENEM. A partir dessa resposta dos estudantes, a professora-estagiária dedica uma parte do tempo para retomar a discussão da aula anterior e pede aos alunos que acompanhem a continuação da atividade na apostila disponibilizada pelo curso. Entretanto, estes não levam esse material, assim, ela empresta a sua a eles, que se sentam em dupla, já que havia dois estudantes presentes na aula da escola A neste dia.

O fato de não haver a correspondência de ações entre o que a professora-estagiária espera e o que os cursistas fazem em resposta à demanda contextual evidencia uma ruptura nas interações que ocorrem em sala de aula. Cicurel (2020) aponta que na sala de aula de língua, as regras interacionais são diferentes, que além de acionamento de conhecimentos e menções ao que está além da escola, é importante lembrar que também há a socialização, a vivência em grupo, a qual é regida por algumas regras, como, por exemplo, as tarefas a serem feitas. A autora salienta que a interação é fundamental na aula de língua por promover a troca, o compartilhamento de saberes e, por vezes, o contato com algo inédito. “A interação em sala de aula de língua [...] é vista também como um ‘evento’, como alguma coisa que ‘acontece’, que

serve para construir, de forma única, *por cada um e para cada um dos participantes*” (Cicurel, 2020, p. 46, grifo nosso). Tal reflexão é também confirmada por Antunes (2014), ao indicar a importância da reciprocidade nas interações.

Além dessa aula especificamente, outras situações como essa se repetiram durante o período de duração do curso e impactavam diretamente na forma como a professora-estagiária ministrava as aulas. O excerto a seguir, trecho de uma interação entre mim e a professora-estagiária, revela alguns aspectos para nossa reflexão:

Excerto 2:

[...]

*Professora-estagiária: É... então não vai dar tempo, não adianta. Igual hoje, a intenção era terminar aquele exercício...*

*Pesquisadora: Ah!*

*Professora-estagiária: Que eu comecei (inaudível) que o João<sup>10</sup> tem. A folha dela está comigo desde oh (estalos com os dedos).*

*Pesquisadora: Da Ana?*

*Professora-estagiária: Aham. Então, como é que eu faço isso? não faço. Vou ter que ou começar do zero, mas demanda a aula toda... eu não sei se vai sobrar tempo pro projeto de texto e ela já virou pra mim e falou que não tá fazendo. Então eu teria que pelo menos começar uma introdução ali com ela.*

*Pesquisadora: Aham, entendi.*

*Professora-estagiária: Só que essa introdução sistematizada está naquele material...*

*Pesquisadora: Que você já mandou*

[...]

(Conversa gravada sobre o trabalho, 05/10/2022. Dado da dimensão subjetiva do trabalho).

No dado acima, a professora-estagiária conversa com a pesquisadora sobre a situação de uma aluna que não frequentava as aulas há algum tempo na escola A. Com essa ausência, a estudante não participou da sequência de atividades que foram ministradas e, naquela altura, estava “atrasada” em relação aos outros alunos no que diz respeito aos conhecimentos sobre o texto da redação do Enem. Esse fato preocupou bastante a professora, como podemos observar no trecho “*É... então não vai dar tempo, não adianta. Igual hoje, a intenção era terminar aquele exercício*” em que a docente está inquieta com o fato de não conseguir colocar em prática o que havia planejado para aquela aula. Ela continua, ao refletir, “*Então, como é que eu faço isso? não faço*” demonstrando que estava sem opções para agir, só lhe restava “*começar do zero, mas demanda a aula toda...*”.

---

<sup>10</sup> Conforme já dito no capítulo de apresentação metodológica, os nomes dos alunos, bem como da professora-estagiária e de demais profissionais da educação por ela mencionados, serão aqui alterados, para preservação da identidade dessas pessoas.

Essa sequência ilustra o conflito vivido pela docente, como aponta Clot (2007), o qual, em certa medida, funciona como “alavanca vital do desenvolvimento” (Clot, 2007, p. 13), porém também funciona como um impasse para a continuidade do trabalho. A professora-estagiária se vê de mãos atadas e é levada pela situação a retomar aulas do início do seu percurso com a turma devido a uma diferença de interesses, no sentido em que a aluna não tinha objetivos em consonância com os objetivos dos outros alunos, já que não estava frequentando o curso. Outro agravante é o aluno que sempre estava presente mas não foi à aula no referido dia, fato que aumentou ainda mais as reflexões da docente sobre qual a melhor estratégia para a adequação do planejamento daquele dia de aula. O excerto a seguir retrata uma conversa entre mim e a professora-estagiária sobre o fato de os alunos não serem frequentes, não se conhecerem e, com isso, dificultar a interação entre eles:

Excerto 3:

[...]

*Professora-estagiária: Só... outra coisa eu te falei?*

*Pesquisadora: Não.*

*Professora-estagiária: Que a Rita (risos) que a Rita que ela não conhece os dois que ela conhece uma senhora e uma menina loira? (inaudível) galera escolhe o dia que quer vir...*

*Pesquisadora: Estão desconectados, né?*

*Professora-estagiária: É... tipo assim*

*Pesquisadora: Não tem um sentimento de turma, né?*

*Professora-estagiária: Não tem...*

[...]

(Conversa gravada sobre o trabalho, 05/10/2022. Dado da dimensão subjetiva do trabalho).

Sob esse aspecto, a professora-estagiária demonstra frustração ao abordar a questão do coletivo de alunos. Ela concorda comigo quando perguntada “*Estão desconectados, né?*”, fato que demonstra como essa não participação assídua nas aulas enfraquecia o trabalho coletivo, nesse caso composto pela professora-estagiária e pelos alunos. Não só o trabalho dela, professora-estagiária de redação, é afetado, mas também o da professora-estagiária de língua portuguesa, Rita, a qual não conhecia os alunos que frequentavam as aulas de redação, e o oposto também, a professora-estagiária de redação não conhecia os alunos que frequentavam as aulas de língua portuguesa. Garcia-Reis, Godoy e Silva (no prelo) indicam que

[...] somente o coletivo de trabalho não garante o trabalho coletivo, pois os indivíduos postos ao isolamento estarão privados de um trabalho coletivo. É preciso que haja uma história comum de reorganização do trabalho, uma construção de repertórios de agir e regras comuns, desenvolvidos historicamente e transferíveis de um trabalhador a outro. Há, portanto, na atividade coletiva de trabalho, uma relação entre a atividade

individual e a atividade coletiva desenvolvida no meio profissional (Garcia-Reis, Godoy e Silva, no prelo).

Então, nessa configuração, não só a presença dos alunos é importante, mas também a participação ativa nas aulas, a correspondência à interação proposta pela professora-estagiária e a interação entre eles mesmos, para que seja possível, além estabelecer esse coletivo de trabalho entre todos esses atores do contexto educacional proposto, estabelecer também o trabalho coletivo entre alunos e entre a professora-estagiária e os alunos. Esta participação é fundamental para a discussão e a reflexão dos temas propostos nas aulas do texto de redação do ENEM para o desenvolvimento de ideias que também compõem o repertório sociocultural destes. Tais conhecimentos serão requisitados durante a escrita do texto para corroborarem e embasarem os argumentos que serão usados, ou seja, é imprescindível a participação dos alunos para o desenvolvimento das práticas de argumentação escrita e oral, a primeira especificamente no contexto da escrita do texto da redação do ENEM ou em outras situações em que a esse aluno for demandada a escrita de algum texto argumentativo ou em algum contexto em que essa demanda for por um texto oral, seja em situação mais ou menos formal.

No excerto abaixo, temos outro trecho acerca da interação entre professora e alunos:

Excerto 4:

[...]

*Ela estava desanimada pois o contexto de trabalho é muito instável, os alunos mudam em todas as aulas e isso dificulta a continuidade do trabalho. Por conta disso, relatou que estava em dúvida se continuava a organização/planejamento da aula ou voltava para a atividade da aula passada. Irá resolver no momento da aula.*

(Diário de campo, 09/09/2022. Dado de trabalho realizado).

O dado acima é um trecho do Diário de campo elaborado na escola B e é mais uma constatação de como o alinhamento das intencionalidades dos indivíduos envolvidos em uma situação influencia nas ações e nos possíveis desdobramentos destas. A partir de toda a discussão exposta até aqui, é possível inferir que esta aula também seria caracterizada por uma mudança brusca de objetivo/organização, fato esse que até agora configurou-se como mote gerador de conflito para a docente e suas práticas educacionais. Porém, nessa aula, ao decidir “*resolver no momento da aula*” por retomar a atividade da aula anterior, a qual os alunos não haviam feito, a professora-estagiária conseguiu estabelecer uma conexão entre os alunos e o tema do texto analisado.

No excerto abaixo, a professora-estagiária comenta sobre a aula acima mencionada:

Excerto 5:

[...]

*Professora-estagiária: Eu tô aprendendo a me virar nos 30, assim, no improviso. Igual na aula do Teixeiras, eu não tinha planejado aquilo.*

*Pesquisadora: Ah, aquele dia que você estava no celular.*

*Professora-estagiária: O da mão ativa o cérebro e tal. Falei, não, vamos deixar, vamos ver o que vai acontecer. Tinha planejado só a interpretação, o olhar reflexivo e tudo bonitinho. Aí eu vi que ninguém tinha feito nada. Falei, não, então eu vou começar a fazer as coisas aqui, querendo ou não, eu vou perguntando e eles vão respondendo. Não precisa ser aquilo ali que tá ali. Aí, no fim, deu certo.*

[...]

(Conversa gravada sobre o trabalho, 05/10/2022. Dado da dimensão subjetiva do trabalho).

Ao iniciar aquela aula, ela questiona quem fez a atividade proposta no encontro da semana anterior e os alunos respondem negativamente. Por esse motivo, a docente conversa como a turma e acorda que irá corrigir os exercícios junto com eles para que possam dividir suas respostas. Esse dia foi muito animador, pois os alunos participaram ativamente das discussões acerca do tema tecnologia, algo que ainda não havia acontecido nas aulas: a participação tão assídua dos estudantes. Tal fato exemplifica a dimensão situada do trabalho docente (Machado, 2007) na medida em que deve “escolher, manter ou reorientar seu agir de acordo com as necessidades de cada momento” (Machado, 2007, p. 93).

A própria professora-estagiária demonstra, em fala posterior à aula, que havia sido um movimento em que as suas expectativas não foram alcançadas, mas isso foi positivo no sentido de que ela havia planejado uma correção dividindo e refletindo sobre alguns aspectos do texto e foi surpreendida pelo interesse dos alunos pelo tema, pela discussão:

Excerto 6:

[...]

*Pesquisadora: Mas a última aula deles, o que você achou? Foi legal?*

*Professora-estagiária: Acho que produtivo. Produtivo porque foi reflexivo. A gente debateu as opiniões deles. Mas é uma coisa que... É ótimo, é o ideal. Mas a atividade demandou uma aula inteira. Então, assim, eu gostaria de ter mais aulas pra poder trabalhar tudo dessa forma.*

*Pesquisadora: Entendi. Eles foram bem participativos.*

*Professora-estagiária: E é o ideal, porque assim, foi uma coisa, querendo ou não, do cotidiano. Um texto curto que gerou bastante reflexão. E eles são pessoas que, por exemplo, são mais velhos, eles não têm tempo de ficar em casa lendo, pensando, produzindo. Então foi ali e agora, o eu que estou falando da questão do improviso.*

*Pesquisadora: Funcionou. Foi improviso produtivo, né?*

*Professora-estagiária: Foi ali agora, foi reflexivo, eles debateram, eu senti que eles gostaram.*

*Pesquisadora: E deu certo.*

*Professora-estagiária: Eu acho que funcionou bem a última aula. Por isso que eu até pensei nesse exercício. Depois eu te mostro. Os recortes e tal, pra eles irem montando. Porque é mais dinâmico ali. E apesar de não ter folha pra todo mundo, eu falo assim,*

*tem grupo pra gente fazer. Que talvez demande até mais tempo, porque eles vão começar a debater, vão começar a de outras coisas. Mas acho que vai dar certo. Pesquisadora: E eles começam a exercitar a opinião, né? Esse posicionamento, né? Professora-estagiária: Foi positivo demais.*

[...]

(Conversa gravada sobre o trabalho, 05/10/2022. Dado da dimensão subjetiva do trabalho).

Nesse cenário, ela incentivou ainda mais o debate sobre tecnologias e ensino, proporcionando não só a reflexão linguística sobre o texto, ao apontar função e significação propiciadas por elementos textuais, como, para além disso, a oportunidade de questionamentos e discussão acerca das características sociais atuais e a interferência da tecnologia no âmbito educacional e cognitivo. Nesse sentido, ela contribuiu para o letramento cívico daqueles alunos ao instigá-los a pensar em suas realidades e ações e como isso influencia o meio social em que estão inseridos.

Após essas indagações, ela propôs que eles elaborassem oralmente um texto dissertativo-argumentativo, com tese baseada nas explicações anteriores e possíveis argumentos. Ela ia escrevendo os pontos-chaves no quadro e, ao final das contribuições, a professora-estagiária pediu para que eles pensassem em formas de intervir nessa situação-problema. Assim, ela indicava, baseada nos textos antes analisados em aulas anteriores, quais eram os elementos constitutivos da intervenção exigida na redação do ENEM e os alunos conversavam entre si e indicavam possibilidades. Durante essa atividade, a professora-estagiária explicava porque tal elemento era importante e qual sua função no texto, além de lembrar que, nessa avaliação em específico, existe uma competência que avalia somente essa parte do texto, reforçando a importância de entender e internalizar sua função e significação no texto como um todo.

Em continuidade, reafirmamos que o trabalho docente não é uma atividade solitária, ela interage com diversos atores da cena educacional e essa interação interfere diretamente na forma como os professores desempenham seu trabalho. Nesse sentido, Machado (2007) afirma que o docente precisa “reelaborar constantemente 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” (Machado, 2007, p. 93). Em concordância com o pressuposto, a professora, ao refletir sobre seu trabalho e as possibilidades futuras, indaga:

Excerto 7:

[...]

*Professora-estagiária: E, às vezes a turma do ano que vem também vai ser mais responsiva. É, de dar mais respostas, né? De entregar mais as coisas.*

[...]

(Conversa gravada sobre o trabalho, 29/11/2022. Dado da dimensão subjetiva do trabalho).

Ao finalizarmos a análise da categoria A interação com os alunos, podemos afirmar o quanto a professora-estagiária espera que suas aulas sejam pautadas em trocas, em conversas, dúvidas e diálogos entre ela e os alunos presentes, a partir do que planejou e dos objetivos que almeja alcançar. No entanto, em grande parte das aulas, não é o que ocorre, devido à ausência dos alunos, à baixa assiduidade destes aos encontros, tanto na turma da escola A quanto na turma da escola B, o que acaba levando-a ao desânimo e à realização de questionamentos sobre seu trabalho. Por outro lado, quando houve a presença dos mesmos alunos em pelo menos duas aulas seguidas, ela pode desenvolver o planejamento numa perspectiva discursiva de ensino de língua e de aula de língua, pautada em interações que geraram mais significado ao seu trabalho como docente. Na sequência, passamos à segunda categoria de análise: Experiência e formação.

## **5.2. Experiência e formação**

Neste subcapítulo, abordaremos aspectos relativos à experiência docente e à formação da professora-estagiária, visto que ela está em um ambiente de estágio (não obrigatório), o qual se configura como parte importante para a constituição de sua profissionalidade e de sua identidade de docente (Nóvoa, 2017). Segundo Scalabrin & Molinari (2013):

O estágio curricular *não obrigatório* se refere às atividades complementares ligadas à área de formação do aluno, porém, importantes para o desenvolvimento profissional dos acadêmicos, pois propicia maior tempo de intercâmbio entre a universidade e os espaços de atuação, melhorando desta forma o método de aprendizagem, podendo ser desenvolvidos em organizações que mantêm convênio com a universidade (Scalabrin & Molinari, 2013, p. 3).

Assim, nesta modalidade de estágio, há um supervisor que irá auxiliar o professor estagiário nas condutas e ações que serão empreendidas no ambiente escolar, mais precisamente na sala de aula, na elaboração do planejamento, na escolha dos tópicos a serem trabalhados, na forma como se portar ou como lecionar determinado tópico.

No trecho à frente, do Diário de campo, há menção a uma conversa entre mim e a professora-estagiária em que ela tece considerações sobre sua atuação no CPC, como estagiária em formação, tanto na escola A quanto na escola B, em que ela faz reflexões sobre sua atuação em sala de aula:



Excerto 8:

[...]

*Sobre seu modo de lecionar, ela avalia que a Carol (a supervisora) é mais segura para ministrar as aulas, tem mais destreza para responder as questões dos alunos. A professora-estagiária explica que, no CPC, os estagiários precisam assistir às aulas dos supervisores e, por isso, ela sabe como a Carol faz. Nessas aulas, a docente estagiária anota como a supervisora leciona para usar nas próprias aulas ou se basear. Continua explicando sobre as diferenças entre as abordagens e observa que ela usa mais material do que fala e escreve no quadro, o que é o oposto da supervisora.*

(Diário de campo, 23/09/2022. Dado de trabalho realizado).

No dado acima, a professora-estagiária havia revelado a mim algumas diferenças entre as formas de lecionar presentes entre as práticas dela e as da sua supervisora. Ela deixa claro que se espelha no agir daquela por ela ter mais experiência e já demonstrar ter mais destreza durante a situação de sala de aula. O fato de a supervisionada observar, fazer anotações e refletir sobre sua própria prática evidencia que o contato entre um profissional mais experiente e uma mais inexperiente gera a apreensão de conhecimentos referentes ao agir que, se estivesse sozinha, talvez a professora-estagiária demoraria muito tempo para apreender. Sobre esse aspecto, Reichmann & Guedes-Pinto (2018) apontam que o diálogo entre esses profissionais pode ser muito profícuo, “pois enquanto o primeiro (supervisor) já vivenciou, experimentou e desenvolveu estratégias e capacidades, [...] o estagiário é a expressão da idealização, da atividade almejada, das possibilidades de criação e renovação” (Reichmann & Guedes-Pinto, 2018, p.23). Ademais, a docência é um trabalho no qual inúmeros conhecimentos são mobilizados, dentre os quais muitos são adquiridos em situação de trabalho, assim, “o professor supervisor da escola torna-se uma figura fundamental no processo de formação do futuro professor” (Reichmann & Guedes-Pinto, 2018, p.23).

Sob tal perspectiva, o acompanhamento de um profissional supervisor contribui para o desenvolvimento das práticas docentes do estagiário, pois serve como base para as ações no contexto de sala de aula. Pimenta (2017) corrobora essa ideia e acrescenta que o estágio no contexto da escola pública propicia a aproximação com a realidade da escola, principalmente da pública, uma vez que esta, na maioria dos casos, tem especificidades que a diferem de outras.

Em outro momento de conversa sobre questões que atravessam o trabalho da professora-estagiária, ela elenca alguns aspectos observados:

Excerto 9:

[...]

*Professora-estagiária: [...] Acredito nas questões sociais, de estar trabalhando, de estar cansado, de estar por comida. Sei que ali tem gente porque que eu já escutei. O*

*que acontece, mano, que vai pela merenda... Você não tava na hora que a... Que uma virou pra outra e falou que foi num dia que a gente não deu aula, foi um dia de chuva, o CPC realmente cancelou, que ela foi ali pra merendar...*  
[...]

(Conversa gravada sobre o trabalho, 05/10/2022. Dado da dimensão subjetiva do trabalho).

Questões sociais, econômicas e estruturais fazem com que o trabalho do professor seja ainda mais atravessado por questões externas à sala de aula, mas que exercem influência direta nas ações didático-pedagógicas do docente. Por isso, Pimenta sinaliza que o estágio se figura como possibilidade que “aponta para a compreensão das contradições, das possibilidades e limites de uma escola pública dialeticamente situada” (Pimenta, 2017, p. 11). A inserção de licenciandos nas escolas possibilita o contato com o “chão da escola”, fato que incita o exercício de elaboração, reflexão e reelaboração de ações docentes baseadas nas teorias apreendidas nos cursos de licenciatura. Como já explicitado no subcapítulo anterior, a professora enfrentava questões relativas à assiduidade dos alunos nas aulas, fato que impactava diretamente no planejamento por ela elaborado. Algumas vezes, ela externou sua insatisfação em ter que replanejar todas as aulas que lecionava devido a inúmeras questões que ocorriam. Diante desse paradigma, a professora-estagiária teve que se adequar àquela realidade de ensino e levar mais de uma aula planejada, isso porque usava o planejamento a depender dos alunos e das respostas que eles davam a alguma tarefa direcionada por ela entre uma aula e outra, propiciando que ela ficasse mais preparada para as imprevisibilidades de sala de aula. Esse movimento de transposição de teoria à prática é, no contexto supracitado, proporcionador de “condições ao estagiário para a reflexão relativa ao seu fazer pedagógico mais abrangente e assim construir a sua identidade profissional” (Scalabrin & Molinari, 2013, p. 9).

No excerto acima, a professora-estagiária conversa comigo sobre fatores que atravessam o trabalho do professor e impactam tanto as ações quanto o próprio entendimento de trabalho. Nesta conversa, ela faz referência aos alunos da escola B e relata um diálogo que escutou entre alguns alunos antes do início da aula e em um momento em que eu ainda não havia chegado. As alunas conversavam sobre um dia em que as aulas foram canceladas devido a uma forte chuva que atingiu a cidade, derrubando árvores, postes e pontos de ônibus, o que interferiu também na circulação dos ônibus coletivos, meio de transporte utilizado pelos professores-estagiários e alguns alunos para locomoverem até as instituições onde teriam aulas. Por esse motivo, a direção do CPC optou pelo cancelamento das aulas no referido dia. Apesar desse

contexto, uma aluna foi até a escola B neste dia para que pudesse ter acesso à alimentação, pudesse merendar no horário do jantar.

Ao refletir sobre essa situação, a professora-estagiária reconhece que esse aspecto social do projeto é muito latente e importante, haja vista no capítulo de metodologia a caracterização dos alunos, muitas pessoas que não frequentam a escola há algum tempo, muitos trabalham durante o dia e alguns também buscam frequentar o CPC por outros motivos, como a oferta de alimentação por meio da merenda escolar. Além disso, no referido momento da pesquisa, a sociedade estava saindo de uma situação de pandemia, em que muitas pessoas haviam perdido seus empregos, ficando sem renda para a subsistência. Nesse panorama, apesar de reconhecer a validade e a importância de tais aspectos, ela tem uma visão de que seu trabalho não é valorizado, não é reconhecido, ao indicar que:

Excerto 10:

[...]

*Professora-estagiária:[...] E aí, voltando a falar também da questão de afetar, isso afeta a gente também, porque a gente planejou um negócio todo em torno disso. A pessoa vai lá e não faz. É como se ela não estivesse dando bola pro seu trabalho, né? Fica de novo quebrado.*

[...]

(Conversa gravada sobre o trabalho, 05/10/2022. Dado da dimensão subjetiva do trabalho).

Esse excerto, também se referindo mais especificamente à escola B, reflete a face subjetiva do trabalho da professora-estagiária, relacionado com a dimensão conflituosa do trabalho, que é constantemente observada no âmbito do trabalho docente, como apontam Machado (2007) e Costa (2021), por exemplo. Nessa perspectiva, “a atividade docente é multidimensional e multifacetada, diante dos vários papéis sociais que esses interactantes precisam desempenhar e do fato de que eles estão sujeitos à influência de múltiplos fatores, como as várias tarefas que precisam desempenhar para realizar o seu trabalho” (Silva, 2020, p. 129).

O trabalho da professora-estagiária é influenciado por inúmeros fatores que compõem o contexto educacional no qual ela se insere, a saber, uma escola pública de periferia e, mesmo que não seja de forma intencional, tais fatores reverberam em sua prática, quando os alunos não realizam as atividades indicadas, não são frequentes às aulas, ou quando outros fatos, como chuva e cancelamento das aulas, incidem sob seu trabalho, obrigando-a a se replanejar constantemente. Consequentemente, a professora-estagiária se questiona sobre seu agir docente, sobre sua efetividade no desempenho do trabalho ao qual se propôs. Sobre isso, Clot

(2010) aponta que o trabalhador tende a se sentir bem quando sua atividade segue o estipulado por ele e, como resultado, aumenta seu poder de agir. Todavia, quando isso não acontece,

[...] a atividade do sujeito no trabalho se torna insuportável a seus próprios olhos. Prevalece o sentimento de que a vida profissional não vale a pena ser vivida. [...] Sua saúde vai, por sua vez, ressentir-se com tal situação. Ela é afetada pelo julgamento e pela avaliação subjetiva do que ele fez em relação ao que desejaria ter feito, ao que realizou comparado com o que poderia ter realizado ao que acabou realizando diante do que pensava ter feito (Clot, 2010, p. 299).

Essa situação da falta de interação e de trabalho coletivo, na maioria das vezes entre a professora-estagiária e os alunos dos dois polos, gerava necessidade de replanejamento constante, uma vez que, apesar de ter seus objetivos bem traçados, o contexto e os vários fatores que atravessavam o trabalho da professora-estagiária culminavam em uma ação denominada por ela de “improvisos”. Tais ações eram caracterizadas por agires docentes em situações não planejadas ou, de forma recorrente, reorganizadas minutos antes das aulas. Em uma conversa sobre essa característica do trabalho da professora-estagiária, ela expõe que sua supervisora já havia indicado tal situação:

Excerto 11:

[...]

*Pesquisadora: Entendi. E quando a Carol falou com você pra não fazer cronograma, qual foi o argumento dela?*

*Professora-estagiária: Justamente esse, de ser uma questão mista, assim, de pessoas mistas. Não dá pra você ficar seguindo uma coisa assim.*

*Pesquisadora: Então, a experiência dela, nesse sentido, né, foi positiva?*

*Professora-estagiária: Foi válida pra mim. Entendi. Agora, porque no início eu fiquei meio...*

[...]

(Conversa gravada sobre o trabalho, 05/10/2022. Dado da dimensão subjetiva do trabalho).

No excerto acima, a professora-estagiária indica que, inicialmente, a supervisora já havia sinalizado que existiriam situações em que haveria a necessidade de reordenar/reorganizar a ação docente em situação de aula, uma vez que já sabia da recorrência desses mecanismos, os improvisos no contexto das aulas de ensino de escrita do texto da redação. Essa característica é proveniente de inúmeros fatores relacionados à natureza do projeto e ao público alvo, somado ao fato de a pesquisa ter sido desenvolvida no contexto de pós pandemia de covid-19, momento de muita instabilidade econômica, desemprego e

descrédito no ensino superior, principalmente na universidade pública<sup>11</sup>, o que acentuou ainda mais esse cenário.

Outro ponto a ser indicado é o fato de a experiência da supervisora ser suporte para as ações da professora-estagiária. No excerto destacado acima, ela indica que precisaria de um cronograma, um norteador do seu trabalho para que fosse possível desenvolvê-lo, no entanto, a supervisora indicou que ela se organizasse, planejasse as aulas, mas que não fosse tão rigorosa com seu planejamento, tendo em vista que poderiam existir questões que iriam prejudicar a execução desse cronograma na íntegra. Tal indicação deixou a professora-estagiária frustrada, pois, nas palavras dela, é metódica, gosta de tudo organizado. Mesmo com essa inquietação, ela atentou-se a essa indicação da supervisora e vivenciou na prática as mudanças constantes de configuração das aulas, mas como ela sempre se organizava para uma possível mudança de planos, frequentemente conseguia trabalhar algum aspecto do texto da redação, mesmo que não fosse da forma ou na ordem que ela havia estabelecido antes.

Cabe ressaltar, neste momento, que a indicação da supervisora não era abolir o planejamento e o cronograma. Pelo contrário, era ter em mente que o replanejamento seria mais presente nesta situação de ensino. Nesse sentido, quando se trata do ensino de escrita, a premissa é a de que os alunos irão escrever e entregar seus textos e estes serão usados, por exemplo, nas análises em sala, mas, no contexto em que a professora-estagiária estava inserida, os alunos não eram tão assíduos como ela esperava. Então, ao estipular um cronograma que levasse em conta as produções deles, haveria a necessidade de mudanças no planejamento. Como a supervisora já estava acostumada com esse comportamento, alertou a professora-estagiária sobre esta situação.

A questão acerca dos chamados improvisos era corriqueira em nossas conversas, justamente por sua recorrência nas aulas. Sobre esses movimentos, ela indica que é preciso algo a mais do que só saber adaptar-se:

Excerto 12:

[...]

---

<sup>11</sup> Indicamos a leitura do livro *Escolas em quarentena: o vírus que nos levou para casa*, de organização de Sandra Regina Ferreira de Oliveira, publicado em 2020, o qual traz reflexões sobre o contexto pandêmico a as consequências para o ensino.

*Pesquisadora: Sim. E esse lance aí agora de você... Assim, né? Igual você falou que a Carol fazia isso e agora você está fazendo. É uma coisa que você aprendeu na faculdade ou você acha que isso é só fazendo mesmo?*

*Professora-estagiária: De improvisar?*

*Pesquisadora: Como é que isso é aí?*

*Professora-estagiária: Não, aprendi aqui, claro. A gente aprende meio que por meio de... O pessoal vira e fala assim, você tem que ter um planejamento de aula. Então, através de você sentar... Esqueci como é que fala o termo que a gente pega e passa da faculdade para a sala de aula. Tem um termo, esqueci.*

*Pesquisadora: Não, tá. Beleza.*

*Professora-estagiária: De você sentar, elaborar tudo ali e de novo falando, né? Conforme eu tenho tudo elaborado, então eu consigo improvisar no meio do que eu já tenho preparado. Então, é um improviso não improvisado. Mas, assim, não diretamente que alguém virou e me ensinou e falou assim, Ah! improvisa, você tem que aprender a improvisar, você tem que saber... Acho que não. Não sei se eu respondi assim bem. Fiquei meio... O que mais?*

*Pesquisadora: Mas esse improviso, assim, não sei se você pensa assim, ele demanda um conhecimento prévio também, né? Então, se você não tiver conhecimento...*

*Professora-estagiária: Você fica enrolada.*

*Pesquisadora: Então, você tem que dominar o tema que você está ensinando, né?*

*Para você conseguir improvisar.*

*Professora-estagiária: Sim, e é uma coisa que infelizmente aí, né? Porque eu te falei que aí era outra questão também de eu ter falado da Carol e tal. É uma questão de dia a dia. Quanto mais aulas você dá a respeito daquilo, mais você vai criando domínio, mais você vai... A gente ainda no início, às vezes você não consegue ter um domínio tão grande, porque você não é... Está ali no início, você está começando agora, estudando aquele conteúdo, vendo aquilo. Então, meio que a prática, os anos, eles auxiliam, né? Isso eu acho.*

[...]

(Conversa gravada sobre o trabalho, 05/10/2022. Dado da dimensão subjetiva do trabalho).

No excerto acima, a professora-estagiária refere-se à sua prática em ambos os polos em que leciona. O assunto abordado era a forma como ela entendia os “improvisos”, a destreza em adequar algum aspecto da ação docente a depender do contexto. Sobre esse aspecto, ela já havia comentado em uma conversa anterior que Carol, a supervisora, tinha mais destreza em administrar situações em que, por exemplo, os conteúdos abordados na aula extrapolavam o planejamento. Em sua visão, ainda não conseguia fazer esse movimento tão assertivo como Carol. Já na conversa transcrita acima, a professora-estagiária reconhece que ela também realiza esse movimento refletindo que não basta apenas fazer, é preciso antes saber sobre para então fazer, de modo mais detalhado, é preciso estudar, realizar a transposição entre o que é aprendido na faculdade e o que é demandado no ambiente escolar. Ela especifica que “*Conforme eu tenho tudo elaborado, então eu consigo improvisar no meio do que eu já tenho preparado. Então, é*

*um improviso não improvisado*”, ou seja, ela “apropria-se de artefatos, transformando-os em instrumentos por si e para si” (Machado, 2007, p. 93). A professora-estagiária usa seus conhecimentos teóricos e transforma-os em possibilidades concretas de uso nas ações docentes. Gatti (2020) indica que “os anos iniciais da docência são de extrema importância, pois é o momento em que há o famoso “choque de realidade”, a transição de aluno para professor, que, aos poucos, vai se consolidando e ajustando os saberes universitários e as experiências anteriores à realidade encontrada” (GATTI, 2020, p.140), o que confirma a imprescindibilidade de a professora-estagiária usar mecanismos e instrumentos aprendidos na faculdade para, então, desempenhar a atividade docente de forma coesa com o que se propôs.

Além disso, ela também aponta a necessidade de preparação e estudo sobre o que será trabalhado nas aulas, fato que corrobora a afirmação de Machado (2007) de que o trabalho docente extrapola os limites da sala de aula, é uma mobilização de inúmeros conhecimentos e características que compõem a ação dos docentes. A professora-estagiária explicita esse fundamento em sua fala ao afirmar que o improviso não é aleatório, ele segue uma linha de trabalho com o texto a qual pode ser reorganizada, mas não ignorada, já que as ações se adequam ao ambiente educacional, mas não se perde de vista o objetivo principal que é ensinar a escrita do texto da redação do ENEM. Salienta ainda que o fato de estudar para lecionar faz com que tenha mais domínio do planejamento, do texto a ser trabalhado e, conseqüentemente, do improviso caso seja necessário. O estudo dos pontos a serem ensinados promove a maior segurança da professora-estagiária ao lecionar.

Tal desdobramento faz com que ela adquira experiência em ensinar e possa rever suas práticas, repensar suas ações, solidificar as que foram positivas e redefinir as que não foram. Nesse sentido, Silva (2020) indica que no início da experiência docente é “o momento de começar a refletir sobre sua ação de construção e reconstrução da aprendizagem enquanto aprendiz [...] necessária para realimentação do ciclo ação-reflexão-ação” (Silva, 2020, p. 15). Essa reflexão proporciona a aquisição do saber fazer, saber desempenhar a atividade docente, algo que é interpretado como um facilitador das práticas futuras.

Somado a isso, a contribuição da professora supervisora no compartilhamento de seus saberes possibilitou que a professora-estagiária entendesse de forma mais detalhada as especificidades da atividade docente naquele ambiente. Reichmann & Guedes-Pinto (2018) sublinham que são muitos

[...] os benefícios do diálogo entre professores (supervisores) e estagiários, pois quando o primeiro já vivenciou, experimentou e desenvolveu estratégias e capacidades, [...] o estagiário é a expressão da idealização, da atividade almejada, das

possibilidades de criação e de renovação. Tal diálogo abrange saberes e experiências distintos centrados na atividade docente, o que pode ser muito profícuo para a transformação e o desenvolvimento dela (Reichmann & Guedes-Pinto, 2018, p. 23).

Nesse sentido, em consonância com o que apontam as autoras, a professora-estagiária experienciou esse movimento de observação e diálogo com sua supervisora e, mais ainda, em sua prática constatou e aplicou saberes sobre a ação docente que lhes foram compartilhados por Carol. O diálogo sobre a atividade docente fomentou inúmeras reflexões sobre como ela ministrava as aulas como, a partir dessas reflexões, ela reelaborou o modo como agia na situação de ensino.

No excerto abaixo, pergunto se ela havia observado na forma como se portava em sala de aula. Observei que ela tinha o hábito de lecionar sentada e, por isso, indaguei se ela tinha o fazia propositalmente:

Excerto 13:

[...]

*Pesquisadora: Você sente diferença quando você dá aula sentada e quando você dá aula em pé? Na participação dos alunos? Ou você nunca reparou nisso?*

*Professora-estagiária: Nunca reparei, mas eu paro pra pensar. Pode ser que tenha, porque sentada eu tô numa posição ali de... Tô igual vocês, tô no mesmo nível, tô só ali lendo, lendo, lendo. Quando eu tô em pé, eu tô me movimentando. Tem uma postura, tem uma posição ali.*

*Pesquisadora: Qual posição você se sente mais confortável pra dar aula?*

*Professora-estagiária: Não sei, não sei te falar, assim. Ou talvez que... eu não sei. Claro que em pé ali minha voz tá ali, mais alta. Não numa situação de hierarquia, porque eu acho meio chato falar essa coisa. Eu sou superior a eles? não. Mas eu tenho a voz ali na frente, tá ecoando melhor. Sentada eu acho que eu tava aí umas últimas vezes. Eu tava sentada porque, sei lá, pensei, ah, eles vão fazer leitura junto comigo, é um texto maior, né? Vai demandar voz, tempo, eu vou ficar sentada. Não tô muito... Igual a aula de... De novo, vou dar a aula de sexta-feira. É uma aula mais dinâmica, então eu me sinto mais dinâmica.*

*Pesquisadora: Entendi.*

*Professora-estagiária: Uma aula só de leitura de alguma coisa, assim, que eu tô explicando. Igual da última que teve aqui, né? Que foi esse texto que eu te mostrei da introdução dos números, né?*

*Pesquisadora Sim.*

*Professora-estagiária: Mas, ah! Não foi, eu não peguei, né? Eu poderia ter feito isso. Pegado, colocado no quadro e demarcado, isso aqui é isso, e tal, e tal. Pra ser mais dinâmico também o corpo.*

*Pesquisadora: Entendi.*

*Professora-estagiária: Mas, enfim.*

[...]

(Conversa gravada sobre o trabalho, 05/10/2022. Dado da dimensão subjetiva do trabalho).



As conversas empreendidas entre mim e a professora-estagiária eram um momento de proposição sobre as ações docentes. No excerto acima, a transcrição do referido diálogo demonstra que, até então, ela não havia racionalizado sua postura diante da turma. Ela começa a pensar em voz alta e chega à conclusão de que poderia ter uma diferença entre os modos como se colocava durante as aulas. Sobre isso, Clot (2010) aponta que “um dos efeitos mais desconhecidos da observação é precisamente aquele que ela provoca na atividade do sujeito observado. Observado em seu trabalho, ele se observa trabalhando” (Clot, 2010, p. 250). Ou seja, a minha dúvida fez com que ela repensasse e racionalizasse seu agir em situação de trabalho. Como isso era um fator importante na minha inserção, continuei observando a forma como ela se colocaria nas outras aulas. Como resultado, foi possível perceber que esta questão de certa forma foi racionalizada por ela, fato que se concretizou porque ela não lecionou mais sentada e, coincidência ou não, usou mais o recurso do quadro em suas explanações.

O fato de ela dividir comigo suas ações e, muitas vezes, anseios e reflexões também pode ser visto como um mote para o movimento de formação docente, uma vez que, em nossas conversas, refletíamos juntas ou ela era levada a pensar em suas ações docentes e como elas contribuíam ou não para que seus alunos aprendessem a escrita do texto exigido no ENEM. Além disso, eu, como docente, também refletia sobre a minha própria prática ao observar a professora-estagiária trabalhar. Assim, esse contato foi importante não só para a pesquisa, mas também para nós como profissionais docentes atuantes.

Em outro momento, a professora-estagiária faz uma reflexão sobre seu trabalho nas turmas nas quais lecionou:

Excerto 14:

[...]

*Professora-estagiária: No fim das contas, eu fiquei muito estressada ao longo de tudo. Reclamando de tudo. Mas assim, no fim das contas, eu acho que se eu parar pra pensar, e foi realmente muito rápido, que não tinha muita coisa, tinha coisa a ser feita, mas, na prática, ali, eu acho que eu peguei os pontos principais. Querendo ou não que é o que, né, errado talvez, mas que é o que os cursinhos particulares... E que vira uma competição de mercado fazem. Que é apresentar a estrutura ali. E, claro que se fosse um particular igual eu já vi, eles ficam trazendo vários textos e várias estruturas de argumento, tudo montadinho ali, com teóricos de fora. Entrega aquilo tudo pronto pro aluno. Mas a intenção, pelo menos do CPC e da Carol, conforme a gente conversava anteriormente, não é trazer esse modelo pronto, é que o aluno aprenda a fazer tudo sozinho. Então eu acho que assim, eu me senti um pouco culpada no meio do caminho, porque eu falei, não vai dar tempo de dar tudo, mas se eu parar pra pensar, acho que os pontos principais que a gente deveria saber ali, acho que foram alcançados.*

[...]

(Conversa gravada sobre o trabalho, 09/11/2022. Dado da dimensão subjetiva do trabalho).

No excerto acima, a professora-estagiária pondera o que achou positivo e negativo durante o trabalho nas turmas de preparação para a escrita do texto de avaliação da prova do ENEM. Ela indica a dimensão conflituosa e até frustrante de questões relativas à interação que reverberam na forma como sua aula era ministrada. No entanto, também se conscientiza de que nem todos os fatores que atravessam seu trabalho são reguláveis e estão sob seu próprio domínio, como o tempo, por exemplo. Segue reafirmando o que sempre esteve presente em sua fala, a questão de prezar por um ensino reflexivo, condizente com sua perspectiva de linguagem. Por fim, ela deixa explícita a questão do planejamento e dos objetivos de ensino que sempre estiveram presentes em suas readaptações, que acreditava não ser possível trabalhar todos os pontos relevantes para a escrita do texto em questão, já que não prezava pela memorização de uma estrutura e, sim, pelo entendimento e, conseqüentemente, pela plena possibilidade de escrita de tal. Essa reflexão corrobora o que Bronckart (2006) aponta sobre a profissionalidade. Nas palavras do autor:

[...] o que constitui a profissionalidade de um professor é a capacidade de pilotar um projeto de ensino predeterminado, negociando permanentemente com as reações, os interesses as motivações dos alunos, mantendo ou modificando a direção, em função de critérios de avaliação dos quais só ele é senhor ou o único responsável, isto é, no quadro de ações das quais ele é o único ator. De forma mais geral ainda, sua profissionalidade está na capacidade de conduzir seu projeto didático, considerando múltiplos aspectos (sociológicos, materiais, afetivos, disciplinantes, etc.), frequentemente subestimados e que, entretanto, constituem o “real” mais concreto da vida de uma classe (Bronckart, 2006, p. 226-227).

Nesse sentido, a professora-estagiária, mesmo que com muitos fatores atravessando sua atividade profissional, conseguiu conduzir suas ações de forma a tender minimamente ao que ela mesma planejou e objetivou como “ponto de chegada” de seu trabalho. Portanto, no que concerne ao campo da formação e experiência, a professora-estagiária deparou-se com um paradigma diferente do que esperava, no sentido de lhes serem exigidas ações das quais ela não tinha ciência. Entretanto, com a troca de experiência com a supervisora e, em algumas vezes, comigo, ela foi capaz de refletir sobre seu trabalho e buscou saídas para que fosse possível, mesmo que não completamente, seguir seu planejamento, priorizar ações e tratar do texto exigido na redação do ENEM.

### **5.3. Planejamento**

Neste subcapítulo, abordaremos questões relativas ao planejamento e ao replanejamento do trabalho da professora-estagiária no contexto do curso de ensino da escrita do texto da

redação, na modalidade intensiva, cujos alunos participariam da prova do ENEM em 2022. Desse modo, alguns dados já utilizados nos subtópicos acima poderão ser novamente analisados com, agora, a lente voltada para questões relacionadas à organização ou planificação das aulas.

O trabalho docente figura-se com uma atividade que demanda inúmeros saberes e ações que guiam e auxiliam no agir dos docentes em situação de trabalho. Machado (2007) conceitua o trabalho docente como “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 [...] (Machado, 2007, p.93).

À luz desse pressuposto, o planejamento tem substancial importância para o alcance do objetivo de aprendizagem dos alunos. Segundo Schneuwly e Martin (2022) baseados em Marx (1972), “três elementos compõem o processo de trabalho: ‘a atividade intencional ou trabalho em si, seu objeto e seu meio’” (Schneuwly; Martin, 2020, p. 4), em que a atividade intencional se materializa no planejamento do professor, pois são colocados nele objetivos e metas a serem alcançados a partir das ações docentes. Entretanto, há situações em que esse direcionamento sofre mudanças, caracterizando o replanejamento por fatores múltiplos que incidem no trabalho do professor. Mesmo com esse paradigma, temos que salientar que o replanejar não configura a perda de objetivo de ensino, mas, sim, a readaptação de ações para que esse objetivo seja, então, alcançado.

Algumas atividades inscritas no planejamento dependem da participação/interação de outros atores da cena educacional e a ausência de participação motiva a readaptação das ações do professor. O excerto do Diário de campo nos ajudará na análise:

Excerto 15:

*A professora-estagiária retomou a atividade que havia demandado e disponibilizado por meio de xerox na aula anterior (Anexo 1), perguntou se os alunos haviam feito e eles disseram que não. Como a sequência da aula dependia dessa atividade feita e da apostila disponibilizada pelo curso, ele emprestou a sua aos alunos (os quais já tinham o material e não trouxeram) e iniciou a explicação da resolução da atividade, retomando os tópicos abordados na aula anterior e, a partir disso, seguiu a discussão sobre as competências avaliadas na redação do ENEM.  
[...]*

(Diário de campo, 09/09/2022. Dado de trabalho realizado).

Como indicado no subcapítulo 5.1, a não reciprocidade dos alunos na escola A com relação à execução da atividade demandada pela professora fez com que ela retomasse pontos da aula anterior e redirecionasse suas ações na presente data, uma vez que a continuidade do

planejamento dependia da ação demandada aos alunos para gerar o mote e o desenvolvimento da aula em questão. Sob a perspectiva do trabalho com a língua, tal movimento dos alunos gerou também uma quebra na organização da professora-estagiária, tendo em vista que o curso no qual ela lecionava era intensivo, ou seja, tinha duração de três meses. Tal fator direcionou o plano de trabalho da docente à objetividade e à seleção dos tópicos exigidos pela grade de correção do ENEM (Anexo 2). Com isso em mente, suas aulas eram organizadas de forma a abarcarem mais dinamicamente os assuntos relativos às competências avaliadas na referida correção e explicitadas na cartilha do participante, disponibilizada no site do INEP<sup>12</sup>.

Somado a isso, o elemento tempo também era um grande gerador de reflexões e tensões por parte da professora-estagiária:

Excerto 16:

*Neste dia, eles foram avisados de que a escola fecharia às 21:00 horas, fato que deixou a professora-estagiária desconfortável, uma vez que teria menos tempo de aula que o organizado por ela. Além disso, quatro alunos haviam ido à aula, diferente da aula anterior (dois) e isto desestruturou o planejamento da docente porque ela havia feito dois xerox apenas do material referente à aula daquele dia.*

*Segundo ela, “o planejamento cai por terra com as mudanças diárias”. Ela continua ao pontuar que o tempo é o pior inimigo porque ela e a professora-estagiária de português poderiam fazer um trabalho anterior ao texto da redação com outros gêneros argumentativos para que os alunos pudessem entender mais claramente o que é argumentar, mas o pouco tempo não permite esse trabalho. Conclui refletindo que “o que se aprende na FACED cai por terra aqui”.*

[...]

(Diário de campo, 16/09/2022. Dado de trabalho realizado).

No trecho acima, a situação ocorreu na escola B e deixou a professora-estagiária preocupada em como conseguiria contemplar todos os pontos mais relevantes sobre o texto da redação, uma vez que as mudanças em seus planos de aula estavam se tornando constantes. Segundo ela, “o planejamento cai por terra com as mudanças diárias”, referindo-se aos inúmeros contratempos que ocorriam em cada aula. O que a incomodava, no entanto, era a recorrência com que esses replanejamentos estavam acontecendo, isso a deixava insegura sobre como conseguiria trabalhar com os alunos todas as características do texto da redação do ENEM de forma que eles não fossem prejudicados com o curto espaço de tempo e com os inúmeros imprevistos que aconteciam. Sobre esse aspecto, Machado (2007) aponta que faz parte do agir docente o fato de ter que se reorganizar a partir das demandas do contexto. Além disso, o

---

<sup>12</sup> A cartilha do participante pode ser acessada pelo seguinte link: [https://download.inep.gov.br/download/enem/cartilha\\_do\\_participante\\_enem\\_2022.pdf](https://download.inep.gov.br/download/enem/cartilha_do_participante_enem_2022.pdf)

planejamento didático não é uma lei, pode, sim, ter readaptações e reorganizações. Entretanto, é importante que, ainda sim, exista uma certa regularidade nas ações educacionais (Schneuwly, Martin, 2022).

De modo díspar, a docente enfrentava questões relativas ao tempo, seja pela questão de haver apenas três meses para o desenvolvimento do trabalho com o texto dissertativo-argumentativo, seja pelo fato de que, em determinado momento, as aulas tiveram seu tempo reduzido pois as escolas encerravam suas atividades por volta de 21 horas. Estas questões se tornaram fatores conflituosos para a trabalhadora, uma vez que ela se via obrigada a redirecionar seu agir em todas as aulas para que fosse possível desenvolver em alguma medida os pontos de seu objetivo de trabalho.

Essa situação configurava-se como um conflito tão presente no agir da professora-estagiária que ela chegou a afirmar que *“o que se aprende na FACED cai por terra aqui”*. Essa reflexão acontece em um momento em que a docente está preocupada se conseguirá desempenhar sua função perante aos alunos no sentido de obter êxito em trabalhar com todos os aspectos mais relevantes do texto da redação do ENEM com as duas turmas em que leciona. Os aspectos organizacionais e temporais das instituições influem diretamente na obtenção de resultados positivos perante essa expectativa da docente, reafirmando o que aponta Machado (2007), ao abordar a dimensão transpessoal do trabalho, a qual também pode ser interpretada como característica do trabalho docente, uma vez que este, similarmente, é *“guiado por ‘modelos de agir’ específicos de cada ofício”* (Machado, 2007, p. 91).

Somado a isso, ao mencionar que os ensinamentos da FACED (Faculdade de Educação da UFJF, onde os graduandos em licenciatura cursam várias disciplinas de caráter pedagógico, como Metodologia do ensino e Estágio, por exemplo) caem por terra na situação de trabalho, ela refere-se às concepções de ensino e de língua que aprendemos na referida faculdade. Tais ensinamentos direcionam a prática docente em uma perspectiva interacionista de linguagem, com o ensino pautado nas interações sociais por meio dos textos e com foco na reflexão sobre os usos contextuais da língua. Então, ao estar diante de uma situação em que não há previsibilidade no contexto de ensino, a professora-estagiária encontra-se em um momento de discrepância entre o que planeja e o que realmente acontece, obrigando-a a condensar e fazer escolhas constantemente, o que, em seu entendimento, compromete o objetivo de ensinar a escrita do texto da redação.

Em outro momento de conversa, ela indica que esse replanejamento constante passa uma impressão de improviso, de desorganização. É como se fosse uma ideia de ações desconectadas por conta da impossibilidade de seguir um cronograma e ter sempre que se *“virar*

nos 30” por diversos fatores, tais como presença dos alunos e tempo de aula para finalizar as atividades propostas. A seguir, o excerto em que tratamos desse tópico:

Excerto 17:

[...]

*Pesquisadora: [...] E você tá vendo isso como algo positivo? De aprender a se virar nos 30?*

*Professora-estagiária: Positivo que, assim, tem lugar pra você usar isso. Mas, do mesmo jeito, eu me sinto desorganizada. Porque eu já te falei, eu sou uma pessoa metódica, acho que tudo tem que ser ali. É igual o início, que eu virei pra Carol e falei assim, Carol, vamos montar um cronograma, porque eu preciso de um norte.*

*Pesquisadora: Aham.*

*Professora-estagiária : Ela disse, não precisa montar nada, não. É, vai assim porque não tem como. Igual no início, eu tava montando aula para as duas turmas. Do mesmo jeito. Acho que eu até cheguei a falar contigo, e você até me perguntou, ah, mas você faz igual e tal. Realmente, não dá. Ela (Carol) sabe que não dá. Vai ter dificuldades, umas e outras, que assim, não é a mesma coisa, tem singularidades. É, e aí, assim, é meio que isso. Eu tô aprendendo que realmente não dá, mas ao mesmo tempo, eu sei. Eu me planejo em casa. Tenho meu estudo em casa. Eu tento, da mesma forma que existe a desorganização, ter por trás um plano ali do que eu poderia fazer.*

*Tem uma organicidade atrás desse... Da bagunça. Da bagunça. Seguir uma linha, pelo menos, né? Igual, tem uma... Igual, tem uma atividade ali que não seria pra hoje.*

*Pesquisadora: Aham.*

*Professora-estagiária :Que já tava montada. Então, hoje, com uma improvisada, ela dá certo. É uma coisa que você vai pra frente.*

*Pesquisadora: Entendi, então você já tem que ter coisas prontas pra frente pra poder...*

*Professora-estagiária É uma desorganização organizada.*

[...]

(Conversa gravada sobre o trabalho, 05/10/2022. Dado da dimensão subjetiva do trabalho).

Ao ser perguntada sobre como se sentia nesse panorama de mudanças contínuas, de ter que propor uma solução para algum problema de forma imediata, ela indica a duplicidade de sentimentos, é positivo, e esperado, que o professor lide com situações-problema fora de sua organização e tenha que propor uma resolução rápida, uma realocação de atividade, um reenquadramento de objetivos. Ela salienta que isso é bom por entender que em um planejamento, sempre há a possibilidade de reorganização, mas devido ao fato de tal conjuntura ser mais frequente do que o esperado, ela começa a ter o entendimento de uma desorganização em seu fazer docente. Por isso, a parte negativa, no entendimento da trabalhadora, está relacionado a não haver uma segurança sobre o que esperar na próxima aula, se será possível continuar o plano ou será preciso uma nova readaptação. Sobre esse contexto, Gatti (2020) destaca que “à medida que o trabalhador, diante do seu contexto de atuação, mobiliza e reconfigura saberes, refaz a sua prática, resolve conflitos e reorganiza a sua prática, ele vivencia

experiências de aprendizagem que podem representar indícios de seu próprio desenvolvimento” (Gatti, 2020, p. 180).

Essa afirmação é corroborada quando a professora-estagiária continua sua fala e explica que precisa de um “norte” para exercer seu trabalho. Diante da negativa da supervisora sobre o aspecto do cronograma, uma vez que, por experiência, ela já sabe das questões relativas aos ineditismos e atravessamentos de outros fatores nas aulas e, conseqüentemente, no planejamento destas; a professora-estagiária adota a estratégia de ter mais de uma possibilidade de atividade de trabalho, bem como estudar mais para cada atividade a ser proposta, no intuito de ter embasamento caso precise refigurar sua ação repentinamente. Ela faz isso justamente por se sentir desorganizada com essa configuração, visto que ela mesma se denomina uma pessoa “metódica”, e afirma que mesmo que seja uma “bagunça”, é, de certo modo, organizada. Ou seja, corroborando o que Gatti (2020) aponta, há, nesta ação da professora-estagiária, um indício de que essa condição de trabalho no curso de ensino de escrita do texto da redação do ENEM proporcionou o desenvolvimento dos saberes docentes da trabalhadora.

Somado a isso, o fato de a professora-estagiária ser a pessoa que produz seus materiais, que pesquisa e compila o que será utilizado em suas aulas a partir de seus objetivos, promove atorialidade desta com relação ao que é usado como instrumento para a realização de seu trabalho. Sobre os instrumentos usados na atividade docente, Schneuwly e Martin (2022) sublinham que “o meio de trabalho, a ferramenta ou o instrumento – produto histórico de uma determinada sociedade – molda o trabalho, dá-lhe uma forma particular, e também forma a pessoa que o utiliza” (Schneuwly; Martin, 2022, p. 4). Dessa forma, o modo como a trabalhadora organiza suas atividades reflete no modo como ela desempenha sua atividade. No anexo 3, no fim desta dissertação, há a exemplificação de como a professora-estagiária faz marcações e indicações, em seu material de apoio, para direcionar seu agir enquanto leciona.

Ainda sobre o aspecto relacionado ao tempo, a professora-estagiária buscava uma saída para conseguir cumprir o seu planejamento devido ao curto espaço de tempo:

Excerto 18:

[...]

*Pesquisadora: É, como que você prioriza isso?*

*Professora-estagiária: Eu nem estou priorizando, porque na minha cabeça eu ia conseguir dar igual eu te falei. Eu ia conseguir, eu não vou conseguir. Eu vou ver se... E não tem nem como. Eu vou ver se conforme eles forem produzindo, o que tem ali de prioridade. Mas não tem também porque eles não produzem. Você vê que eles não entregam. Eu estou assim... Eu não sei como que vai ser. Porque igual eu estou te falando, só tem mais dois dias...*

[...]

(Conversa gravada sobre o trabalho, 05/10/2022. Dado da dimensão subjetiva do trabalho).

Neste excerto, nós conversávamos sobre as possibilidades para o melhor aproveitamento do tempo de aula e da quantidade de dias de aulas na turma da escola A até a data do exame, para que a professora-estagiária conseguisse abordar os aspectos do texto faltantes, visto que haveria dois feriados. Novamente, a questão da participação dos alunos figura-se como norteadora do agir docente, do desenvolvimento do que foi planejado. Ela aponta que se basearia nas demandas encontradas nos textos dos alunos, mas esses não produziam, logo era difícil priorizar algum aspecto sem saber o que eles já sabiam e o que precisava ser aprofundado sobre o texto, visto que “não se aprende globalmente a escrever: aprende-se a narrar, a explicar, a expor, a argumentar, a descrever, a redigir atas, a escrever diversos tipos de cartas etc.” (Pasquier; Dolz, 2002, p.1). Ou seja, para aprender a argumentar, é preciso escrever, trabalhar aspectos daquele texto e praticar a escrita. Somado a isso, ao assumir a intencionalidade ao elaborar seu planejamento no ensino de escrita, o princípio norteador da sequência didática fica implícito em suas atividades. A questão da progressão no ensino de escrita também é objetivada, mas não se concretiza, haja vista que, como ela explicita, os alunos não produzem.

Em continuidade, as questões sobre o planejamento e o replanejamento rotineiro permearam o trabalho da professora-estagiária desde o início até o fim das aulas nos polos observados. Sabendo disso, na última aula na escola A, questionei-a sobre esse período:

Excerto 19:

[...]

*Pesquisadora: E do seu trabalho. Qual foi o seu balanço?*

*Professora-estagiária: No fim das contas, eu fiquei muito estressada ao longo de tudo.*

*Reclamando de tudo. Mas assim, no fim das contas, eu acho que se eu parar pra pensar,*

*e foi realmente muito rápido, que não tinha muita coisa, tinha coisa a ser feita, mas na*

*prática ali, eu acho que eu peguei os pontos principais. Querendo ou não que é o que,*

*né, errado talvez, mas que é o que os cursinhos particulares e que vira uma competição*

*de mercado fazem. Que é apresentar a estrutura ali. E claro que se fosse um particular*

*igual eu já vi, eles ficam trazendo vários textos e várias estruturas de argumento, tudo*

*montadinho ali, com teóricos de fora. Entrega aquilo tudo pronto pro aluno. Mas a*

*intenção pelo menos do CPC e da Carol, conforme a gente conversava anteriormente,*

*não é trazer esse modelo pronto, é que o aluno aprenda a fazer tudo sozinho. Então eu*

*acho que assim, eu me senti um pouco culpada no meio do caminho, porque eu falei,*

*não vai dar tempo de dar tudo, mas se eu parar pra pensar, acho que os pontos*

*principais que a gente deveria saber ali, acho que foram alcançados.*

[...]

(Conversa gravada sobre o trabalho, 09/11/2022. Dado da dimensão subjetiva do trabalho).



Como balanço do trabalho realizado nas escolas A e B, a professora-estagiária expôs a dimensão conflituosa (Machado, 2007) que permeia as práticas docentes, os atravessamentos que, muitas vezes, amputam seu poder de agir (Clot, 2010) e geram frustração e sentimentos negativos sobre suas ações. Sobre isso, Clot (2010) indica que “o sentido da atividade diz respeito, portanto, ao poder de agir” (Clot, 2010, p. 17), ou seja, esses questionamentos influenciavam a forma como a trabalhadora entendia sua atividade e sua função como atora na cena educacional.

No excerto 19, ela reflete que, apesar do entendimento inicial, percebeu que conseguiu lidar com as constantes mudanças, realocando e revendo suas ações em consonância com os objetivos estabelecidos, assim como indica Libâneo (2013) ao explicar que “o planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades em termos de organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino (Libâneo, 2013, p. 1). Em continuidade, ela reafirma o que já havia explicitado em outros momentos, o fato de objetivar proporcionar um ensino mais direcionado à reflexão sobre a construção do texto e não apenas entregar materiais com métodos mecânicos de entendimento e desenvolvimento da escrita do texto da redação do ENEM.

Por fim, ela acredita que, apesar de todas as imprevisibilidades do percurso, ela conseguiu, mesmo que rapidamente, abordar os aspectos mais característicos da escrita do texto da redação, cumprindo, portanto, seu objetivo final ao organizar e reorganizar constantemente seu planejamento inicial.

No próximo capítulo, abordaremos os resultados da análise dos dados gerados nesta pesquisa.

## **6. CONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE DE UMA PROFESSORA-ESTAGIÁRIA**

Neste capítulo, apresentamos as conclusões que obtivemos após a análise dos dados obtidos por meio de observação do trabalho de uma professora-estagiária para o desenvolvimento desta pesquisa, os quais foram gerados em aulas de ensino de escrita do texto de redação do ENEM em um Curso Popular para Concursos. Para analisar os dados, baseamos-nos nos pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2006, 2015; Cristovão; Magalhães, 2018; Machado, 2002), em princípios da Clínica da Atividade (Clot, 2007, 2010) e no entendimento da importância de o ensino da escrita ser mediado por textos, pertencentes a diferentes gêneros textuais (Dolz; Gagnon, 2015; Pasquier; Dolz, 1996).

Este trabalho, portanto, teve como objetivo responder a seguinte questão: como se configura o trabalho docente relativo ao ensino de escrita em um curso de formação para a participação no ENEM? Tal questionamento, o qual é mote desta pesquisa, teve como base as minhas vivências anteriores ao início do curso de mestrado, como expusemos na introdução desta dissertação.

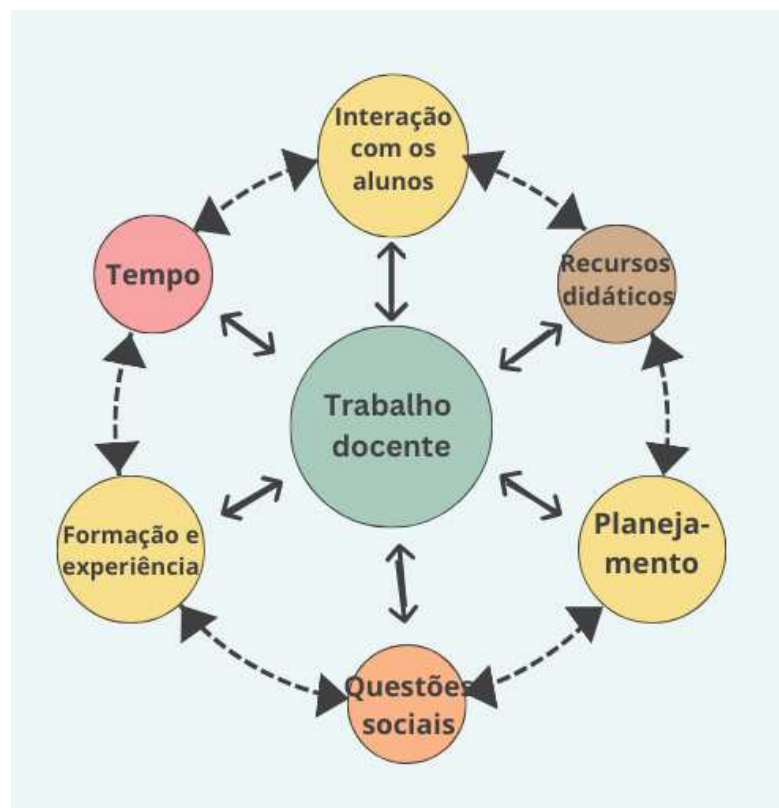
Após a explanação dos motivadores da investigação, passamos a expor os pressupostos teóricos que norteiam a análise dos dados gerados nas observações realizadas nas aulas da professora-estagiária em dois polos do Curso Popular para Concursos. Nossa filiação ao ISD se deu, sobretudo, (i) pela compreensão de linguagem como atividade interativa e contextualizada e propulsora de desenvolvimento por meio das interações mediadas pelos pré-construídos; (ii) pelos estudos em torno do trabalho docente na defesa de que este é um verdadeiro trabalho e, com isso, carece de formação; (iii) por acreditarmos que, por meio das interações em situação de trabalho, o professor trabalhador tem a possibilidade de refletir sobre sua atividade, ampliando a mobilização de suas ações; e, por fim, (iv) pela própria concepção de ensino de escrita como ação situada e mediada por textos que circulam socialmente.

Como metodologia, adotamos a perspectiva de pesquisa qualitativa de cunho interpretativista, visto que os dados gerados se ancoram nas interações languageiras, possibilitando a interpretação de suas características em consonância com o contexto em que foram observados e registrados. Para a execução desta pesquisa, procuramos o CPC, o campo em que o trabalho foi investigado, a professora-estagiária e, após os aceites, submetemos o projeto ao Comitê de Ética da UFJF. Após análise da documentação, a pesquisa obteve parecer aprovado para a geração de dados. Assim, estes foram gerados por meio da observação das

práticas docentes de uma professora-estagiária que lecionava a disciplina de preparação para a escrita do texto da redação na avaliação do ENEM, além de diálogos constantes com ela, com atenção ao trabalho prescrito, planejado, realizado e à subjetividade desta profissional.

Em decorrência da análise dos dados, observamos o seguinte paradigma: três fatores estão diretamente relacionados ao agir da professora-estagiária: a interação com os alunos, a experiência e formação e o planejamento. Tais categorias foram produzidas a partir de sua recorrência nos dados, ou seja, os temas mais frequentes durante a imersão no campo. Como meio ilustrativo, elaboramos um esquema para exemplificar os resultados obtidos:

Esquema 3: Configuração do trabalho docente da professora-estagiária



Fonte: Elaborado pela autora

Assim, a interação figurou-se como um elemento importante, uma vez que rege as relações “sociolinguageiras” dentro e fora do ambiente educacional. Em concordância com Bronckart (2006), são as interações humanas que guiam a aprendizagem, as quais relacionam-se com as atividades coletivas mediatizadas pela linguagem e com as significações socioculturais que elas produzem. Nos dados analisados, percebemos que esta interação se fez pouco presente nas aulas da professora-estagiária, figurando-se como fomentador de reflexões e conflitos acerca do seu poder de agir, ou melhor, da amputação de seu poder de agir em algumas ocasiões. Por conseguinte, o trabalho coletivo, por falta de interação, não foi

observado. Sob esse ponto, Clot (2010) alerta que o fato de o trabalhador se sentir sozinho, sem um coletivo de trabalho, torna a atividade penosa, o que pode gerar questões no viés humano da professora, a saber, afetar sua saúde física e mental.

Além disso, a falta de interação afeta potencialmente o ensino de escrita no que concerne ao trabalho com os textos empíricos, de forma progressiva, para a promoção da reflexão sobre as características do texto da redação do ENEM. A professora-estagiária enfrenta dificuldades relacionadas à frequência dos alunos e à escritura e entrega dos textos. Entretanto, quando essa interação acontece, os objetivos da aula são alcançados e há a promoção de reflexões coletivas por meio da linguagem.

No que se refere à formação e experiência, foi possível perceber que o contexto de trabalho do CPC, por ter demandas díspares e promover o contato do supervisor com os professores-estagiários, propicia a troca de experiências e, conseqüentemente, a formação. Essas trocas acontecem por meio do trabalho e fomentam a reflexão sobre o agir docente neste e em outros contextos. Sobre o ensino de escrita do texto da redação, esta categoria evidenciou que as trocas de experiências sobre o “como fazer” entre os trabalhadores contribuem para que as práticas sejam mais condizentes com a situação de ensino especificada. É possível notar indícios de desenvolvimento da trabalhadora por meio dos relatos sobre as suas reflexões do seu agir docente.

Somado a isso, as interações com a mestrandia-pesquisadora foram profícuas no sentido de as conversas fomentarem reflexões a respeito das ações da professora-estagiária em relação ao ensino de escrita. Muitos questionamentos da pesquisadora levaram a docente estagiária a repensar, reafirmar ou mudar suas posturas e ações em sala. O contato entre as duas, ao refletirem sobre as aulas, propiciou o desenvolvimento formativo em relação ao ensino de escrita e promoveu momentos de formação quando as duas, como docentes, dialogavam sobre as demandas e características do ensino da escrita da redação do ENEM, visto que tais apreensões, em certa medida, podem ser úteis em outros momentos de trabalho com escrita.

Já no que contempla a categoria planejamento, pode-se perceber que esse contexto de ensino demanda um replanejamento constante, algo que é natural de ocorrer, mas que na situação em questão, figura-se como um mecanismo muito recorrente por haver inúmeros fatores, além dos já mencionados, que atravessam o trabalho docente da professora-estagiária. O constante exercício de reorganizar o plano de trabalho vislumbrando o objetivo de ensinar a escrita do texto da redação do ENEM caracteriza-se como mecanismo que propicia o desenvolvimento de capacidades do professor em direcionar as metas e as ações docentes para o alcance de um objetivo pretendido.

No entanto, a inter-relação entre prescrição, planejado e realizado não ocorreu da forma como esperado, uma vez que constantemente houve a quebra de expectativa entre o que se prescrevia e o que se realizava. O rompimento dessa expectativa promovia desarticulação entre o planejamento e a situação concreta das aulas, levando a frustrações, conflitos e preocupações por parte da professora-estagiária em torno de sua prática. Um pouco desta frustração era em decorrência de um entendimento inadequado de imutabilidade do planejamento por parte da professora-estagiária. Isso porque ela vislumbrou uma situação de ensino em que os alunos corresponderiam a todas as suas expectativas e não ocorria nenhum incidente em relação às aulas. Tal sentimento pode, em certa medida, relacionar-se com a formação universitária.

No que se refere ao ensino de escrita, o fato de os alunos não produzirem os textos demandados pela professora-estagiária tinha duas consequências principais: a não geração de informações para o direcionamento das práticas docentes para abarcar as demandas dos alunos na escrita do referido texto e a quebra de sequencialidade das atividades, haja vista que, em muitas vezes, a professora demandava uma atividade para a aula posterior, organizando os conteúdos de forma a dar sequência ao desenvolvimento destas e os alunos não compareciam ou não as realizavam.

Para além dessas três categorias tratadas nesta dissertação com maior ênfase, outros fatores também atravessam o trabalho docente da professora-estagiária e o ensino da escrita do texto da redação no CPC. Um deles é o fator tempo: a duração das aulas nos polos devido à organização das escolas e à extensão do curso, uma vez que, especificamente no ano de 2022, muitos acontecimentos incidiram para a não realização das aulas, tais como feriados, suspensão repentina dos encontros e efeitos climáticos, fatores que independiam da ação da docente. A questão social também esteve presente no sentido de haver alunos que frequentemente faltavam às aulas e, vale lembrar, estes eram moradores de regiões periféricas da cidade de Juiz de Fora no ano de 2022, período em que o país passava por um momento pós pandêmico de muito desemprego e instabilidade econômica, além do descrédito que a universidade pública recebia por parte do governo federal à época, o que reverberava na população.

Ademais, esta pesquisa evidencia que é necessário aprimorar questões de formação para o ensino. Um exemplo disso é o que se refere ao replanejamento. Os professores formadores ensinam esse tópico, mas não aprofundam com a real necessidade, uma vez que, em inúmeros contextos, o que mais ocorrerá no trabalho do professor será o replanejar por conta de incontáveis situações e demandas escolares que só serão conhecidas e vivenciadas durante a prática docente.

Outra contribuição importante desta pesquisa é propiciar o diálogo com um docente recém formado e inserido em situação de trabalho. Este movimento propiciou a interlocução entre teoria e prática, comprovando e, muitas vezes, questionando direcionamentos aprendidos em sua formação inicial, além de registrar como ocorreu o primeiro contato do trabalhador com seu lócus de trabalho. Os anseios e expectativas da professora-estagiária foram, com o passar do tempo, obtendo respostas e ela, ao refletir sobre isso, adquiriu experiência tanto em como lidar com as situações adversas quanto em como agir em situações de ensino em que as demandas extrapolam o planejado, por exemplo. Nesse sentido, o CPC é um espaço de promoção do diálogo e propiciador de experiências formativas para estudantes de licenciatura que almejam frequentar ambientes formativos para o trabalho docente.

Por meio do diálogo constantemente travado com a trabalhadora, foi possível acessar a subjetividade sobre o seu trabalho, bem como seus incômodos, frustrações e reflexões sobre a prática nas turmas em que lecionava. Todas essas informações indicam que o trabalho docente de uma professora-estagiária no ensino de escrita do texto da redação do ENEM é conflituoso, atravessado por questões relacionadas à interação nas aulas e à organização temporal dos cursos. Esse conflito merece, portanto, atenção de gestores e profissionais do ensino, bem como demanda outras pesquisas neste espaço de formação e de oportunidades àqueles que querem se inserir no ensino superior. Contudo, também se configura como um ambiente formativo, pois se revela como oportunidade de formação para docentes iniciantes, por dispor de professores experientes que auxiliam nas práticas e, conseqüentemente, na reflexão e no desenvolvimento dos professores-estagiários como trabalhadores da educação.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, W. F. A invisibilidade do trabalho real: o trabalho docente e as contribuições da ergonomia da atividade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1-19, 2018.
- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino, In: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, p. 35-54, 2004.
- ANTUNES, I. Linguagem como interação social: língua, gramática e ensino. \_\_\_\_\_. **Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola, p. 15-29, 2014.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARROS, J. D. de S.; SILVA, M. de F. P. da; VÁSQUEZ, S. F. A Prática Docente mediada pelo Estágio Supervisionado. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S.l.], v. 6, n. 2, p. 510-520, ago. 2011. ISSN 1809-0354. Disponível em: <<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/1661>>. Acesso em: 15 out. 2023. doi: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2011v6n2p510-520>.
- BASÍLIO, R.; PEREIRA, R. C. M.; MENEZES, R. de L. C. de. A epistemologia científica que subjaz aos estudos da linguagem no âmbito do Interacionismo Sociodiscursivo. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 32, p. 405-425, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, p. 106, 1998.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução de Anna Raquel Machado; Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2006.
- 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, p. 161-174, 2009.
- BRONCKART, J. P. Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. **Revista de Anpoll**, n. 19, p. 231-256, 2005.
- BRONCKART, J.-P. Meio século de didática da escrita nos países francófonos: balanço e perspectivas. In: RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. A. (Orgs.). **Letramento e formação universitária. Formar para a escrita e pela escrita**. Campinas: Mercado das Letras, p. 27-56, 2015.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita**. Letras, n. 40, p. 163–176, 2010.

BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J-P. O interacionismo sociodiscursivo; atividade de linguagem, textos e estados de língua. In: BRONCKART, J-P. **Teorias da linguagem**: nova introdução crítica. Campinas/SP, Mercado de Letras, 2021. p. 335-358.

BULEA BRONCKART, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. São Paulo: Mercado de letras, 2010.

CICUREL, F. **As interações do ensino das línguas: agir professoral e práticas de sala de aula**. Tradução: Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin; Tradução: Larissa Maria Ferreira da Silva Rodrigues; Tradução: Antônio Felipe Aragão dos Santos. Fortaleza: Parole, 2020. p. 288.

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

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

CORRÊA, M. C. Reflexões sobre o trabalho docente. **Revista do programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo fundo**, v. 10, n. 2, p. 370-390, 2014.

COSTA, M. F. **Os conflitos vivenciados em torno do trabalho docente na perspectiva de professoras da educação básica no contexto de pandemia**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, p. 326. 2021.

COSTA-HÜBES, T. da C. Prática de análise linguística no ensino fundamental e sua relação com os gêneros discursivos. **Percursos Linguísticos**, v. 7, n. 14, p. 270-294, 2017.

DOLZ, J.; GAGNON, R. O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. In: BUENO, L.; HÜBES, T. D. C. C. **Gêneros orais no ensino**. Campinas: Mercado das letras, p. 23-56, 2015.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J; SCHNEUWLY, B et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

FIAD, R. S. Escrever é reescrever: caderno do professor. **Caderno do Professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 62 p. 2006.

GARCIA-REIS, A. R. A concepção do trabalho docente em documentos prescritivos. **Reflexão e Ação**, v. 28, n. 2, p. 89-103, 2020.



GARCIA-REIS, A. R.; GODOY, A. R. G. L.; SILVA, A. B. C. no prelo.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, p. 51-67, 2013.

GATTI, B. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos avançados**, v. 34, p. 29-41, 2020.

GODOY, A. R. G. L. **O trabalho docente na formação inicial de professores para o ensino da leitura**. Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, p. 138. 2020.

JR., O. V.; FARIA, F. D. D. Letramentos ativistas: gêneros discursivos e participação cidadã de adolescentes na produção escrita de textos argumentativos. In: NASCIMENTO, E. L., et al. **Gêneros de texto/discurso: novas práticas e desafios**. Campinas, SP: Pontes editores, p. 191-207. 2019.

JUIZ DE FORA. DECRETO N.º 14.119 - de 1º de outubro de 2020 - Dispõe sobre a fixação de preço público para a matrícula em Unidades de Ensino do Curso Preparatório para Concursos - CPC e dá outras providências. **Diário oficial eletrônico do município de Juiz de Fora**. Juiz de Fora, MG, 2020.

JUIZ DE FORA. DECRETO N.º 14.531 - de 07 de maio de 2021 - Dispõe sobre os Cursos Populares para Concursos - CPC e dá outras providências. **Diário oficial eletrônico do município de Juiz de Fora**. Juiz de Fora, MG, 2021.

LANFERDINI, P. A. da F.; CRISTOVÃO, V. L. L. O agir docente revelado no trabalho de planejamento e produção de uma sequência didática: contribuições para a construção de uma semiologia do agir. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 33, p. 1235-1269, 2017.

LEA, M. R.; STREET, B. **Os modelos de letramento acadêmico: teoria e aplicações**. Revista Filologia e Linguística Portuguesa, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014.

LIBÂNEO, J. C. **O Planejamento Escolar**. 2013. 5p.

MACHADO, A. R. **Entrevista com Jean-Paul Bronckart**. DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada. 2004, v. 20, n. 2.

MACHADO, A. R. Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. In: MACHADO, A. R., ABREU-TARDELLI, L. S., & CRISTOVÃO, V. L. L. **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs). Campinas: Mercado de Letras, p. 43-70, 2009.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G. As pesquisas do grupo ALTER-LAEL para a análise do trabalho educacional. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 16, n. spe1, p. 35-46, 2013.

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, p. 77-97, 2007.

MAGALHÃES, J. et al (Orgs.). **O trabalho docente sob fogo cruzado** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, v.2, 2021.

MAGALHÃES, T. G.; CALLIAN, G. R.; CABETTE, P. de S. L. Gêneros de texto da prática profissional docente: primeiras reflexões sobre as demandas do trabalho. **ReVEL, edição especial**, v. 18, n. 17, p. 209-245, 2020.

MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. O Interacionismo Sociodiscursivo. In: \_\_\_\_\_ **Sequências e projetos didáticos no pacto nacional pela alfabetização na idade certa: uma leitura**. Campinas: Pontes Editores, p. 21-49, 2018.

MAGALHÃES, T. G.; GARCIA-REIS, A. Letramento acadêmico-profissional: compreensões dos licenciandos em Letras sobre a educação linguística. **Horizontes, [S. l.]**, v. 40, n. 1, p. e022002, 2022. DOI: 10.24933/horizontes.v40i1.1218. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1218>. Acesso em: 15 out. 2023.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. 5 ed. São Paulo: Ática, 2003.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. (Orgs.). **Gêneros Textuais e Ensino**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 19-36, 2003.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, p.199-226, 2006.

MOITA LOPES, L. P. da. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA: Documentação e estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 10, n. 2, 1994.

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

OLIVEIRA, C. A. R. de; MELO, M. F. de. Concepções de letramento. In: SATO, D. T. B.; BATISTA JÚNIOR, J. R. L.; SANTOS, R. C. R. (Orgs.). **Ler, escrever, agir e transformar: uma introdução aos novos estudos do letramento**. Pipa comunicação, p. 11-25, 2016.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. Um decálogo para ensinar a escrever. Tradução de Roxane Helena Rodrigues Rojo. **PEC-Formação Universitária. São Paulo: Secretaria da Educação/PUC/USP/UNESP**, p. 879-894, 2002.

PEREIRA, R. A.; RODRIGUES, R. H. Considerações sobre o estudo da linguagem na perspectiva do círculo de Bakhtin. In: CRISTOVÃO, V. L. L. **Gêneros textuais/discursivos: ensino e educação (inicial e continuada) de professores de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, p. 127- 151, 2018.

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA. Secretaria Especial de Direitos Humanos – SEDH. 2021. **Cursos Populares para Concursos**. Disponível em: <https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/sedh/cpc/index.php>. Acesso em 03 de nov de 2023.

ROSSI, J. C.; SOUZA, A. C. D. Concepções de linguagem na Base Nacional Comum Curricular: reflexões para o ensino de língua portuguesa. In: COSTA-HUBES, T. D. C.; KRAEMER, M. A. D. **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes**. Campinas: Mercado das Letras, p. 69-94, 2019.

SAUJAT, F. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, p. 3-34, 2004.

SCALABRIN, I. C; MOLINARI, A. M. C. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista UNAR**, v. 7, n. 1, p. 1-12, 2013.

SCHNEUWLY, B.; MARTIN I. L. Vygotskij, o Trabalho do Professor e a Zona de Desenvolvimento Próximo. Seção Temática: Vigotski Hoje: Implicações Educacionais. In **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, e116630, 2022.

SILVA, A. B. C. da. **As significações de trabalho de formadores de professores**. Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, p. 282. 2020.

SILVA, A. M. C. E. As contribuições do estágio supervisionado na formação docente em tempos de pandemia. **Infinitum: Revista Multidisciplinar**, [S. l.], v. 3, n. 5, p. 5–26, 2021. Disponível em: <https://cajapio.ufma.br/index.php/infinitum/article/view/15001>. Acesso em: 16 out. 2023.

SILVA, G. B. da. Agir docente e efeito retroativo da redação do ENEM: impactos para o contexto de prática. In: MEDRADO, B. P.; PEREIRA, R. C. M.; REICHMANN, C. L. (Orgs.). **Ação-Texto-Formação: Pesquisas em LA sob a luz do ISD**. João Pessoa: EDITORA UFPB, 2020. p. 119-138.

TOGNATO, M. I. R. O trabalho do professor de língua inglesa de escola pública: seus elementos constitutivos e possíveis (re) configurações do agir pela linguagem. In: BEATO-CANATO, A. P. M. QUEVEDO-CAMARGO, G. (Orgs.). **Linguagem e educação: ensino-aprendizagem e formação de professores de línguas - homenagem à professora Vera Cristovão**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 373-397, 2015.

ZACCARELLI, L. M.; GODOY, A. S. Perspectivas do uso de diários nas pesquisas em organizações. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 8, p. 550-563, 2010.

SILVA, M. C. DA.; BOTELHO, L. S.; OLIVEIRA, M. DE C. C. A produção de resumos acadêmicos na universidade: percepções de modelos de ensino-aprendizagem na perspectiva dos letramentos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 60, n. 2, p. 580–594, maio 2021.

## ANEXO 1 – atividade de análise demandada pela professora-estagiária

**Redação nota 1000, de Iasmin Schausse, de Niterói (RJ), Enem 2021.**

O conceito "cidadania mutiladas", do geógrafo brasileiro Milton Santos, explicita que a democracia só é efetiva quando atinge a totalidade do corpo social. A partir dessa perspectiva, é possível observar que a realidade contemporânea brasileira se distancia desse ideal democrático, uma vez que inúmeros indivíduos ainda permanecem em uma situação de invisibilidade acarretada pela ausência do registro civil - o qual atua como uma ferramenta de garantia de acesso à cidadania no país. Desse modo, é essencial analisar os principais propulsores desse contexto hostil: o descaso governamental e a falta educacional.

Sob esse viés analítico, é importante destacar, a princípio, que a inoperância estatal é um fato preponderante para a ocorrência dessa problemática. Esse cenário decorre do fato de que, assim como pontuou o economista-americano Murray Rothbard, uma parcela dos representantes governamentais, ao se orientar por um viés individualista e visar um retorno imediato de capital político, negligencia a conservação de direitos sociais indispensáveis, como a garantia de registro civil. Em decorrência dessa indiligência do poder público, cria-se um ambiente propício para a precarização infraestrutural de locais especializados no aporte de documentação pessoal - materializada na carência de cartórios, sobretudo, em regiões mais afastadas dos centros urbanos. Logo, é notório que a omissão do Estado perpetua o deficitário acesso à cidadania.

Além disso, é válido ressaltar que a lacuna no sistema de educação potencializa essa conjuntura. Isso acontece porque, desde o século XX, com a implementação de um formato tradicionalista de ensino pelo ex-presidente Vargas, cristalizou-se um modelo educacional que negligencia o aprendizado de temas transversais, a exemplo de concepções básicas acerca da cidadania. Nessa perspectiva, com o desconhecimento por parte da população - oriundo da escassez instrutiva - sobre a relevância da garantia de direitos, há uma invisibilização da situação sofrida pelas pessoas que não possuem documentos basilares, como a certidão de nascimento. Como consequência disso, mantém-se o quadro de ausência de ações sociais efetivas no que tange à reversão desse contexto, fragilizando, com isso, a isonomia presente nas relações democráticas. Dessa forma, é imprescindível combater a falha do processo educacional, visto que marginaliza uma classe da sociedade.

É evidente, portanto, a necessidade de medidas que solucionem os desafios impostos à garantia de acesso à cidadania no Brasil. Por isso, o Ministério Público - órgão responsável pela defesa dos interesses sociais - deve, por meio de fiscalização da aplicação dos poderes estatais, pressionar o Estado no que se refere ao aporte de infraestrutura ao setor que oferta o registro civil, a fim de que a retirada desse documento seja ampliada para as diversas regiões do país. Ademais, as instituições escolares públicas e privadas devem, por intermédio de palestras, instruir os alunos acerca da importância da documentação pessoal, com o objetivo de minimizar a invisibilização desse tema, e com isso, estimular atitudes combativas à conjuntura de indivíduos sem registro. Assim, o ideal do geógrafo Milton Santos será, de fato, uma realidade no país.



## ANEXO 2 – Grade de correção do texto da redação do ENEM

## GRADE ESPECÍFICA - COMPETÊNCIAS

COMPETÊNCIA I – Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa			
0	Estrutura sintática inexistente (independentemente da quantidade de desvios)		
1	Estrutura sintática deficitária COM muitos desvios		
2	Estrutura sintática deficitária OU muitos desvios		
3	Estrutura sintática regular E alguns desvios		
4	Estrutura sintática boa E poucos desvios		
5	Estrutura sintática excelente (no máximo, uma falha) E, no máximo, dois desvios		
COMPETÊNCIA II – Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa			
1	Tangência ao tema	OU	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Texto composto por aglomerado caótico de palavras OU</li> <li>• Traços constantes de outros tipos textuais</li> </ul>
2	Abordagem completa do tema	E	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 3 partes do texto (2 delas embrionárias) OU</li> <li>• Conclusão finalizada por frase incompleta</li> </ul>
			Textos que apresentam muitos trechos de cópia não devem ultrapassar este nível
3	Abordagem completa do tema	E	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 3 partes do texto (1 delas pode ser embrionária)</li> <li>• Redações com corpo do texto composto por até 8 linhas em que não é possível reconhecer as 3 partes não devem ultrapassar este nível</li> </ul>
		E	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Repertório baseado nos textos motivadores E/OU</li> <li>• Repertório não legitimado E/OU</li> <li>• Repertório legitimado, MAS não pertinente ao tema</li> </ul>
4	Abordagem completa do tema	E	3 partes do texto (nenhuma delas embrionária)
		E	Repertório legitimado E pertinente ao tema, SEM uso produtivo
5	Abordagem completa do tema	E	3 partes do texto (nenhuma delas embrionária)
		E	Repertório legitimado E pertinente ao tema, COM uso produtivo
COMPETÊNCIA III – Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista			
0	Aglomerado caótico de palavras, independentemente da abordagem do tema (tangenciamento ou abordagem completa)		
1	Projeto de texto sem foco temático ou com foco temático distorcido		Textos tangentes não devem ultrapassar este nível
2	Projeto de texto com muitas falhas	E	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sem desenvolvimento ou com desenvolvimento de apenas uma informação, fato ou opinião</li> </ul>
			Textos que apresentam contradição grave não devem ultrapassar este nível
3	Projeto de texto com algumas falhas	E	Desenvolvimento de informações, fatos e opiniões com algumas lacunas
4	Projeto de texto com poucas falhas	E	Desenvolvimento de informações, fatos e opiniões com poucas lacunas
5	Projeto de texto estratégico	E	Desenvolvimento de informações, fatos e opiniões em todo o texto
			Aqui se admitem deslizes pontuais, sejam de projeto e/ou de desenvolvimento
COMPETÊNCIA IV – Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação			
0	Ausência de articulação: palavras e/ou períodos desconexos ao longo de todo o texto		
1	Presença rara de elementos coesivos inter e/ou intraparágrafos E/OU excessivas repetições E/OU excessivas inadequações		
2	Presença pontual de elementos coesivos inter e/ou intraparágrafos E/OU muitas repetições E/OU muitas inadequações		Textos em forma de monobloco não devem ultrapassar este nível
3	Presença regular de elementos coesivos inter e/ou intraparágrafos E/OU algumas repetições E/OU algumas inadequações		
4	Presença constante de elementos coesivos inter* e intraparágrafos E/OU poucas repetições E/OU poucas inadequações * De tipo "operador argumentativo", entre parágrafos em, pelo menos, 01 momento do texto.		
5	Presença expressiva de elementos coesivos inter** e intraparágrafos** E raras ou ausentes repetições E sem inadequação ** De tipo "operador argumentativo", entre parágrafos em, pelo menos, 02 momentos do texto e, pelo menos, 01 elemento coesivo de qualquer tipo dentro de todos os parágrafos		
COMPETÊNCIA V – Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos			
Elementos: AÇÃO + AGENTE + MODO/MEIO + EFEITO + DETALHAMENTO			
0	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausência de proposta OU</li> <li>• Proposta de intervenção que desrespeita os direitos humanos OU</li> <li>• Proposta de intervenção não relacionada sequer ao assunto</li> </ul>		
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tangenciamento do tema OU</li> <li>• Apenas elemento(s) nulo(s) OU</li> <li>• 1 elemento válido</li> </ul>		
2	2 elementos válidos		Estruturas condicionais com 2 ou mais elementos válidos não devem ultrapassar este nível
3	3 elementos válidos		
4	4 elementos válidos		
5	5 elementos válidos		

ANEXO 3 – Anotações de apoio da professora-estagiária

Por exemplo:  
 O amor, o trabalho e o conhecimento devem governar nossa vida } ponto de vista

porque }  
 pois }  
 uma vez que }  
 já que }  
 à medida que }  
 tendo em vista }  
 visto que }  
 são as fontes de nossa existência } argumentação causal

Quando começou a tecnologia?

**Atividade** Escreva no caderno

**Leitura e produção**

• Leia atentamente o texto a seguir e depois responda às perguntas.

**A mão ativa o cérebro**

A palavra escrita no papel está ameaçada de extinção pelo computador – e isso pode não ser bom para o ensino

O momento em que o homem começou a expressar-se por meio da escrita, gravando caracteres em tabletas de argila há cerca de 5000 anos, marca o fim da pré-história e a pedra fundamental das civilizações (tal como as conhecemos hoje). Mas a maneira como desde então a humanidade vem perpetuando sua memória e transmitindo conhecimento de uma geração para outra pode virar peça de museu. Na semana passada, uma decisão tomada nos Estados Unidos veio reforçar essa idéia que tanto atormenta os (cada vez mais raros) entusiastas do lápis e do papel. Em ato inédito, o governo do estado de Indiana desobrigou as escolas de ensinar a escrita cursiva (aquela em que as letras são emendadas umas nas outras) e recomendou que elas passassem a dedicar-se mais à digitação em teclados de computador – decisão que deve ser acompanhada por outros quarenta estados seguidores do mesmo currículo. Oficializa-se com isso algo que, na prática, já se percebe de forma acentuada, inclusive no Brasil. Diz a VEJA o especialista americano Mark Warschauer, professor da Universidade da Califórnia: "Ter destreza no computador tornou-se um bem infinitamente mais valioso do que produzir uma boa letra".

Ninguém de bom senso discorda disso. Um conjunto recente de pesquisas na área da neurociência, no entanto, sugere uma reflexão acerca dos efeitos devastadores do computador sobre a tradição da escrita em papel. Por meio da observação do cérebro de crianças e adultos, verificou-se de forma bastante clara que a escrita de próprio punho provoca uma atividade significativamente mais intensa que a da digitação na região dedicada ao processamento das informações armazenadas na memória (o córtex pré-frontal), o que tem conexão direta com a elaboração e a expressão de ideias. Está provado também que o ato de escrever desencadeia ligações entre os neurônios naquela parte do cérebro que faz o reconhecimento visual das palavras, contribuindo assim para a fluidez na leitura. Com a digitação, essa área fica inativa. "Pelas habilidades que requer, o exercício da escrita manual é mais sofisticado, por isso põe o cérebro para trabalhar com mais vigor", explica a neurocientista Elvira Souza Lima, especialista em desenvolvimento humano. Isso só vem reforçar a complexidade do problema sobre o qual as escolas estão hoje debruçadas.

BARRUCHO, Luis Guilherme. A mão ativa o cérebro. *Veja*, edição 2227, 27 jul. 2011. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/mao-ativa-cerebro-635803.shtml>>. Acesso em: 25 abr. 2013. Abril Comunicações S/A.

... não há tantos registros escritos como anteriormente

med. verb.

é pre-neg

de verb. em sempre

Qual seria a solução?

a solução seria em meus termos?

ou abandonando esse universo?

ou pensando sob a perspectiva das novas tec



conclusões - ações

Teixiras

→ detalhamento

Agente - Estado, órgão de autoridade máxima, ...

Ação - criar ...

modo - por meio de

efeito - para a / com a finalidade ...

da manutenção da atividade cerebral e  
efetivação da aprendizagem

→ pode-se usar de algum  
org. de autoridade já citado  
no D1/D2/inter.

detalhamento  
do agente

detalhamento  
da ação

Portanto, medidas precisam ser tomadas para  
sanar as questões citadas acima. Cabe ao

Estado, órgão de autoridade máxima, <sup>ou</sup> por  
intermédio das instituições escolares, criar /

promover aulas que possuam um cronograma

equilibrado / aulas equilibradas, que mantenham ora

a escrita comum ora a digitalizada, a fim da manutenção

da atividade cerebral e consequente efetivação da aprendizagem.  
Nessa forma, a escola consegue ponderar seu ensino  
também nas várias áreas do conhecimento