



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

ELAINE CRISTINA NASCIMENTO DA SILVA

**A RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS DOCENTES DE PRODUÇÃO TEXTUAL
E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO E A AVALIAÇÃO DA ESCRITA**

Recife
2019

ELAINE CRISTINA NASCIMENTO DA SILVA

**A RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS DOCENTES DE PRODUÇÃO TEXTUAL
E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO E A AVALIAÇÃO DA ESCRITA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco como parte dos requisitos parciais para obtenção do título de doutora em Educação.

Área de concentração: Linguagem

Orientadora: Prof^a Dr^a Livia Suassuna

Recife

2019

ELAINE CRISTINA NASCIMENTO DA SILVA

**A RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS DOCENTES DE PRODUÇÃO TEXTUAL
E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO E A AVALIAÇÃO DA ESCRITA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco como parte dos requisitos parciais para obtenção do título de doutora em Educação.

Aprovada em: 25/03/2019

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Livia Suassuna (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Suzana Leite Cortez (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Gustavo Henrique da Silva Lima (Examinador Externo)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Magna do Carmo Silva (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Andrea Tereza Brito Ferreira (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

*Aos meus pais, Teodoro e Nalva, e a minha
irmã, Leila, meus alicerces.*

AGRADEDIMENTOS

A Deus, por me acalmar, me iluminar, me fortalecer e me guiar durante toda essa caminhada;

A minha mãe, Nalva, por mais uma vez entender o meu momento e ter paciência toda vez que eu dizia: “só depois do Doutorado!” Obrigada por todo carinho, dedicação e atenção;

A meu pai, Teodoro, que sempre se esforçou muito para me proporcionar uma educação de qualidade;

A minha irmã, Leila, pela presença constante, pelo incentivo, pelas cobranças, pelos aconselhamentos e pelos diálogos durante a escrita da tese... Essa conquista é nossa, minha irmã!

A meu esposo, Gilberto, por todo apoio, paciência, disponibilidade e carinho a mim dedicados sempre e em todos os momentos, mas, especialmente, nos últimos meses do curso. Sem você, tudo teria sido tão mais difícil...

A minha segunda família, Ana Maria (minha sogra), Wilson (meu sogro), Pedro (meu cunhado) e Nayara (minha enteada), pelo incentivo e pela torcida durante toda esta caminhada;

A meus amigos, que compreenderam minha ausência nos últimos momentos da escrita da tese; em especial a minha irmã do coração, Eleriza Melquíades, pela amizade, pela presença constante e pela torcida sincera;

À professora “Clarice”, com quem muito aprendi e reaprendi a ser professora. Obrigada por ter aberto as portas da sua sala de aula, pela dedicação e pela confiança no meu trabalho;

Aos seus alunos, que mesmo sem entender muito bem o que eu fazia na sala de aula, colaboraram da melhor forma que podiam para o desenvolvimento das observações;

A Livia, minha orientadora, por ter acreditado e confiado no meu trabalho, por abrir meus olhos para novas discussões e por sempre me desafiar a ir além. Você para mim é um exemplo de professora, mas, sobretudo, de ser humano;

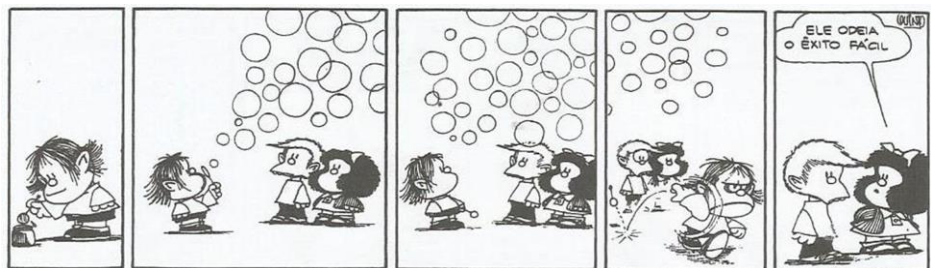
A Gustavo Lima, Magna Silva, Suzana Cortez e Andréa Brito pelas observações essenciais feitas nas bancas de qualificação e de defesa. Obrigada pela generosidade de partilharem comigo o que sabem e pelas contribuições que foram preciosas para o enriquecimento deste trabalho;

Ao Programa de Pós-Graduação da Educação da UFPE (PPGE), na figura dos professores, técnicos, secretários, coordenadores e demais membros;

Aos meus colegas da Universidade Federal Rural de Pernambuco (Unidade Acadêmica de Serra Talhada – UAST e Unidade Acadêmica de Garanhuns – UAG) pelo apoio e incentivo;

Aos meus alunos e orientandos da UAG/UFRPE, pela confiança no meu trabalho e pela torcida para que tudo desse certo;

A todos aqueles que contribuíram, de uma forma ou de outra, para a realização deste trabalho ou que simplesmente torceram por mim.



Mafalda - Quino

RESUMO

Nesta pesquisa, investigamos o processo de reflexão por parte de uma professora sobre sua prática de ensino e avaliação da produção textual. Partimos de uma concepção de língua como interação (VOLOSHINOV, 2002) e de produção de texto como atividade complexa, ao mesmo tempo social, cognitiva e discursiva (COSTA VAL e VIEIRA, 2005; BRONCKART, 1999; ANTUNES, 2003), a qual precisa ser sistematicamente ensinada na escola (BUNZEN, 2006; MOTTA-ROTH, 2006; GERALDI, 1997; 2003; MENEGASSI e FUZA, 2008). O sujeito da pesquisa foi uma professora do Colégio de Aplicação da UFPE-Cap, que regia, na época, uma turma do 6º ano. Ela desenvolveu uma sequência didática envolvendo o gênero textual notícia e contendo atividades de produção, avaliação, revisão e reescrita textuais. Durante a realização da sequência, utilizamos, como procedimento de geração de dados, a autoconfrontação simples, delimitada por Clot (2007; 2010), tendo sido a professora convidada, em cinco encontros, a assistir a suas aulas (gravadas em vídeo) e a falar sobre elas. Para analisarmos os dados gerados, utilizamos a análise de conteúdo de Bardin (2016), além de nos basearmos em conceitos delimitados por Goigoux (2001; 2002; 2007), Goigoux e Vergnaud (2005) e Clot (2007; 2010), e nas reflexões sobre o trabalho docente feitas por Schön (1995; 2000), Chartier (2007) e Tardif (2014). Através das análises, verificamos, em relação aos aspectos que são objetos de reflexão pela professora, que ela explicitou verbalmente os esquemas e os saberes mobilizados durante a sequência didática para ensinar seus alunos a produzirem textos. Em relação aos esquemas, ela conseguiu esclarecer seus objetivos didáticos, bem como as regras de ação e os teoremas em ação por ela mobilizados em sala de aula. A esse respeito, constatamos que ela destacou não apenas esquemas específicos ao ensino da produção de texto, mas também esquemas mais amplos, que extrapolam a área de língua portuguesa. Da mesma forma, identificamos que a professora mobiliza diversos saberes para falar sobre a sua prática (profissionais, curriculares, experienciais e disciplinares). Ao mobilizar saberes acadêmicos relativos ao ensino de produção de texto, notamos uma articulação estreita entre sua prática e os pressupostos teórico-metodológicos que constituem a perspectiva de ensino sociointeracionista. No que diz respeito às decisões tomadas no processo de ensino, a professora conseguiu explicitar e justificar muitas de suas escolhas, as quais atribuiu, principalmente, às circunstâncias da sala de aula, agindo de forma adaptada de acordo com as características dos seus alunos, os resultados de aprendizagem obtidos por eles e o contexto mais imediato de ação. Constatamos também alguns indícios de possíveis implicações das reflexões feitas pela professora para a

ressignificação de suas práticas de ensino da produção textual. Assim, entendemos que a professora, através dos encontros de autoconfrontação, passou a tomar conhecimento de certas ações didáticas bastante recorrentes em seu agir cotidiano, demonstrando uma maior consciência de sua ação e um maior conhecimento da sua prática. A pesquisa indicou que pode haver ganhos na utilização de procedimentos como a autoconfrontação na formação inicial- e continuada de professores, bem como nas pesquisas sobre os saberes e fazeres docentes.

Palavras-chave: Prática docente. Saberes docentes. Ensino e avaliação da escrita. Autoconfrontação.

ABSTRACT

In this research, we investigate a teacher's reflection process about her teaching and evaluation practices on textual production. We adopt the conceptions of language as interaction (VOLOSHINOV, 2002) and of text production as a complex activity, as well as social, cognitive and discursive (COSTA VAL and VIEIRA, 2005; BRONCKART, 1999; ANTUNES, 2003), which needs to be systematically taught in school (BUNZEN, 2006; MOTTA-ROTH, 2006; GERALDI, 1997; 2003; MENEGASSI and FUZA, 2008). The subject of the research was a teacher of Application College (CAp-UFPE), which ruled, at the time, a 6th year of elementary school class group. She developed a didactic sequence involving News as a textual genre containing text production, evaluation, revision and rewriting activities. During the execution of the sequence, we used, as data generation procedure, the single self-confrontation as delimited by Clot (2007; 2010), when the teacher was invited to watch and talk about her classes (recorded on video) in five different meetings. In order to analyze the data generated, we used the content analysis of Bardin (2016), besides being based on concepts defined by Goigoux (2001, 2002, 2007), Goigoux and Vergnaud (2005) and Clot (2007; 2010), and on reflections about the teaching work by Schön (1995, 2000), Chartier (2007) and Tardif (2014). Regarding the aspects that are objects of reflection by the teacher, we verified that she verbally explained the schemes and the knowledge mobilized during the didactic sequence to teach her students to produce texts. In relation to the schemes, she was able to clarify her didactic goals easily and appropriately, as well as the rules of action and the theorems in action she mobilized in the classroom. In this regard, we note that she highlighted not only specific schemes to teaching text production, but also broader schemes, which extrapolate the area of Portuguese language. We also identify that the teacher mobilizes several knowledge to talk about her practice (professional, curricular, experiential and disciplinary). In mobilizing academic knowledge regarding text production teaching, we realize a close articulation between her classroom practice and the theoretical-methodological assumptions that constitute the socio-interactionist teaching perspective. Concerning the decisions made in the teaching process, the teacher was able to explain and justify many of her choices, which she attributed mainly to the circumstances of the classroom, acting in an adapted manner according to the knowledge of the characteristics of her students, the learning outcomes obtained by them and the most immediate context of action. We also found indications of possible implications of the teacher's reflections on the re-signification of her text production teaching practice. Thus, we understand that the teacher,

through the self-confrontation sessions, became aware of certain didactic actions quite recurrent in their daily activities, thus demonstrating a greater awareness of her action and a greater knowledge of her practice. The research indicated that there may be gains in the use of procedures such as self-confrontation in the initial and continuing training of teachers, as well as in researches that deal with the knowledge and practices of teachers.

Keywords: Teaching practice. Teacher knowledge. Teaching and evaluation of writing. Self-Confrontation.

RESUME

Dans cette recherche nous examinons le processus de réflexion d'une enseignante à propos de sa pratique d'enseignement de la production textuelle. Nous sommes partis d'une conception de langage comme interaction (VOLOSHINOV, 2002) et de production de texte comme activité complexe (COSTA VAL et VIEIRA, 2005; BRONCKART, 1999; ANTUNES, 2003), celle-ci devant être obligatoirement enseignée à l'école (BUNZEN, 2006; MOTTA-ROTH, 2006; GERALDI, 1997; 2003; MENEGASSI et FUZA, 2008). L'objet de la recherche était une enseignante du Collège Aplicação (Cap-UFPE), qui était responsable pour une classe de 6^e.année. Elle a développé une séquence didactique regroupant le genre textuel de nouvelles et contenant des activités de production de textes, d'évaluation, de révision et de réécriture. Nous avons utilisé, comme procédé de création de données, l'autoconfrontation simple, délimitée par Clot (2007; 2010), la professeur étant invitée, lors de cinq réunions, à assister à ses classes (enregistrées) et à les commenter. Pour analyser les données obtenues, nous avons utilisé l'analyse du contenu de Bardin (2016), nous nous sommes basés également sur les concepts délimités par Goigoux (2001; 2002; 2007), Goigoux et Vergnaud (2005) et Clot (2007; 2010), ainsi que sur les réflexions sur le travail d'enseignement faites par Schön (1995; 2000), Chartier (2007) et Tardif (2014). Nous avons vérifiés, pour des aspects qui sont les objets de réflexion de la professeur, qu'elle a expliqué les schémas et les connaissances utilisés pendant la séquence didactique pour enseigner à produire des textes. En ce qui concerne les schémas, elle a réussi à éclaircir objectifs didactiques, règles d'action et théorèmes en action qu'elle a utilisé en salle de classe. A cet égard, nous avons observé qu'elle a souligné non seulement les schémas spécifiques de l'enseignement de la production de texte, mais aussi, des schémas plus amples qui allent au-delà du domaine de la langue portugaise. De cette forme, nous avons identifié que la professeur utilisait différentes connaissances pour parler de sa pratique (professionnelles, curriculaires, expérientiels et disciplinaires). En utilisant les connaissances académiques liés à l'enseignement de la production de texte, nous avons observé une articulation étroite entre sa pratique en salle de classe et les présupposés théoriques-méthodologiques qui constituent la perspective de l'enseignement socio interactionniste. Pour les décisions prises lors du processus d'enseignement, la professeur a réussi à expliquer et justifier la majorité de ses choix, qu'elle attribue, principalement, aux circonstances en salle de classe, agissant de forme adaptée en fonction des connaissances et des caractéristiques de ses élèves, des résultats d'apprentissage qu'ils ont obtenu et du contexte des mesures plus immédiates. Nous avons également notés

quelques indices de possibles implications des réflexions faites par l'enseignante pour la redéfinition de ses pratiques d'enseignement de production textuelle. Ainsi nous comprenons que la professeur a commencé à percevoir certaines actions didactiques très fréquentes de son quotidien professionnel, démontrant une meilleure connaissance de sa pratique. La recherche a indiqué qu'il peut y avoir des bénéfices lors de l'utilisation de procédés comme l'autoconfrontation pendant la formation des professeurs, ainsi que dans les recherches portant sur les connaissances et les pratiques des enseignants.

Mots-cles: Pratique de l'enseignement. Connaissances des enseignants Savoirs. Enseignement et évaluation de l'écrit. Autoconfrontation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Cronograma dos encontros de autoconfrontação	130
Quadro 2 –	Aulas da professora Clarice – CAp	136
Quadro 3 –	Esquemas relacionados a dimensões mais pedagógicas, voltados para a realização coletiva do projeto	150
Quadro 4 –	Esquemas relacionados a dimensões mais pedagógicas, voltados para a valorização dos alunos em sala de aula	152
Quadro 5 –	Esquemas relacionados a dimensões mais pedagógicas, voltados para a autonomia e responsabilidade dos alunos	153
Quadro 6 –	Esquemas relacionados a dimensões mais pedagógicas, voltados para a cobrança dos alunos	155
Quadro 7 –	Esquemas relacionados a dimensões mais pedagógicas, voltados para o trabalho coletivo	157
Quadro 8 –	Esquemas relacionados a dimensões mais pedagógicas, voltados para o apoio aos alunos nas atividades	158
Quadro 9 –	Esquemas relacionados a dimensões mais pedagógicas, voltados para a articulação e sistematização das aulas	160
Quadro 10 –	Esquemas relacionados ao ensino da produção textual voltados para o momento anterior à escrita	166
Quadro 11 –	Esquemas relacionados ao ensino da produção textual voltados para o decorrer da escrita	168
Quadro 12 –	Esquemas relacionados ao ensino da produção textual voltados para depois da escrita	172
Quadro 13 –	Esquemas relacionados à avaliação, revisão e reescrita textual, voltados para variedade da avaliação	179
Quadro 14 –	Esquemas relacionados à avaliação, revisão e reescrita textual, voltados para os critérios de avaliação	184
Quadro 15 –	Esquemas relacionados a dimensões mais didáticas e a saberes disciplinares	206
Quadro 16 –	Esquemas relacionados a dimensões mais didáticas e a saberes experienciais	228

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	CONCEPÇÕES DE LÍNGUA, TEXTO, GÊNEROS TEXTUAIS E PRODUÇÃO DE TEXTO	26
2.1	Concepção de língua como interação	26
2.2	Concepção de texto como o lugar da interação	28
2.3	Concepção de gêneros textuais como instrumentos de interação social	31
2.4	Concepção de produção de texto como uma atividade social e cognitiva	33
3	A PRODUÇÃO DE TEXTO NA ESCOLA: FUNDAMENTOS PARA O ENSINO	39
3.1	O ensino da produção de texto nas aulas de língua portuguesa: princípios e estratégias	39
3.2	O que se ensina quando se ensina produção de texto?	46
3.2.2	<i>A construção de representações adequadas do contexto de produção e circulação</i>	47
3.2.3	<i>Os gêneros textuais e suas práticas de uso como eixos estruturantes das aulas de produção de texto</i>	49
3.3	Sequência didática: proposta de procedimento para ensinar a produção de texto	53
3.4	O que dizem as pesquisas sobre o ensino da produção de texto na escola?	58
4	A ESCRITA COMO TRABALHO: AVALIAÇÃO E REVISÃO	64
4.1	Paradigmas de avaliação: do tradicional ao formativo	65
4.2	Concepção de avaliação formativo-discursiva	70
4.3	Avaliação da produção de texto	77
4.3.1	<i>A questão dos critérios de avaliação da produção de texto</i>	83
4.4	A revisão textual na sala de aula	89
4.4.1	<i>Revisão textual: conceitos</i>	89
4.4.2	<i>A revisão textual: o que dizem as pesquisas?</i>	93
5	SABERES E PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO E NA AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO DE TEXTO	100
5.1	Saberes e Práticas: relações construídas no cotidiano	100
5.1.1	<i>Quais são os saberes docentes?</i>	100
5.1.2	<i>Relação Teoria e Prática: entre o dizer, o fazer e o ser</i>	102
5.1.3	<i>Pensando em uma nova forma de abordar a relação teoria e prática na formação de professores: o modelo “Saberes na Ação”</i>	106
5.1.4	<i>O professor como profissional reflexivo</i>	107
5.2	Esquemas e Gêneros Profissionais: modelos de análise da prática docente	110
5.2.1	<i>Esquemas profissionais</i>	110
5.2.2	<i>Gêneros profissionais: conceitos e características</i>	113

5.2.3	<i>Estilo profissional e sua dupla atuação: ponto de tensão com o gênero e propulsor do seu desenvolvimento</i>	118
6	FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	121
6.1	Caracterização do estudo	121
6.2	Sujeitos	122
6.3	Procedimentos de geração de dados e constituição do <i>corpus</i> de análise	124
6.3.1	<i>Entrevistas inicial e final</i>	124
6.3.2	<i>Observações de aula</i>	125
6.3.3	<i>Encontros de autoconfrontação simples</i>	126
6.3.3.1	Fundamentos teórico-metodológicos da autoconfrontação simples..	126
6.3.3.2	As sessões de autoconfrontação simples com a professora-colaboradora	129
6.4	Material / Corpus	132
6.5	Procedimentos e Categorias de Análise dos Dados	132
7	RESULTADOS	136
7.1	Descrição das aulas observadas	136
7.2	Aspectos relativos ao ensino e à avaliação da produção de texto que são objetos de reflexão pela professora	146
7.2.1	<i>Esquemas explicitados pela professora ao falar sobre a sua prática</i>	146
7.2.1.1	Esquemas relacionados a dimensões mais pedagógicas	150
7.2.1.2	Esquemas relacionados a dimensões mais didáticas	164
7.2.1.2.1	<i>Esquemas relacionados ao ensino da produção textual</i>	165
7.2.1.2.2	<i>Esquemas relacionados à avaliação, à revisão e à reescrita textual</i>	178
7.2.2	<i>Saberes explicitados pela professora ao falar sobre a sua prática</i>	189
7.2.3	<i>Conclusões provisórias sobre os aspectos relativos ao ensino e à avaliação da produção de texto que são objetos de reflexão pela professora</i>	243
7.3	Decisões e escolhas explicitadas verbalmente pela professora ao refletir sobre sua prática	245
7.3.1	<i>Reflexão sobre a prática e decisão de escolhas didáticas por parte da professora: os esquemas em situação</i>	247
7.3.2	<i>Reflexão sobre a prática e decisão de escolhas didáticas por parte da professora: os esquemas em movimento</i>	259
7.3.3	<i>Conclusões provisórias sobre as decisões e escolhas explicitadas verbalmente pela professora ao refletir sobre sua prática</i>	279
7.4	Implicações do pensar sobre a própria prática docente para o ensino e avaliação da produção textual: o que a professora diz sobre esta experiência?	280
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	295
	REFERÊNCIAS	301
	APÊNDICE A – ENTREVISTA INICIAL	310
	APÊNDICE B – ENTREVISTA FINAL	310
	APÊNDICE C – ROTEIRO COM AS PERGUNTAS	

REALIZADAS EM CADA ENCONTRO DE AUTOCONFRONTAÇÃO COM A PROFESSORA CLARICE	312
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	318
ANEXO A – SLIDES DE APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE PROJETO DE TRABALHO	319
ANEXO B – FICHA DE APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE PROJETO DE TRABALHO	323
ANEXO C – NOTÍCIA “COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFPE DIVULGA PROCESSO SELETIVO PARA PREENCHER 60 VAGAS”	324
ANEXO D – FICHA DE APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE NOTÍCIAS DA SITUAÇÃO INICIAL	326
ANEXO E - EXPOSIÇÃO “CENAS DE LEITURA”	327
ANEXO F – NOTÍCIA “MORADORA ‘MULTA’ CARRO DA SECRETARIA DE TRÂNSITO POR ESTACIONAR EM LOCAL PROIBIDO”	328
ANEXO G – FICHA DE APOIO A ESTUDO DIRIGIDO SOBRE NOTÍCIAS EM JORNAIS IMPRESSOS	331
ANEXO H – FICHA DE ATIVIDADE DE LEITURA DA NOTÍCIA “MORRE A 11ª VÍTIMA DO INCÊNDIO EM CRECHE”	332
ANEXO I – ANOTAÇÕES DA REUNIÃO EM PEQUENOS GRUPOS PARA PLANEJAMENTO COLETIVO DAS NOTÍCIAS DA SITUAÇÃO FINAL	337
ANEXO J – SLIDES COM TÍTULOS DE NOTÍCIAS DE JORNAL E DE NOTÍCIAS PRODUZIDAS POR ALUNOS NA SITUAÇÃO INICIAL	344
ANEXO K - SLIDES COM FOTOS E LEGENDAS DE NOTÍCIAS PRODUZIDAS POR ALUNOS NA SITUAÇÃO INICIAL	345
ANEXO L - NOTÍCIA “MENOR QUE CAUSOU TIROTEIO EM GO DEVE SER INTERNADO HOJE”	347
ANEXO M – NOTÍCIA “CÁRIE FAZ ESTRAGOS PELO DE; CASOS DA DOENÇA SÃO ALTOS EM REGIÕES CARENTES”	349
ANEXO N - NOTÍCIA TELEVISIVA EXIBIDA EM VÍDEO EM SALA DE AULA	352
ANEXO O - FICHA COM OS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO USADOS PELA PROFESSORA PARA AVALIAR AS NOTÍCIAS DA SITUAÇÃO INICIAL	353
ANEXO P – FICHA DE APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE NOTÍCIAS DA SITUAÇÃO FINAL	354
ANEXO Q – FICHA UTILIZADA NA ATIVIDADE DE PLANEJAMENTO COLETIVO DAS NOTÍCIAS DA SITUAÇÃO FINAL	355
ANEXO R - RASCUNHO DE UMA DAS NOTÍCIAS DA SITUAÇÃO FINAL COM OBSERVAÇÕES ESCRITAS	

FEITAS PELA PROFESSORA	356
ANEXO S – FICHA PARA ATIVIDADE DE AUTOAVALIAÇÃO E AVALIAÇÃO PELOS COLEGAS DAS NOTÍCIAS PRODUZIDAS NA SITUAÇÃO FINAL	357
ANEXO T – CRÔNICA “NOTÍCIA DE JORNAL”, DE FERNANDO SABINO	358
ANEXO U – FICHA DE ATIVIDADE DE LEITURA DE DUAS PÁGINAS DE JORNAL	359
ANEXO V – FICHA DE ATIVIDADE DE LEITURA DA CRÔNICA “NOTÍCIA DE JORNAL”, DE FERNANDO SABINO	360
ANEXO W – NOTÍCIA PRODUZIDA POR ALUNO NA SITUAÇÃO FINAL	361
ANEXO X – EXPOSIÇÃO DAS NOTÍCIAS PRODUZIDAS PELOS ALUNOS NA SITUAÇÃO FINAL	362

1 INTRODUÇÃO

“‘Não é pra descrever a vida de Neymar, é o que é que aconteceu... cadê a foto? O que foi que aconteceu pra Neymar estar dando entrevista no meio de tanto jornalista? É isso que vocês vão narrar. Que vocês vão contar. Não é falar dele, de Neymar, da vida dele’. A fala da professora está marcada mais uma vez pela ortodoxia escolar de que fala Geraldi (1996). Isso porque ela espera que o aluno fale somente sobre o que ela quer”. (SILVA, 2012a, p. 163)

“Ela me apresentava as oficinas da manhã, sublinhando seu caráter ‘tradicional’: aquisição de habilidades motoras finas, imitação de modelos, utilização de letra de forma (enquanto os textos oficiais propunham a cursiva). Argumentava sobre sua posição, sabendo-se na contracorrente e temendo talvez o julgamento da formadora que eu era, já que ela não praticava a escrita cursiva, proposta pelos textos oficiais, porque a julgava prematura para alunos como os seus”. (CHARTIER, 2007, p. 195).

Esta pesquisa teve como foco o ensino da produção de texto e objetivou investigar, mais especificamente, o processo de reflexão por parte de uma professora sobre sua prática de ensino e avaliação da produção textual. Muitos pesquisadores também têm se dedicado a investigar como os professores têm realizado o ensino da produção textual, tanto nos anos iniciais, quanto nos anos finais do ensino básico. Dentre elas podemos citar os estudos de Campos (2014), Martins (2010), Souza (2010), Silveira (2013), Guerra (2009), Souza e Osório (2003) e Silva (2012a). Esses e outros estudos sobre o tema têm em comum o objetivo de descrever e analisar o trabalho de professores experientes, identificando formas rotineiras de organização da sua atividade docente e comparando-as com as de outras práticas profissionais, de modo a identificar tanto características em comum, como práticas singulares. cremos, ainda, que tais pesquisas (umas mais implicitamente e outras mais explicitamente) têm como objetivo último contribuir para melhoria das práticas de ensino e, por meio delas, para a qualidade das aprendizagens dos alunos.

Tomando como base as reflexões de Goigoux (2001), podemos caracterizar as análises realizadas em tais pesquisas como de natureza extrínseca, na medida em que as práticas dos professores nelas envolvidos são observadas e analisadas apenas por um agente externo – o pesquisador. Nesse processo, não é incomum encontrarmos comparações entre as práticas observadas e as práticas esperadas (de acordo com os estudos acadêmicos), salientando a distância existente entre ambas. Exemplo disso é a citação que abre esta introdução, a qual foi retirada de nossa pesquisa anterior de mestrado (SILVA, 2012a), cujo objetivo foi investigar

as intervenções realizadas pelo professor nas situações de produção, revisão e reescrita textuais.

No trecho em questão, a professora solicita que os alunos escrevam uma notícia a partir de uma imagem retirada do jornal. Na contramão do que era esperado pela professora, um grupo de alunos produziu um texto descrevendo o que estava acontecendo na imagem e falando um pouco da vida do jogador de futebol Neymar. Ao ler essa produção de texto, a professora afirma que os alunos fizeram os textos de forma errada e dá nova orientação, já explicitada acima, direcionando-os a fazer de outra forma.

Tentamos, à época, levantar hipóteses sobre as motivações que levaram a professora a proceder de tais formas: primeiramente, solicitar a produção de um gênero textual a partir apenas de uma imagem, como nas práticas tradicionais de produção de texto escolar, e, em segundo lugar, limitar o que o aluno deve escrever. Justificamos, enfim, tais práticas relacionando-as à “ortodoxia escolar”, expressão empregada por Geraldi (1996) para se referir a um conjunto de rotinas pedagógicas cristalizadas que, baseadas na concepção de linguagem como código ou estrutura, artificializam e esvaziam as práticas de linguagem realizadas na escola. Assim, como agentes externos, restou-nos, naquele momento, levantar e discutir hipóteses. No entanto, concluímos a dissertação sentindo a necessidade de respondermos a perguntas como: E se a professora fosse questionada, sobre isso? A que outras compreensões chegaríamos?

Talvez sendo levado por motivações semelhantes à nossa, Goigoux (2001) chama atenção para os limites das pesquisas de natureza apenas extrínseca, as quais não tomam o professor como sujeito e acabam, muitas vezes, negligenciando esses indivíduos que permitem ser observados sem, todavia, poderem agir (diretamente ou indiretamente) sobre a sua prática. A esse respeito, para o autor, “a palavra do professor é para ser compreendida e analisada”¹ (GOIGOUX, 2001, p. 130).

Uma forma de devolver a palavra ao professor nas pesquisas em educação seria através da metodologia denominada autoconfrontação². Tomando de empréstimo alguns dos recursos da Clínica do Trabalho, desenvolvida por Clot (2007; 2010), a autoconfrontação aplicada ao contexto de ensino é realizada através de sessões de observação, por parte do professor, de suas aulas gravadas em vídeo. Nesses momentos, ele é levado a refletir e falar sobre seus objetivos, suas escolhas, seus saberes, sua mediação, enfim, sobre a sua prática.

¹ “La parole du professeur doit être entendue et analysée [...]”

² O termo “autoconfrontação” diz respeito a um procedimento de coleta de dados através do qual o trabalhador é *confrontado* com sua própria prática ao assistir seu trabalho em vídeo e ser motivado a falar sobre ele. Tal procedimento será melhor discutido e fundamentado na seção destinada à metodologia.

Na pesquisa de Chartier (2007), cujo trecho também foi citado anteriormente, no segundo parágrafo, tentou-se colocar em prática uma metodologia de pesquisa que confronta o professor com o seu fazer. O estudo de caso desenvolvido pela pesquisadora teve como objetivo saber como uma professora das séries iniciais (chamada Florence) teorizava reflexivamente sobre seu ensino da escrita no último ano da educação infantil (que abarca crianças entre 5 e 6 anos). O trabalho foi realizado em 1995 e 1996 e, nesses anos, a professora foi acompanhada durante a realização de oficinas de aprendizagem e de oficinas de produção livre que promovia com seus alunos. No trecho em questão, Chartier fala sobre a prática da professora utilizando, sobretudo, informações explicitadas pela própria docente, as quais ajudaram a compreender por que Florence lançava mão de práticas tradicionais, mesmo sabendo que estas não eram bem vistas e a entender que tais práticas faziam parte de suas escolhas didáticas e tinham determinados objetivos.

Do mesmo modo, encontramos outras pesquisas mais recentes que também utilizaram a metodologia da autoconfrontação para geração de dados. A pesquisa de Lima (2016) teve como objetivo investigar as ressignificações do professor de língua portuguesa referentes ao agir didático com gêneros textuais. Participaram da pesquisa duas professoras de língua portuguesa da rede estadual de ensino de Pernambuco. Por sua vez, o *corpus* foi constituído por duas sequências de atividades, realizadas com base nos gêneros textuais notícia e debate, entrevistas com as docentes e textos produzidos pelas professoras durante as sessões de autoconfrontação simples e cruzada³. Dentre os resultados obtidos através desse estudo, destacamos o fato das professoras terem assumido a autoria do seu agir didático com gêneros na sala de aula, ao retomar e justificar as ações didáticas realizadas por elas durante a sequência. Da mesma forma, as sessões permitiram revelar dimensões referentes ao agir didático das professoras não observáveis através das aulas, na medida em que deram visibilidade aos momentos de planejamento (realizados antes e fora da sala de aula) e a tensões e conflitos sobre o seu agir, explicitados pelas professoras. Por fim, foi possível não só ter acesso a formas cristalizadas de agir didático das docentes, mas, também a um possível agir didático futuro, o que indica que as reflexões realizadas pelas professoras podem ter influenciado seus modos de fazer no porvir.

Já a pesquisa de Santos (2017) teve como objetivo verificar se o ensino dos conhecimentos linguísticos tem sido praticado sob a perspectiva da análise linguística e como

³ A autoconfrontação simples diz respeito à confrontação de um único sujeito, sob a mediação do pesquisador, com vídeos de ação profissional. Já a autoconfrontação cruzada se refere à confrontação de um profissional com a gravação em vídeo de sua atividade juntamente com um colega de trabalho, o qual já se confrontou (da mesma forma) com suas situações de trabalho.

isso tem sido feito. Colaboraram com a pesquisa dois professores de escolas públicas, os quais tiveram suas aulas acompanhadas e filmadas durante uma unidade e uma sequência didática completa. Além disso, os dois docentes participaram de sessões de autoconfrontação simples, através das quais refletiram sobre seus modos de ensinar os conhecimentos linguísticos. Tais reflexões permitiram à pesquisadora analisar as ressignificações sobre o fazer docente realizadas. Dentre as muitas conclusões a que chegou, Santos ponderou que as ressignificações realizadas pelos professores ajudaram-nos a criar uma imagem de si mesmos e a tornar visíveis as estratégias utilizadas e as decisões tomadas para trabalhar os conhecimentos linguísticos. Ademais, os dois professores ressaltaram que tomaram mais consciência do seu agir ao se assistirem ministrando aula. Um dos professores, inclusive, sinalizou possibilidades de mudança na sua prática depois de se autoconfrontar.

Assim como Lima (2016) e Santos (2017), Goigoux (2001; 2002; 2007) também discute os benefícios que podem ser gerados a partir de uma pesquisa que busca estudar o trabalho docente tal como os próprios professores o concebem e o compreendem. Ele afirma, inicialmente, que a autoconfrontação permite uma tomada de consciência de sua prática por parte do professor, a qual, conseqüentemente, pode ajudá-lo a estabelecer uma outra relação com seu modo de agir. Goigoux explica, ainda, que ao colocar o professor diante de outros interlocutores (no caso, o pesquisador e ele mesmo, na posição de leitor distanciado da sua prática), o docente é incentivado a criar conceitualizações, generalizações e redescrições sobre sua atividade, procedimentos importantes para uma prática de conscientização eficaz.

Além disso, o autor argumenta que a autoconfrontação ajuda o pesquisador a entender melhor a prática do professor e se distanciar de uma postura prescritiva ou avaliativa. Ao promover uma conversa com o professor que não é pré-fabricada (na medida em que é considerada a singularidade de cada modo de ensinar) e ao colocá-lo na posição de sujeito (e não apenas de objeto de estudo analisado por um agente externo), tentamos nos aproximar dos princípios que regem sua atividade (e que garantem a sua coerência interna) e, dessa forma, compreender melhor os motivos que o levam a agir de determinada forma.

Ainda sobre esse aspecto, o autor explica que a autoconfrontação permite ao pesquisador ir além do observável “a olho nu” e que não conseguiríamos captar nos registros de vídeo: ou seja, através das falas dos professores, conhecemos o que é ou não legítimo e valorizado no seu meio profissional; ter acesso ao que eles faziam antigamente, mas não fazem mais; compreender o que eles se recusam a fazer, mesmo sendo orientados a fazer ou até o que eles fazem mesmo sem desejar fazer; apreender as limitações impostas ao exercício de sua profissão; alcançar suas crenças e suas dúvidas; captar os truques feitos para se adaptar

a uma determinada turma de alunos etc. Assim como Goigoux (2007), entendemos que os dados obtidos através da autoconfrontação servem de apoio para as análises de natureza extrínseca, sobretudo para as inferências por elas geradas.

Por fim, Goigoux (2001; 2002; 2007) defende que a autoconfrontação contribui com a formação do próprio professor, bem como com a dos professores iniciantes. O autor esclarece que essa metodologia pode ser usada, também, como um recurso na formação profissional. Isso porque, ao ser confrontado com seu próprio discurso e com sua imagem, os professores são levados a vivenciar novas formas de reflexão sobre a sua ação e, através delas, tentar conceituar suas práticas e esclarecer o que eles sabem fazer. Nesse movimento, ele tem a oportunidade de enriquecer seus conhecimentos sobre sua atividade, encontrando competências profissionais (individuais e coletivas) que nem eles mesmos sabiam que possuíam e, conseqüentemente, tendem a fazer cada vez melhor.

Da mesma forma, o autor nos explica que a explicitação de capacidades e conhecimentos por parte do professor experiente facilita a transmissão do seu saber-fazer para professores novatos. Ele esclarece, ainda, que esse movimento de pensar sobre a prática contribui para o desenvolvimento, em uso, de novas alternativas didáticas e diferentes instrumentos educativos que ajudam a alimentar a gama de inovações pedagógicas e podem também ser incorporados pelos professores em formação. O autor destaca, inclusive, que as descobertas do professor sobre novos modos de fazer são capazes de influenciar as prescrições (informais ou formais) e ajudar a propor para o coletivo docente (na formação inicial ou continuada) novas recomendações sobre o que fazer e o que não fazer.

Ao refletir, portanto, sobre as inquietações advindas da nossa pesquisa de mestrado, bem como sobre as problematizações a respeito dos rumos da pesquisa em educação, tecidos por Goigoux (2001; 2002; 2007), nós elaboramos as seguintes questões: Se fosse dada aos professores a oportunidade de refletir sobre seu ensino e avaliação da produção textual, que aspectos seriam objeto de reflexão por eles? Qual seria a sua postura durante esse processo de reflexão? Quais seriam as dificuldades vivenciadas por eles? Essa reflexão traria implicações na sua forma de pensar e se ensinar, bem como para a sua formação? Quais? E quais os benefícios da metodologia de autoconfrontação para a pesquisa sobre ensino de língua materna?

Motivados por tais questões, estabelecemos, então, como objetivo geral desta pesquisa, investigar o processo de reflexão por parte de uma professora sobre sua prática de ensino e avaliação da produção textual. Mais especificamente, temos a intenção de:

a) identificar os aspectos relativos ao ensino e à avaliação da produção de texto que são objetos de reflexão pela professora, discutindo os esquemas e os saberes mobilizados por ela para falar das suas práticas;

b) compreender como acontecem suas decisões e escolhas didáticas realizadas durante a aula, explicitadas verbalmente pela professora ao refletir sobre a sua prática de ensino e avaliação da produção de texto;

c) identificar e analisar indícios de possíveis implicações das reflexões feitas pela professora para a resignificação de suas práticas de ensino e avaliação da produção textual.

Nossa análise se baseará, portanto, na conjunção dos dados obtidos através de uma análise extrínseca das aulas e das informações geradas a partir das confrontações entre o professor e sua prática.

Para tanto, inicialmente, observamos e gravamos em vídeo uma sequência didática, envolvendo o gênero textual notícia, realizada por uma professora de língua portuguesa, aqui nomeada “Clarice”⁴, em uma turma do 6º ano do ensino fundamental e, através de cinco encontros de autoconfrontação simples (ocorridos em intervalos da sequência), incentivamos a docente a assistir às cenas de suas aulas de produção de texto, a refletir sobre elas e a falar sobre o seu ensino.

Ao pesquisarmos sobre o tema deste projeto no cenário atual das pesquisas sobre o ensino da produção textual, encontramos poucos subsídios. Isso porque a maioria das pesquisas encontradas tem como foco os resultados do ensino empreendido pelos professores e não o seu processo. Nesse sentido, entendemos que os dados desta pesquisa podem servir como material de apoio para reflexão por parte de professores interessados em desenvolver práticas diferenciadas de produção escrita.

Acreditamos, ainda, que esta pesquisa poderá contribuir com as discussões sobre a formação de professores. É preciso avançar no debate sobre como ajudar os professores a criarem e vivenciarem, em suas salas de aula e com seus alunos, situações significativas e produtivas de escrita. Para tanto, o caminho pode ser o de compreender como está ocorrendo esse processo de *reflexão sobre e mudança na* prática docente, identificando os pontos de dificuldade enfrentados pelos professores. Cremos que, assim, será possível empreender uma formação que, efetivamente, ajude o professor em seu trabalho pedagógico.

A tese aqui apresentada está estruturada da seguinte forma: inicialmente, apresentamos e discutimos os pressupostos teórico-metodológicos que embasaram a elaboração da pesquisa.

⁴ Nome fictício, adotado pela pesquisadora a pedido da professora.

Na seção 2, desenvolvemos as concepções de língua, texto, gêneros textuais e produção de texto por nós assumidas. Na seção 3, debatemos sobre os fundamentos para o ensino da produção de texto na escola numa perspectiva sociointeracionista, discutindo seus princípios e estratégias.

Na seção 4, defendendo a escrita como trabalho, discutimos sobre as atividades de avaliação e revisão. Para tanto, discorremos sobre os paradigmas de avaliação, enfatizando nossa adesão a uma concepção formativo-discursiva e discutindo as implicações de tal perspectiva para a avaliação da produção de texto. Além disso, delimitamos o que concebemos por revisão e abordamos alguns pressupostos do seu trabalho nas aulas de língua portuguesa.

Na seção 5, realizamos discussões mais amplas, relacionadas à prática docente. Iniciamos tais discussões tratando sobre os saberes constitutivos da atividade docente, bem como sobre a relação entre teoria e prática na ação do professor. Adiante, desenvolvemos a ideia do professor como um profissional reflexivo. E, por fim, argumentamos em favor dos esquemas e dos gêneros profissionais como modelos de análise da prática docente.

A seção 6, por seu turno, diz respeito à exposição dos fundamentos e procedimentos metodológicos que embasaram a coleta e a análise de dados desta pesquisa.

Na seção 7, apresentamos e problematizamos os resultados por nós obtidos. Na subseção 7.1, descrevemos as aulas observadas durante a sequência didática, apresentando a rotina da professora. Na subseção 7.2, discutimos sobre os aspectos relativos ao ensino e à avaliação da produção de texto que são objetos de reflexão pela professora, distinguindo os esquemas e saberes por ela explicitados ao falar sobre a sua prática. Na subseção 7.3, discutimos sobre as decisões e escolhas explicitadas verbalmente pela professora ao refletir sobre sua prática, evidenciando os seus esquemas em situação e em movimento. E, na subseção 7.4, discutimos sobre possíveis implicações do pensar sobre a própria prática docente para o ensino e avaliação da produção textual.

Finalizando a tese, fechamos provisoriamente esta pesquisa, apresentando na seção 8 algumas considerações finais sobre seus resultados e suas conclusões.

2 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA, TEXTO, GÊNEROS TEXTUAIS E PRODUÇÃO DE TEXTO

Nesta seção, vamos apresentar e discutir as concepções de língua, texto, gêneros textuais e produção de texto assumidas nesta pesquisa. Tais conceitos evidentemente se articulam, mas vamos abordá-los em subseções diferentes com o objetivo de desenvolver mais os aspectos específicos de cada um. Além disso, tais discussões serão essenciais para compreendermos os saberes relativos ao ensino da produção de texto que são explicitados pela professora nos encontros de autoconfrontação e que subjazem à mobilização de seus esquemas durante as aulas.

2.1 Concepção de língua como interação

Como alerta Antunes (2003), em toda a nossa prática, tanto de ensino de língua materna, como de pesquisa (desde a definição dos objetivos e a seleção dos objetos de estudo, até os procedimentos a serem usados), está presente uma determinada concepção de língua, mais especificamente de suas funções e usos e dos seus modos de aquisição e aprendizagem. Dessa forma, iniciamos as discussões teóricas de nossa pesquisa situando o leitor em relação à concepção de língua por nós adotada.

No livro *Marxismo e filosofia da linguagem* (2002) e *Estética da criação verbal* (1997), Voloshinov e Bakhtin (respectivamente) constroem a ideia de língua como interação. Por meio de tais obras, eles demonstram que este conceito de língua é o mais adequado para tratar os fenômenos linguísticos, na medida em que assim se consegue apreender melhor a complexidade da língua e os diversos fatores que a influenciam. Concordamos, pois, com os argumentos lançados por esses autores e assumimos como desta pesquisa a noção de língua como interação. Além de recorrermos a eles, também apontaremos as discussões de outros dois estudiosos mais atuais – Marcuschi (2008) e Geraldi (1997) –, que ampliaram as ideias de Voloshinov e Bakhtin e se preocuparam em traçar orientações para o ensino da língua materna a partir dessa perspectiva.

Voloshinov (2002) e Bakhtin (1997) sustentam, inicialmente, que a enunciação é social, visto que implica interação entre sujeitos. A esse respeito, Voloshinov (2002, p. 113) afirma: “Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte”. Tomando como base essa ideia, os autores

defendem que toda enunciação (oral ou escrita, direta ou indireta) é dialógica. Todavia, utilizam o termo “diálogo” num sentido mais amplo, que não se restringe apenas à interação face a face, direta e em voz alta; o diálogo, para eles, de uma forma geral, remete a toda e qualquer comunicação verbal. Isso porque todo e qualquer enunciado guarda relações com outros, inclusive os que ainda serão construídos. Eles explicam que, ao elaborarmos um texto, tomamos como referência enunciados já proferidos para afirmá-los, negá-los ou reconstruí-los. Da mesma forma, predizemos os enunciados que possam surgir como respostas aos nossos, já nos preocupando também em respondê-los. Assim, os enunciados permanecem relacionados entre si, constituindo uma grande e infinita cadeia verbal.

Outro aspecto discutido por Voloshinov (2002) é referente à consideração do contexto em que se dá a enunciação. Ele esclarece que esse contexto, que ele chama de “extralinguístico”, é composto por um nível relativo à situação social mais imediata e por um segundo nível, relativo ao meio social mais amplo, e ambos acabam determinando a enunciação:

Qualquer que seja a enunciação considerada (...) é socialmente dirigida. Antes de mais nada, ela é determinada da maneira mais imediata pelos participantes do ato de fala, explícitos ou implícitos, em ligação com uma situação bem precisa; a situação dá forma à enunciação, impondo-lhe esta ressonância em vez daquela (...) a situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação. Os estratos mais profundos de sua estrutura são determinados pelas pressões sociais mais substanciais e duráveis a que está submetido o locutor. (p. 113-114).

Voloshinov (2002) defende, ainda, que a língua é variável e heterogênea. Ele informa que o sujeito (locutor ou escritor) usa as formas normativas, disponíveis na língua, dentro de determinado contexto concreto. Assim, é mais interessante tentarmos entender não como usamos as expressões de acordo com a norma (as quais permaneceriam sempre as mesmas), mas como essas formas conseguem construir outros sentidos em contextos distintos, sendo utilizadas de forma adequada às condições que envolvem determinada situação concreta de interação.

Em concordância com Voloshinov, Marcuschi (2008) define a língua como uma atividade sociointerativa desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados. O autor também afirma que a língua é heterogênea, apontando, como fator dessa heterogeneidade, o fato das pessoas falarem de formas diferentes dependendo de sua classe social, profissão, região, cultura etc. Da mesma forma, as pessoas utilizam a língua em

situações mais formais (nas quais se coloca em prática um estilo de linguagem mais cuidado) ou menos formais, do dia a dia (nas quais se usa um estilo de linguagem menos cuidado).

Por sua vez, a língua também varia no decorrer do tempo, apresentando-se “como uma corrente evolutiva ininterrupta” (VOLOSHINOV, 2002, p. 90). É nesse sentido que consideramos a língua um fenômeno histórico, que, como comenta Geraldi (1997), vai, ao mesmo tempo, mantendo-se e modificando-se.

Por fim, vale ainda ressaltar que, apesar de concebermos a língua como interação, não negligenciamos o fato de ela também ser sistemática, na medida em que é composta por um conjunto de símbolos ordenados e por um sistema de base (MARCUSCHI, 2008). Todavia, entendemos que esse sistema não é fechado e acabado, pois seu funcionamento demanda também elementos externos.

Portanto, seguindo as orientações metodológicas de Geraldi (1997, p. 5), é nosso objetivo, nesta pesquisa, “focalizar a linguagem a partir do processo interlocutivo e com este olhar pensar o processo educacional”, estudando o ensino da produção de texto no âmbito dos processos interativos que envolvem os professores e seus alunos.

Além do conceito de língua que estamos adotando, há outras opções teórico-metodológicas que julgamos necessário apresentar e discutir. Assim, as seções seguintes serão dedicadas a delimitar o que entendemos por texto, gêneros textuais e produção de texto.

2.2 Concepção de texto como o lugar da interação

Como nos relembra Bunzen (2006), no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, presenciamos um forte movimento de tomada do texto como unidade de ensino e aprendizagem na escola. Desde lá, ele tem sido tomado ora como processo, ora como produto, o que trouxe (e traz) implicações para o modo como se ensina a escrever e como se concebe e se pratica a pesquisa sobre esse ensino. Nesse sentido, discutiremos nesta seção a concepção de texto que adotamos em nossa pesquisa.

Tomando como ponto de partida o caráter dialógico da linguagem, conforme discutimos na seção anterior, entendemos que toda e qualquer interação linguística se efetiva, como nos lembra Marcuschi (2008), por meio de textos, os quais existem e se organizam para funcionar na interlocução. Ou seja, nós nos comunicamos não por palavras ou frases e sim por textos que são produzidos em função dos espaços de interação em que eles ocorrem e que também ajudam a criar e a constituir (COSTA VAL e VIEIRA, 2005).

Nesse sentido, a atividade de escrita é realizada em uma determinada instância enunciativa e o seu resultado é justamente o texto que os interlocutores produzem “juntos” na interação. Isso porque cada um dos interlocutores que participam da interação possui certas intenções, pontos de vista e conhecimentos, elementos esses que “determinam” o texto, produto dessa interação. Todo texto acaba deixando nítidos, na sua organização material, os fatores que compõem as suas condições de produção. Através dele, é possível identificar as representações sociocognitivas que os indivíduos manejam em sua constituição e entender como se dá o funcionamento da língua. Por isso, ele sempre deve ser considerado a partir do seu processo de interlocução, levando em consideração as marcas que nele são deixadas pela situação comunicativa. Podemos, então, conceituar texto como “o lugar da interação” ou como “objeto material (escrito ou falado) construído na e pela situação de interação” (KOCH, 2003; COSTA VAL e VIEIRA, 2005).

Por sua vez, compreendemos que todo texto é constituído por três características fundamentais, as quais estão ligadas às dimensões semântica, formal e pragmática (COSTA VAL *et al.*, 2009). A primeira característica tem a ver com o fato de que, para uma manifestação linguística ser tomada como texto, ela deve formar uma unidade semântica, sendo legitimada como um todo significativo pelos envolvidos na situação de interação.

A segunda característica define que um texto deve constituir também uma unidade formal ou material, estando seus elementos linguísticos articulados dentro de um todo coeso. É nesse sentido que Bronckart (1999, p. 71) afirma que “cada texto é composto de frases articuladas umas às outras de acordo com regras de composição mais ou menos estritas”. Sobre esse aspecto, Costa Val e Vieira (2005) explicam que a palavra “texto” tem a mesma origem da palavra “tecido”. Diante disso, as autoras sugerem a criação da metáfora de que produzir um texto seria tecer e entremear fios para produzir um tecido. Todavia, como alerta Geraldi (1997), em muitos casos, essas articulações não estão explícitas no texto, mas podem ser recuperadas pelo leitor, o qual utiliza seus conhecimentos prévios para juntar as sentenças e atribuir uma unidade de sentido para o texto.

A terceira característica estabelece que um texto se constitua em uma unidade de linguagem em uso. Isso porque os textos são instrumentos utilizados pelas pessoas para se comunicarem e estão presentes no nosso dia a dia para possibilitar a nossa inserção nas diferentes práticas sociais. Essa seria, de acordo com autores como Marcuschi (2008) e Koch (2007), a principal particularidade de um texto, de modo que ele deve ser caracterizado, preferencialmente, por seu caráter enunciativo e não pelo aspecto formal. É por esse motivo, também, que Marcuschi (2008) prefere defini-lo como prática, evento ou atividade.

Com relação a essa última característica fundamental de todo texto, muito tem se discutido sobre a importância dos textos para a viabilização das mais diversas atividades sociais. Bakhtin (1997) foi pioneiro na defesa dessa ideia. Ele acredita que todas as atividades humanas estejam relacionadas ao uso da língua, o qual se concretiza por meio de enunciados orais e escritos, concretos e únicos.

Dolz e Schneuwly (2004) também discutem a relação entre o uso da linguagem através de textos e as atividades sociais. Para tanto, relacionam três conceitos: práticas de linguagem, atividades de linguagem e ações de linguagem.

As práticas de linguagem seriam determinadas práticas sociais nas quais os sujeitos usam a linguagem para delas participarem. Por sua vez, as práticas de linguagem são efetivadas mais especificamente pelas atividades de linguagem, definidas como determinados comportamentos de uso da linguagem que o indivíduo coloca em prática. As atividades de linguagem, por fim, são decompostas em ações de linguagem específicas, ou seja, produzir, compreender, interpretar, e/ou memorizar textos.

Vamos considerar o seguinte exemplo: a ida de um casal de namorados a um restaurante é uma prática de linguagem, pois, para efetivá-la, eles precisarão utilizar a linguagem a todo o momento. Durante esse evento, os membros do casal realizam diversas atividades de linguagem: a) se falam ao telefone para combinar o horário de saída e o restaurante; b) leem o menu com as opções de comida; c) fazem o pedido do jantar para o garçom; d) conversam sobre como foi o dia enquanto esperam a comida; e) pedem a conta e acertam o pagamento no caixa etc. Para tanto, foi necessário colocar em prática algumas ações de linguagem, como ler e falar.

Através desse exemplo, podemos notar claramente como uma determinada prática social pode ser efetivada através do uso da linguagem – ou seja, através da leitura, da audição, da escrita e da fala de textos. Mais especificamente: toda prática social é composta por práticas de linguagem específicas, as quais se fazem necessárias para a realização da própria prática social. Fica bastante claro, então, como o uso de textos possibilita nossa inserção no meio social, nossa interação com as outras pessoas e a efetivação de nossas atividades cotidianas. Assim, os textos acabam sendo verdadeiros intermediários entre o sujeito e a sociedade.

Os textos, por serem produtos da atividade humana, estão intimamente relacionados às práticas sociais. Isso acontece de tal forma, que no texto acabam ecoando as condições e os propósitos da esfera de interação onde os sujeitos da linguagem atuam (BAKHTIN, 1997). Assim, os textos não são todos iguais, pois se organizam em gêneros textuais diferentes. Eles

se materializam em gêneros diversos, de modo que é impossível nos comunicarmos (por meio da língua) sem ser através dos gêneros textuais (BAKTHIN, 1997; BRONCKART, 1999). A respeito do surgimento dos gêneros, de suas características e sua função na sociedade vamos discutir melhor na seção seguinte.

2.3 Concepção de gêneros textuais como instrumentos de interação social

Cada esfera de atividade humana, por possuir condições específicas, cria gêneros textuais que lhe são peculiares. Por seu turno, os gêneros vão sendo historicamente construídos com base em novas circunstâncias de interação social mediadas pela linguagem e vão se consolidando dentro dessas esferas (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004; MARCUSCHI, 2008). Os gêneros dizem respeito, então, a situações de interação típicas (estabilizadas).

Por sua vez, o uso do gênero textual está sempre condicionado aos fatores que compõem a esfera da comunicação verbal onde ele emerge. A esse respeito, Schneuwly (2004) esclarece que, ao realizar uma produção textual, o gênero a ser produzido emerge da situação comunicativa em questão e o locutor/produtor o mobiliza, levando em conta os vários elementos que constituem tal situação, como: finalidade ou objetivo, interlocutor (leitor/ouvinte), conteúdos a serem veiculados etc. A partir desses elementos, então, o sujeito constrói o que o autor chama de uma base de orientação para a ação discursiva e mobiliza o gênero mais adequado. Fica claro, então, como os gêneros textuais estão estreitamente vinculados às esferas de atividade sociais, principalmente às situações de comunicação. Por isso, podemos afirmar que só é possível compreender efetivamente o funcionamento de um gênero dentro da sua circunstância de origem. Isso se dá de tal forma que determinado gênero textual é sempre reconhecido como promotor de uma ação em certo contexto.

Depois de discutirmos como os gêneros são criados e entendermos a sua relação com os contextos comunicativos, vamos abordar melhor que elementos são responsáveis pela tipificação das formas textuais, resultante da estabilização das situações de interação. Para Bronckart (1999), o gênero (ou espécie de texto, como ele denomina) diz respeito a uma série de textos que compartilham características parecidas. Segundo Bakthin (1997), é justamente o fato de os textos pertencentes a uma determinada esfera de comunicação verbal possuírem os mesmos traços que faz deles tipos relativamente estáveis de enunciados. Por seu turno, essa regularidade dos gêneros ocorre devido à similaridade de três aspectos do texto: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo.

No que diz respeito ao conteúdo, entendemos que o gênero tem relação com temas, conteúdos e conhecimentos que são possíveis de serem ditos através dele, da mesma forma que aquilo que se quer dizer acaba delimitando qual gênero pode ser usado para tal. Já a construção composicional pode ser definida como a estrutura ou a organização geral do texto. Em relação ao estilo, este se refere aos traços linguísticos que compõem as sequências textuais e que entram na constituição interna dos gêneros (SCHNEUWLY, 2004).

Ainda em relação a essa regularidade de características comuns aos textos pertencentes ao mesmo gênero, Marcuschi (2008) comenta que isso acontece de forma mais ou menos intensa, dependendo do gênero: do quanto eles são marcados por suas instituições de origem e se eles estão mais ligados à esfera privada ou à esfera pública. Assim, os gêneros podem oscilar dentro de um *continuum* que vai de uma alta plasticidade a uma enorme fixidez.

Justamente pelo fato dos gêneros textuais possuírem esse certo grau de estabilidade, os sujeitos conseguem identificar uma determinada prática de linguagem como âmbito de um dado gênero. Assim, eles acabam assumindo o papel de modelos e estabelecem o que Dolz e Schneuwly (2004) chamam de horizonte de expectativas para os indivíduos participantes das mesmas situações de uso da língua. Isso porque os gêneros acabam se constituindo como formas de linguagem que orientam como devem ser realizadas as leituras e as produções dos textos (BAKHTIN, 1997). Em relação à produção, que nos interessa mais de perto neste trabalho, Dolz e Schneuwly (2004) explicam que o gênero se institui como uma configuração que o texto a ser produzido deve seguir, direcionando certas escolhas estruturais, temáticas e linguísticas e delimitando a escrita.

Tomando como ponto de partida esta característica dos gêneros, Schneuwly (2004) construiu a concepção de gênero como um megainstrumento mediador entre o indivíduo e as atividades sociais. Ou seja, numa situação de interação, os atos de ler- ouvir-escrever-falar são sempre mediados pelos gêneros textuais. Como instrumentos, eles acabam conduzindo a atuação do sujeito. Todavia, para que ele cumpra o seu papel, é necessário que tenha sido apropriado ou dominado pelo indivíduo.

A esse respeito, Bakhtin (1997) esclarece que “se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos que criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos que construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível.” (p. 302). Bronckart (1999), na mesma linha, defende que “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas.” (p. 103).

Todavia, é importante esclarecer que, apesar de estarmos discutindo sobre a importância da estabilidade dos gêneros, concordamos com Bakhtin (1997) quando ele contesta a ideia de que os gêneros sejam apenas uma forma e que devam ser distinguidos apenas por suas características formais. Na verdade, como explica Marcuschi (2008), a funcionalidade é o componente essencial para compreendermos e definirmos os gêneros, pois estes são sempre mobilizados para atender algum propósito comunicativo dentro de uma determinada situação interacional.

Da mesma forma, ainda segundo Marcuschi (2008), é preciso conceber os gêneros como entidades de caráter histórico e adaptativo. Isso porque eles mudam, unem-se, combinam-se, ajustam-se, transformam-se, desenvolvem-se e inovam sua organização de modo a permanecerem vivos e funcionais em determinada comunidade linguística. É nesse sentido que podemos afirmar que os gêneros são flexíveis, variáveis e dinâmicos.

Esse caráter histórico e adaptativo dos gêneros também pode ser compreendido ao considerarmos que os textos são, simultaneamente, genéricos e singulares. Como explica Bronckart (1999), cada situação de interação é única e conduz o produtor a não só usar o gênero como modelo para produzir seu texto, mas também a realizar adaptações para aplicar tal modelo a sua circunstância de comunicação particular. Tais adaptações demonstram por que os gêneros são relativamente estáveis e contribuem para a sua continuação e renovação.

Até o momento, discutimos sobre o que entendemos por língua, texto e gêneros textuais. Na discussão sobre todos esses elementos, há uma linha em comum: uma perspectiva de base sociointerativa, pela qual buscamos compreendê-los como instrumentos de interação social. Como tal, entendemos que eles são essenciais para a realização da atividade de produção de texto, a qual será discutida a seguir.

2.4 Concepção de produção de texto como uma atividade social e cognitiva

Como já afirmamos, nesta pesquisa estamos adotando uma visão de língua como atividade sociointerativa. Nessa perspectiva, somos levados a considerar também a natureza social da atividade de produção de textos. Como alertam Costa Val e Vieira (2005, p. 23), “representar a fala não é, como ainda se pensa, representar apenas elementos da cadeia sonora (as unidades constituintes das sílabas, das palavras, das frases, etc.). É, também, representar aspectos importantes do *processo* de produção de textos” (grifo das autoras).

Um primeiro aspecto do processo de produção de texto a ser considerado é a presença de um interlocutor, pois, quando escrevemos, o fazemos para interagir com outros sujeitos.

Interagimos com o outro porque queremos partilhar com ele nossas ideias, nossos conhecimentos, nossas crenças, nossos sentimentos... Assim, podemos afirmar que, sempre que escrevemos, escrevemos para alguém. Costa Val e Vieira (2005) também são adeptas dessa posição e enfatizam a interlocução que acontece entre enunciador e enunciatário em toda situação de produção de texto:

Nessa perspectiva, entendemos o processo de produção textual como uma atividade que visa à construção de sentidos na relação que se estabelece entre o enunciador (o "eu") e o enunciatário (o "tu"). Essa relação se dá entre indivíduos que se constituem socioculturalmente, nas interações discursivas de que participam. Isso significa, em primeiro lugar, que os indivíduos são o que são porque fazem parte de uma determinada sociedade, de uma determinada cultura. Em segundo lugar, isso quer dizer que é nas práticas sociais de linguagem – construídas na história de sua comunidade – que os indivíduos aprendem como usar a linguagem em diferentes situações discursivas. O processo de produção textual é, portanto, uma atividade que se dá entre interlocutores: de um lado, o sujeito produtor, que fala ou escreve; de outro lado, o sujeito interpretador, que ouve ou lê (COSTA VAL e VIEIRA, 2005, p. 24).

Por sua vez, o interlocutor é tão importante para o processo de escrita, que, durante toda a atividade de produção do texto, seus conhecimentos, suas opiniões, suas crenças, suas necessidades, suas simpatias e antipatias se tornam referência para a escrita e influenciam o que está sendo escrito e a forma como se escreve. Como apontam Costa Val e Vieira (2005, p. 27), “a produção textual se orienta em função da representação, da imagem que o autor constrói sobre o leitor de seu texto”. O escritor deixa, assim, pistas em seu texto e espera que o leitor as perceba e construa, a partir de seus conhecimentos prévios, um sentido para o texto. Assim, a escrita não se configura como uma atividade solitária, mas, ao contrário, é realizada em parceria entre o escritor e o futuro leitor do texto. Costa Val e Vieira (2005) também consideram a cooperação existente entre escritor e leitor durante a produção de texto, salientando que cada um dos indivíduos que participa da atividade de escrita traz consigo suas intenções, objetivos, pontos de vista e conhecimentos, os quais são mobilizados na construção do texto:

Os elementos fundamentais da situação discursiva são os próprios interlocutores, com as imagens mentais que eles fazem de si mesmos e dos outros, com relação a seus objetivos, expectativas, conhecimentos, *status* social, poderes e obrigações, gostos e preferências. A partir dessas imagens, quem fala ou escreve define o que inclui no texto e quem ouve ou lê interpreta o que está presente (e até o que está ausente) no texto. Ou seja, os dois interlocutores lidam com a materialidade linguística do texto levando

em conta suas relações com a situação discursiva (COSTA VAL e VIEIRA, 2005, p. 25).

Ainda segundo Costa Val e Vieira (2005), quando um sujeito fala ou escreve, ele estabelece um “espaço de interlocução” ou uma “instância de enunciação”: ele se assume como o “eu” que fala (ou seja, o enunciador), atribui a outro sujeito o papel de “tu” (ou seja, de enunciatário) e os dois, situados num determinado tempo e espaço, constroem juntos o texto. Quando se estabelece uma instância enunciativa, o texto se organiza em função dela.

Por sua vez, essa interação promovida entre os sujeitos através da escrita é guiada sempre por um propósito, intenção, objetivo ou finalidade, que proporciona a realização de alguma atividade sociocomunicativa.

Bronckart (1999), ao tratar dos elementos que influenciam a produção textual, explica que estes vão muito além do destinatário e do objetivo. Ele nos apresenta um conjunto de elementos (ou, no seu dizer, de “parâmetros”) que constituem o contexto de produção, no qual estão incluídos o contexto físico e o contexto sociossubjetivo. Até porque, como explicam Costa Val e Vieira (2005, p. 25), “a situação discursiva diz respeito não apenas ao contexto histórico, social e político em que o texto ‘acontece’, mas, sobretudo, à representação mental que os interlocutores fazem desse contexto”.

No que diz respeito ao contexto físico, Bronckart (1999) afirma que a produção de texto é uma ação ocorrida em um dado contexto físico, estando, assim, situada em um espaço específico e em um determinado tempo. Nele, estão presentes os seguintes elementos:

O lugar da produção: o lugar físico em que o texto é produzido; o momento da produção: a extensão do tempo durante o qual o texto é produzido; o emissor (ou produtor, ou locutor): a pessoa (ou a máquina) que produz fisicamente o texto, podendo essa produção ser efetuada na modalidade oral ou escrita; o receptor: a (ou as) pessoa(s) que pode(m) perceber (ou receber) concretamente o texto (BRONCKART, 1999, p. 93).

Com relação ao contexto sociossubjetivo, Bronckart (1999) explica que toda atividade de produção de texto se enquadra numa determinada formação social e num determinado modo de interação comunicativa. Esse contexto supõe certos questionamentos e é composto por elementos específicos, tais como:

O lugar social: no quadro de qual formação social, de qual instituição ou, de forma mais geral, em que modo de interação o texto é produzido (escola, família, mídia, exército, interação comercial, interação formal, etc.)?; a

posição social do emissor (que lhe dá estatuto de enunciador): qual é o papel social que o emissor desempenha na interação em curso (papel de professor, de pai, de cliente, de superior hierárquico, de amigo, etc.)?; a posição social do receptor (que lhe dá estatuto de destinatário: qual é o papel social atribuído ao receptor do texto (papel de aluno, de criança, de colega, de subordinado, de amigo?); o objetivo (ou objetivos) da interação: qual é, do ponto de vista do enunciador, o efeito (ou os efeitos) que o texto pode produzir no destinatário? (BRONCKART, 1999, p. 94).

Assim como Bronckart (1999), Costa Val e Vieira (2005) também detalham os elementos que fazem parte do contexto de produção. Para elas, o contexto de produção de um texto escrito se constitui não pela situação física (ou material), mas pelo que o autor do texto pensa sobre a situação de escrita e de leitura de seu texto, ou seja, pelo que ele tem em mente sobre:

- a) Quem escreve: é o enunciador ou autor virtual, uma entidade linguística que enuncia um determinado texto e que nem sempre vai coincidir com o autor empírico ou “de carne e osso”; pode ser comparado a um ator de teatro ou compositor musical por assumir um determinado papel durante a escrita do texto;
- b) Para quem se escreve: é o sujeito a quem o texto será destinado ou o leitor do texto; conhecendo os interesses e os conhecimentos prévios de seu leitor, o autor constrói uma ideia sobre quem vai ler seu texto e, a partir disso, planeja o que pretende dizer e como dizer da forma mais adequada para aumentar a possibilidade de ser compreendido;
- c) Para que se escreve: é o objetivo que pretendemos atingir com esse texto; quando precisamos ou desejamos produzir um texto, precisamos definir para que queremos fazê-lo e, a partir dessa resposta, direcionar a produção;
- d) Sobre o que se escreve: é o “algo a dizer”; o assunto sobre o qual o texto irá tratar deve estar adequado ao leitor e ao suporte que escolhemos para divulgar o texto, assim como deve ser algo de domínio do autor;
- e) Onde se escreve: é o meio ou o suporte através do qual o texto será veiculado; parte-se do pressuposto de que o sentido não é intrínseco ao texto, mas se constrói na relação deste com o contexto que o circunda e com o suporte em que é veiculado; assim, o suporte se torna um fator determinante tanto da produção quanto da compreensão do texto; como consequência, o autor do texto a ser escrito deve conhecer bem o suporte em que seu texto será veiculado, bem como o contexto em que estará inserido.

Esses fatores vão influenciar todo o processo de produção do texto, de tal modo que, a partir deles, o autor vai definir o último fator – f) Como se escreve – ou seja, o modo de dizer ou a forma de linguagem que se pretende usar na produção, escolhida para atingir determinado efeito de sentido no leitor. Esse elemento se refere a como as informações serão organizadas, ao gênero em que o texto será produzido, ao tipo de linguagem que será usado, ao vocabulário que será selecionado, ao tamanho que o texto terá, ao estilo da linguagem que será assumido, ao tipo de letra que será usado, a recursos que podem funcionar com apoio ao leitor, como imagens, gráficos, tabelas etc.

A atividade de escrita, além de estar relacionada aos elementos que fazem parte do contexto de produção, também demanda aspectos referentes ao campo psicológico, o que faz dela uma atividade também cognitiva. Desde o modelo pioneiro de Flower e Hayes (1981), a produção textual é tomada como um complexo processo cognitivo.

Isso porque, quando escrevemos precisamos tomar diversas decisões o tempo todo. Essas decisões estão num nível macro – quando têm a ver com a situação comunicativa a ser atendida, com o conteúdo a ser desenvolvido e com a estrutura do texto – e num nível micro – quando têm a ver com as relações entre as partes do texto, as escolhas linguísticas, o vocabulário usado etc. Seja qual for o nível, o escritor utiliza diversos conhecimentos – sejam eles linguísticos, cognitivos ou sociais –, bem como põe em prática diferentes operações – tais como gerar, selecionar e organizar as ideias, elaborar um esboço do texto, revisá-lo e construir a versão final. Tudo isso implica o desenvolvimento de várias capacidades e envolve diversas demandas cognitivas. É nesse sentido que Oliveira (2000) compreende a produção textual como uma atividade que se desenvolve através de operações em níveis distintos.

Antunes (2003) discute sobre as operações realizadas durante a produção de texto e salienta que a própria natureza interativa da escrita supõe a existência de diferentes momentos e um “vaivém” de procedimentos. Ela explica que produzir um texto implica diferentes procedimentos interdependentes e intercomplementares e não se resume só ao ato de escrever. É nesse sentido que Gehrke e Cabral (2017) conceituam a escrita como um processo formado por subprocessos (os quais estão inseridos uns nos outros e ocorrem simultaneamente num contínuo); esse processo, por sua vez, pode ser interrompido a qualquer momento antes que um subprocesso acabe para dar início a outro, evidenciando a sua recursividade.

A esse respeito, Fiad e Mayrink-Sabinson (2017, p. 55) dizem:

Assumindo que a linguagem é construída pela interação entre os sujeitos, entendemos que, na modalidade escrita da linguagem, essa construção

envolve momentos diferentes, como o de planejamento de um texto, o da própria escrita do texto, o da leitura do texto pelo próprio autor, o das modificações feitas no texto a partir dessa leitura.

Menegassi (1998, apud MENEGASSI e FUZA, 2008) corrobora essa ideia, ao explicar que, na década de 1980, os estudos sobre a construção do texto escrito indicaram a produção de texto como um processo composto de etapas interligadas e propuseram três grandes etapas de construção de um texto, a saber: planejamento, execução e revisão. Motta-Roth (2006), na mesma linha, defende que, para que a produção textual seja considerada uma prática social, é preciso assumir uma visão mais ampla do ato de escrever, de modo a entender que este não se resume, apenas, à produção do texto propriamente dita, mas inclui também seu planejamento, revisão, edição e consumo pela audiência-alvo.

Assim, há o procedimento de planejamento, durante o qual o escritor, tendo em mente o gênero mais adequado para dar conta da situação comunicativa, define o tema do texto, elabora ideias sobre esse tema, procura subsídios temáticos em outras fontes, seleciona e organiza as ideias levantadas, define os objetivos a serem alcançados com a produção de texto e define se o texto será mais ou menos formal. Sobre essa etapa, Serafini (1998, apud MENEGASSI e FUZA, 2008) explica que planejar poderia parecer uma forma de adiar o momento de escrever o texto, e assim, ser encarado como perda de tempo. Entretanto, ao contrário disso, o ato de planejar ajuda o escritor, dentre outras coisas, a economizar e a distribuir o tempo que se tem disponível para escrever. Além disso, há a escrita propriamente dita, procedimento durante o qual o escritor coloca em prática o que foi planejado, fazendo, para isso, determinadas escolhas lexicais e sintáticas. Outro procedimento realizado é a revisão e a reescrita do texto, em que o escritor analisa o que escreveu para avaliar se alcançou os objetivos pretendidos. Vale salientar que entendemos essas diferentes operações como processos realizados simultaneamente, não sendo, portanto, sequenciais ou lineares.

Gehrke e Cabral (2017) explicam que o produtor de textos executa essas várias subtarefas como uma estratégia para lidar com as limitações do processamento cognitivo e, assim, conseguir dar conta das várias exigências da produção de um texto. Os escritores proficientes se distinguiriam dos menos proficientes justamente por usar estratégias para reduzir a carga de seu trabalho cognitivo.

3 A PRODUÇÃO DE TEXTO NA ESCOLA: FUNDAMENTOS PARA O ENSINO

Nesta seção, vamos discutir os principais pressupostos teórico-metodológicos referentes à perspectiva sociointeracionista de ensino da produção de textos, com os quais compactuamos nesta pesquisa. Tais discussões serão fundamentais para compreendermos os esquemas mobilizados e/ou construídos pela professora para colocar em prática tal perspectiva de ensino em sua sala de aula e explicitados por ela durante os encontros de autoconfrontação.

3.1 O ensino da produção de texto nas aulas de língua portuguesa: princípios e estratégias

Partimos, inicialmente, do pressuposto de que o desenvolvimento da habilidade de produzir textos demanda um longo e trabalhoso processo de escrita e reescrita de textos (SANTOS e TEIXEIRA, 2016). Durante esse processo, que é complexo, lento e que nunca pode ser considerado totalmente concluído (COSTA e RIBEIRO, 2013), o professor precisa levar o aluno ao desenvolvimento de habilidades e estratégias de ação (KOCH, 2003). E, para ajudar o aprendiz a desenvolver suas competências de escrita, é primordial que ele seja levado a exercitar essa atividade constantemente, não só através de atividades de produção de texto propriamente ditas, mas também de exercícios que promovam a reflexão específica e sistemática sobre as características do texto escrito.

A esse respeito, Bunzen (2006) explica que o ensino sistemático do escrever no contexto educacional brasileiro é muito recente. Ele relembra que há duas ou três décadas, a redação nem mesmo estava presente nos manuais de ensino e as propostas de produção se reduziam, apenas, a imposição de um título aos alunos. No, entanto, hoje, o espaço dedicado à atividade de produzir textos na escola, embora ainda insuficiente, se mostra cada vez maior.

Então, que aspectos envolvem esse ensino sistemático da produção de texto na escola? Como discutimos na seção anterior, o processo de produção textual envolve vários aspectos que devem ser considerados durante a escrita. Assim, não podemos achar que escrever um texto é uma tarefa simples a ponto de apenas indicarmos um tema para os alunos e querermos que eles facilmente escrevam algo que realmente possa ser considerado um texto. Isso porque a escrita como forma de interação é motivada: escrevemos quando temos algo a dizer, para alguém e com algum objetivo.

Tomando como base uma visão de língua como interação e acreditando que o ensino da língua portuguesa tem como objetivo principal capacitar os indivíduos para atuar nas mais diversas situações comunicativas, ou seja, formar usuários competentes, que saibam utilizar a língua como instrumento para refletir e agir (OLIVEIRA, 2000), defendemos uma perspectiva de ensino da produção de texto a partir dos gêneros textuais. Assim como Costa Val e Vieira (2005, p. 41), entendemos que:

um projeto de ensino que vise à apropriação e ao desenvolvimento das habilidades de interação pela escrita, num determinado contexto social e cultural, deve, necessariamente, criar oportunidades adequadas para que os alunos descubram a escrita como forma de interação social, como atividade discursiva.

Da mesma forma, concordamos com Schneuwly (1991, apud OLIVEIRA, 2000) quando ele afirma que a ação pedagógica com vistas ao ensino da produção textual deve centrar-se em um projeto prévio, no qual o ensino é programado de forma a fazer sentido para o aluno, ou seja, deve-se lançar a ele uma proposta que permita a apropriação de uma prática linguística ainda não dominada.

Como discute Motta-Roth (2006), se considerarmos que a língua é um fenômeno social, então devemos admitir que a sua aquisição é, também, um processo voltado para as interações sociais. Isso porque a criança tem contato com a língua materna através dos textos lidos e produzidos ao seu redor e, a partir deles, constrói representações sobre como ela funciona. Assim, podemos dizer que a criança aprende a língua porque participa da vida social. Da mesma forma, à medida que cresce, também podemos afirmar o contrário: a criança participa melhor da vida social porque sabe cada vez mais sobre a língua. A autora usa esse mesmo raciocínio para o ensino e afirma que o aluno precisa agir em diversas situações de interação social para aprender mais sobre os usos da língua. Isso porque o aluno sabe português, mas não sabe agir linguisticamente em determinadas situações. É através da participação do aluno em atividades socialmente partilhadas que ele irá desenvolver as habilidades linguísticas necessárias ao uso da língua escrita. Nesse sentido, Motta-Roth (2006) reafirma o papel da escola no sentido de proporcionar aos alunos contextos ou situações nos quais eles possam colocar em prática competências e conhecimentos linguísticos para realizar determinadas atividades sociais. Segundo essa autora, tal prática implica, primeiramente, uma mudança na representação do aluno sobre o que é a escrita, de modo que ele abandone a ideia de que escrever se resume a grafar e entenda o ato de escrever como uma prática social.

Como salienta Bunzen (2006, p. 151), a opção do professor por uma prática de ensino da produção de texto distanciada *das* ou pautada *nas* práticas sociais não é neutra:

É decisão política escolher se teremos como objetivo principal e final a formação de alunos no EM que produzem na escola (e nos cursinhos) apenas as propostas de redações do vestibular das principais universidades de cada estado ou investiremos em um processo de ensino-aprendizagem que leve em consideração a prática social de produção de textos em outras esferas de comunicação.

Tal perspectiva vem sendo construída desde o final dos anos 1970 e início dos anos 1980. Assim, passou-se a ter uma preocupação maior com os contextos de produção e de circulação dos textos – quem está falando, com quem, com que objetivos, de forma etc. (BUNZEN, 2006). Nesta seção, vamos apontar algumas diretrizes para o ensino da produção de texto nessa direção.

Uma primeira diretriz é que, nas aulas de língua portuguesa, o professor precisa promover situações de escrita parecidas com as que vivenciamos em contextos extraescolares. Isso quer dizer que os alunos precisam experimentar os diversos usos sociais da escrita, produzindo textos para atender a objetivos e interlocutores reais e explícitos. Sobre essa diretriz, Motta-Roth (2006) salienta que ela não significa, apenas, achar um lugar para a escrita na vida do aluno, mas também ampliar o leque de possibilidades de experiências vivenciadas por ele, “trazendo o mundo para a sala de aula e levando o aluno a vivenciar o mundo ‘lá fora’” (MOTTA-ROTH, 2006, p. 503).

Sobre esse aspecto, concordamos com Costa Val e Vieira (2005, p. 17) quando elas defendem que “a criação e articulação de espaços de interlocução são processos que constituem a competência discursivo-textual dos falantes de qualquer língua e são fatores básicos da apropriação da escrita de textos por parte de qualquer aprendiz”.

Além disso, escrever um texto se torna uma tarefa difícil e vazia quando sua única motivação é cumprir uma tarefa escolar e seu único interlocutor é o professor. Como comentam Menegassi e Fuza (2008), quando o estudante (no momento da produção) visualiza somente o professor e os colegas como interlocutores, a finalidade da escrita fica restrita a atender ao que foi solicitado na atividade pelo professor e demonstrar sua competência de escrita para eles. Com isso, o estudante não tem a oportunidade de considerar destinatários “superiores” (além dos muros da escola) e de escrever para o meio social. Para que a aprendizagem seja significativa, relevante e eficaz, é necessário realizar atividades autênticas de escrita, nas quais os textos dos alunos tenham verdadeiras funções sociais e os

leitores sejam concretos, de modo a serem levados em conta durante a escrita e influenciarem as decisões tomadas pelo aluno-escritor no que diz respeito ao que dizer e como dizer.

Outra diretriz apontada é que essas situações de escrita parecidas com as que vivenciamos em contextos extraescolares precisam ser diversificadas, ou seja, devem representar diferentes esferas de interação social, variando-se os interlocutores e as finalidades almejadas. Isso porque cada situação de interação demanda do escritor a mobilização de habilidades e saberes diferentes, os quais não são aprendidos espontaneamente, e sim precisam ser ensinados, conforme explicam Leal e Melo (2006). Costa Val e Vieira (2005, p. 8) também reforçam esta ideia ao explicitar que é papel do professor “contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências de uso da escrita em diferentes situações de comunicação”. Motta-Roth (2006) também compartilha dessa ideia e defende que a sala de aula seja um espaço para analisar, criticar e avaliar as várias instâncias de interação humana nas quais a língua é utilizada.

A terceira diretriz define que os alunos sejam levados a produzir textos de diferentes gêneros textuais. Isso se justifica pelo fato, já discutido anteriormente, de que todo texto se materializa em algum gênero textual. A esse respeito, Bronckart (1991, apud OLIVEIRA, 2000) propõe que o ensino da língua materna (principalmente o da produção de texto) seja colocado em prática através do que denomina de didática da diversificação, a qual se caracteriza pela introdução dos variados gêneros textuais nas aulas, partindo do pressuposto de que o seu domínio é essencial para a vida social e profissional dos sujeitos. A presença dos gêneros textuais nas aulas de língua materna seria, então, um caminho para romper com a ideologia da padronização, muito presente na escola. Adam (1991, apud OLIVEIRA, 2000), em concordância com essa proposição de Bronckart, também salienta que aprender a escrever é aprender a estruturar enunciados em gêneros do discurso. Ao dominar os gêneros que organizam um determinado grupo social e uma determinada cultura, o aluno aprende formas de participar das ações de uma comunidade específica (MOTTA-ROTH, 2006). Discutiremos melhor essa diretriz mais adiante, numa seção intitulada “O que se ensina quando se ensina a escrever”. Bunzen (2006, p. 149) também apoia essa perspectiva, ao defender que:

Os alunos não deveriam produzir “redações”, meros produtos escolares, mas textos diversos que se aproximassem dos usos extraescolares, com função específica e situada dentro de uma prática social escolar. Se assumirmos tal posicionamento, apostaremos em um ensino muito mais procedimental e reflexivo (e menos transmissivo), que leva em consideração o próprio processo de produção de textos e que vê a sala de aula, assim como as esferas da comunicação humana, como um lugar de interação verbal.

É importante, ainda, ficarmos atentos à frequência com que propomos situações de produção de textos na escola, pois a recorrência de práticas também é importante para o desenvolvimento das habilidades necessárias à escrita, embora apenas isso não garanta o aprendizado.

Por fim, uma última diretriz salienta que a produção textual deve ser vivenciada na escola como um processo composto por diferentes etapas, como explicam Santos e Teixeira (2016, p.40):

A produção textual precisa ser entendida como um processo (atividade processual): começa na discussão ou estudo do tema; no entendimento da tipologia predominante e do gênero solicitado; passa pelo roteiro, esboço, redação e revisão; envolve o destinatário que o avaliará (outro colega, professor etc.) e, depois, retorna ao produtor para o texto ser reescrito se necessário. Finalmente, este precisa circular, chegar a outros destinatários.

Diante das diretrizes apontadas, reafirmamos nossa crença nessa perspectiva de ensino de produção de texto, segundo a qual se defende a promoção de situações parecidas com as que vivenciamos fora da escola, sendo estas reais e referentes às diferentes esferas de interação social. Como bem sintetizou Oliveira (2000), nessa perspectiva, produzir textos escritos é uma atividade de transformar um objeto interno (ideias, conteúdos, sentimentos, opiniões, informações etc.) em um objeto externo (o texto), com o intuito de resolver problemas comunicativos e interagir com um interlocutor real e distante. Por sua vez, isso implica tomar o texto escrito como unidade de ensino e, principalmente, como mediador do processo de interlocução.

Entretanto, reforçamos que somente a proposição desses tipos de atividades não garante o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos. Como alertam Costa Val e Vieira (2005), é necessária uma rotina de trabalho em sala de aula que promova a reflexão constante dos alunos sobre o que é escrever e sobre as especificidades da modalidade escrita da língua. Uma alternativa é fazer os alunos pensarem sobre os textos por eles produzidos nas atividades de revisão e reescrita, pois, por meio delas, os alunos terão a oportunidade de reler suas produções, pensar sobre seus erros e, assim, aprimorar sua habilidade de escrita.

Além de apoiarmos essa perspectiva, também acreditamos que a própria escola deva ser, antes de tudo, um lugar autêntico de interação, no qual professores e alunos dialoguem e interajam entre si. Para que isso seja possível, é preciso, primeiramente, que o professor se reconheça como interlocutor dos seus alunos. Sobre essa mudança de atitude, Geraldi (2003) afirma que o professor deve respeitar a palavra do aluno e agir como um real parceiro que,

como tal, pode concordar, discordar, acrescentar ou questionar o que foi escrito. A esse respeito, Christenson (2002, apud MENEGASSI e FUZA, 2008), em sua pesquisa com alunos do ensino fundamental, apontou que uma das maneiras de o professor agir como mediador do texto do aluno é através da formulação de questionamentos, os quais permitem direcionar e desenvolver o processo de escrita.

Infelizmente, essa não é a postura que encontramos em boa parte das escolas. Como aponta Leal (2003), muitas vezes o texto que o aluno escreve na escola não é lido: ao entregá-lo ao professor, o aluno recebe como resposta apenas o silêncio ou um visto (quando esse texto é apenas recebido de volta e guardado) ou a correção, juntamente com uma nota. Ocorrendo assim, a prática de produção de texto na escola acaba privando o aluno de experimentar reais possibilidades de interação. Todavia, essa mesma autora percebeu que os alunos esperam do professor alguma resposta sobre o seu texto e anseiam por dialogar com ele sobre seus escritos. Entendemos, então, que o professor, como leitor privilegiado dos textos dos seus alunos, deve mudar seu olhar e, assim como aponta Leal (2003), lê-los com “os olhos da compreensão” (p. 56) e não apenas com “os olhos da correção” (idem).

Em segundo lugar, para que a escola seja um lugar autêntico de interação, acreditamos ser necessário os próprios alunos se tornarem locutores efetivos em sala de aula. Situação inversa foi constatada por Geraldi (1997). Ele comenta que, frequentemente, os alunos escrevem em seus textos o que o professor pensa sobre o assunto, o que o professor gostaria de ouvir, o que a escola espera ouvir, o que é permitido dizer na escola etc. Assim, o aluno acaba não dizendo nada novo nem socializando a sua palavra, apenas repetindo ou devolvendo o que já lhe foi dito na escola e em sala de aula. No dizer de Geraldi (1997), o ensino da produção de texto acaba se transformando numa reprodução de discursos.

Menegassi e Fuza (2008) têm uma posição semelhante à de Geraldi e tentam explicar como esse fenômeno ocorre na escola. Os autores explicam que a internalização de conhecimentos e informações sobre a escrita através da interação em sala de aula está marcada por raízes tradicionais, segundo as quais o professor é a grande referência externa do aluno. Ou seja, em sala de aula o professor demonstra sua posição em relação a algum tema ou algum texto, fazendo com que a sua voz influencie as produções de textos dos alunos. Assim, ele acaba atuando como “o centro organizador e formador do interior (da escola e do aluno) que determina o que escrever, para que escrever, para quem e como escrever” (MENEGASSI, 2005, p. 1, apud MENEGASSI e FUZA, 2008, p. 482). Por sua vez, essa influência pode acontecer de tal modo que os alunos produzam textos que demonstrem a opinião do professor e não a sua própria opinião. No final da atividade, tem-se como

resultado uma homogeneização do discurso na sala de aula, na medida em que os alunos expõem em seus textos praticamente a mesma opinião. Landsmann (1995, apud MENEGASSI e FUZA, 2008) complementa esse argumento, dizendo que na escola tradicional todos os alunos leem os mesmos textos e escrevem sobre os mesmos temas, o que propicia aquilo que podemos chamar de produção paralela: ou seja, os alunos têm que escrever individualmente, mas todos sobre a mesma coisa, o que gera textos muito parecidos. E isso aconteceria, segundo Menegassi e Fuza (2008), porque os discursos do professor e dos textos lidos em sala representam o que é certo e o que deve ser seguido para se alcançar o resultado esperado pelo professor. Garcez (1998), em seus estudos sobre autoria, também chegou à mesma conclusão e afirma que na escola a autoria nos textos dos alunos é difusa, pois eles imitam os textos lidos ou os comandos das atividades, sem emitir sua opinião sobre o tema em questão e sem produzir um texto de sua autoria.

Todavia, entendemos, assim como Evangelista (1998, apud MENEGASSI e FUZA, 2008), que a atividade de escrever precisa apresentar a subjetividade do autor, de modo a demonstrar as marcas de sua história de vida, seus gostos e suas representações sobre a situação de interlocução. Assim, numa perspectiva diferente, concordamos com Geraldi (1997) e Menegassi e Fuza (2008) quando eles defendem que o trabalho com a produção de texto na escola deve promover o desenvolvimento do aluno como sujeito do seu discurso. A esse respeito, Geraldi (1997) fala em um movimento de deslocamento da reprodução para a produção de discursos e defende que isso seria possível na medida em que a palavra do aluno seja a ele devolvida, de modo que ele possa assumir efetivamente a autoria dos seus textos e, assim, ser reconhecido como sujeito-autor. Para Oliveira (2004, apud MENEGASSI e FUZA, 2008), o aluno-produtor demonstra sua autoria na medida em que assume o que expôs em seu texto, demonstrando, assim, sua subjetividade e sua visão sobre o assunto desenvolvido. Já Soares (2001, apud MENEGASSI e FUZA, 2008) considera que o aluno se constitui como autor quando é capaz de assumir sua palavra ao interagir com interlocutores que reconhece e com quem deseja realmente interagir para alcançar objetivos e atender desejos e necessidades de interação.

Acreditamos que, colocando em prática as duas perspectivas aqui discutidas – promover situações autênticas de produção de texto semelhantes às que vivenciamos fora da escola e, ao mesmo tempo, fazer da própria escola um lugar autêntico de interação –, a relação interlocutiva se constitua como princípio básico orientador de todo o processo de ensino-aprendizagem da escrita e a aula de produção de texto se torne um espaço dialógico de

construção de sentidos. Dessa forma, os alunos poderão vivenciar, na prática, o caráter dialógico da linguagem.

3.2 O que se ensina quando se ensina produção de texto?

Tomando como base as ideias de Kleiman (2007), entendemos que, ao assumirmos nesta pesquisa uma concepção de escrita como prática discursiva, não podemos responder a pergunta que intitula esta seção de forma simplista.

Sabemos que tradicionalmente na escola prevalece a concepção de escrita como um conjunto de competências a serem ensinadas individualmente, progressivamente e cumulativamente até que os alunos aprendam todas e, assim, atinjam uma competência escritora ideal ao final do ensino médio. A esse respeito, não negamos que, para o aluno se tornar um escritor proficiente, ele precisa dominar uma série de conhecimentos e habilidades relativas à língua escrita, internalizar diversos saberes essenciais para a sua participação em práticas discursivas de produção de textos de diversos gêneros. Todavia, discordamos da maneira como tais conteúdos têm sido trabalhados na escola. Como já sinalizamos, as competências de escrita são, frequentemente, trabalhadas uma de cada vez, a partir de trechos de textos e através de exercícios simplificados de escrita que focalizam a competência em estudo em si e por si só, longe das práticas de uso da língua. Essa forma de trabalho burocratizada, a qual toma o conteúdo, a habilidade ou a competência como o centro organizador das atividades em sala de aula, a nosso ver não contribui para o uso efetivo de tais conhecimentos em situações de escrita nas quais os alunos irão se envolver.

Diferentemente dessa perspectiva, entendemos que o conteúdo deva ser o alvo das aulas de produção de texto e não seu ponto de partida. Ou seja, ele representa os comportamentos, procedimentos e conceitos que almejamos desenvolver no aluno. Na perspectiva de ensino da produção de texto que aqui estamos defendendo, concordamos com Kleiman (2007) quando ela estabelece a prática social como ponto de partida das aulas de língua portuguesa. Isso quer dizer que o movimento deve ser da prática social para o conteúdo, pois, para poder escrever adequadamente em uma determinada situação comunicativa, o aluno precisará reconhecer e usar certos conhecimentos, os quais poderão ser tematizados, refletidos, analisados e exercitados durante as práticas interativas de escrita promovidas pela escola.

Ao assumir as práticas sociais como elementos estruturantes do currículo de língua portuguesa, entendemos que ensinar a escrever envolve: a) ensinar os alunos a construírem

representações adequadas do contexto de produção e circulação do texto; b) ensinar os gêneros textuais a partir de suas práticas de uso.

3.2.2 A construção de representações adequadas do contexto de produção e circulação

Tomando como base as ideias de Costa Val (2001), entendemos que aprender a escrever envolve, primeiramente, aprender a construir representações adequadas do contexto de produção e circulação do texto a ser escrito – considerando o objetivo pretendido; levando em conta o contexto histórico, social, político e ideológico; criando imagens adequadas do leitor almejado e das possíveis condições de leitura do texto, como o suporte e a situação imediata – e, com base nessas representações, controlar todo o processo de produção de texto.

Corroborando essa ideia, Costa Val e Vieira (2005) dizem que, ao propormos atividades de produção de textos na escola, precisamos levar em conta todos os aspectos que consideramos ao escrever textos fora da escola, pois estes não são meros detalhes e sim interferem, condicionam e orientam todo o processo de escrita de um texto. Assim, cada situação de produção de texto deve ser planejada pelo professor com o objetivo de levar os alunos a refletirem sobre os elementos que fazem parte do processo de escrita: Para quem estou escrevendo? Para que estou lhe escrevendo? Sobre o que vou lhe escrever? Como eu vou lhe escrever?

Essas mesmas autoras salientam, ainda que, no processo de apropriação e desenvolvimento de conhecimentos sobre o texto escrito, os espaços de interlocução devem ser representados pelos alunos para que o texto produzido se constitua verdadeiramente como texto. Motta-Roth (2006, p. 503) compartilha dessa ideia ao defender que o ensino da produção de texto “deve passar por desconstrução e análise do contexto, da situação comunicativa, para que o aluno possa perceber a configuração social de um momento e como a língua como sistema sociosemiótico constitui esse momento”. A prática pedagógica assim conduzida pode contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica, por parte dos alunos, dos aspectos contextuais e textuais do uso da língua.

A esse respeito, Antunes (2003) salienta que os alunos precisam ser levados a compreender que um texto será considerado bom não só porque segue as regras da gramática, mas porque está adequado à situação comunicativa em que está inserido, cumprindo a finalidade almejada e se ajustando ao interlocutor visado.

Dessa forma, estaremos contribuindo para desenvolver não só a competência linguística, mas, sobretudo, a competência discursiva dos alunos, sendo esta a capacidade de

produzir textos com adequação, de modo a levar em conta os elementos constituintes da situação de interação. O domínio dessa competência, segundo Motta-Roth (2006, p. 511), pode ajudar a “empoderar a todos que participam da vida contemporânea, em uma sociedade cada vez mais constituída nos e pelos textos que produzimos”.

Costa Val e Vieira (2005, p. 41) especificam as operações relativas à competência discursiva que precisam ser utilizadas pelos alunos na produção de seus textos e aprendidas por eles no processo de apropriação e desenvolvimento da linguagem escrita, a saber:

- a) colocar-se numa *situação de linguagem*, instituindo-se como um enunciador (autor) em face de um enunciatário (leitor), o que implica levar em conta as condições externas de produção e interpretação de texto que lhe são oferecidas ou determinadas pelo professor (para quem irá escrever, sobre o que irá escrever, com que objetivo irá escrever, etc.);
- b) em função da *situação de linguagem*, escolher os recursos linguístico-discursivos necessários à composição do texto (modos de dizer, vocabulário, estruturas sintáticas, etc.);
- c) utilizar-se de recursos da “tecnologia da escrita”, adequando-os às condições de produção determinadas pela situação de linguagem [grifos das autoras].

Ou seja, como explica Costa Val (2001), além de aprender a criar representações adequadas do contexto de produção e de circulação do texto a ser produzido, o trabalho deliberado de “composição textual” (ou seja, a organização da estrutura, dos conteúdos e dos elementos linguísticos do texto com base na situação de escrita) é uma das competências que se aprende quando se aprende a escrever. Essa competência, por sua vez, refere-se à mobilização e ao uso dos gêneros textuais: quando se aprende a escrever, aprende-se também a avaliar qual é o gênero textual mais adequado à situação interlocutiva em questão, a reconhecer sua estrutura, seus conteúdos e seus elementos linguísticos e a compor o texto segundo esses elementos que dele fazem parte. Isso porque, nas práticas de uso da escrita das quais participamos em nossa comunidade, sempre que escrevemos, estruturamos nosso texto em algum gênero textual. Assim, dominar os diferentes gêneros se torna uma condição para a participação do aluno na vida em sociedade. Como aponta Kleiman (2007, p. 12):

A participação em determinada prática social é possível quando o indivíduo sabe como agir discursivamente numa situação comunicativa, ou seja, quando sabe qual gênero do discurso usar. Por isso, é natural que essas representações ou modelos que viabilizam a comunicação na prática social – os gêneros – sejam unidades importantes no planejamento.

Dessa forma, chegamos a outra possível resposta para a pergunta feita no título principal desta seção: O que se ensina quando se ensina produção de texto? Assumimos aqui que, nas aulas de produção de texto, devem ser ensinados os gêneros textuais a partir de suas práticas de uso. Sobre esse aspecto, discutiremos melhor na seção a seguir.

3.2.3 Os gêneros textuais e suas práticas de uso como eixos estruturantes das aulas de produção de texto

Segundo Kleiman (2007), ao adotar a prática social como princípio organizador do ensino de língua materna, a pergunta que deve orientar o planejamento das atividades a serem realizadas em sala de aula passa a ser: “Quais os textos significativos para o aluno e sua comunidade?”. Reformulando tal questionamento e direcionando-o especificamente para o ensino da escrita, entendemos que a pergunta que deve orientar o planejamento das situações de produção de texto deve ser: “Quais gêneros textuais, significativos para o aluno e sua comunidade, serão produzidos?”.

Assim, o professor terá, de início, a difícil tarefa de escolher quais práticas de escrita e, conseqüentemente, quais gêneros textuais são significativos para seus alunos e para sua comunidade, de modo que eles precisem se apropriar desses gêneros e aprender a escrevê-los em seus contextos de uso.

Quanto a isso, Dolz e Schneuwly (2004) sugerem que o ensino da língua esteja voltado para os gêneros da esfera pública (gêneros secundários), que o aluno ainda não domina, que são pouco acessíveis a ele e que lhe exigem maior consciência (em comparação aos gêneros primários). Os gêneros da esfera privada (ou gêneros primários), a que os alunos têm mais acesso e que podem aprender espontaneamente nas situações de interação cotidianas, não precisariam, *a priori*, ser ensinados na escola. Motta-Roth (2006), discutindo sobre a contribuição da noção de gêneros textuais para o ensino de língua, defende que essa noção chamou atenção para a importância de se promover na escola atividades sociais de uso da língua (principalmente aquelas às quais o aluno não terá acesso se não for através da escola), de modo que o mundo letrado se torne acessível aos aprendizes.

Dessa forma, o professor deve agir como um interlocutor privilegiado dos alunos que têm práticas letradas diferentes das suas, promovendo atividades que tenham como objetivo a sua participação em eventos letrados típicos das instituições de prestígio, em práticas essenciais para a inserção do aluno na vida social de outras comunidades diferentes das suas (as quais, futuramente, poderão ser utilizadas por eles para melhoria própria e de sua

comunidade) e em situações que não despertam interesse atualmente no aluno, mas precisam ser ensinadas porque são relevantes em nossa sociedade (KLEIMAN, 2007).

Em se tratando da escolha, por parte do professor, dos gêneros textuais a serem produzidos em sua sala de aula, Kleiman (2007) adverte que essa é uma tarefa complexa porque também exige do professor tomar como base a bagagem cultural que os alunos trazem de fora da escola e levar em conta a função dos textos na sua vida social. Isso porque ele precisa realizar uma observação detalhada dos alunos de modo a diagnosticar as práticas locais (funcionais para a vida na comunidade imediata dos alunos) e, a partir desse diagnóstico, planejar e avaliar os processos de ensino e de aprendizagem da escrita.

Isso implica considerar que, apesar de os gêneros públicos e formais, típicos das instituições de prestígio, ocuparem a maior parte do espaço das aulas de produção de texto, os textos do cotidiano do aluno (do lar e/ou da escola) também podem ser incluídos. De acordo com Kleiman (2007), esses textos que o aluno escreve no dia a dia ou vê pessoas ao seu redor escrevendo têm valor pedagógico, na medida em que podem ajudá-lo a construir autosssegurança quanto à sua capacidade de escrever. “As funções da escrita no cotidiano, mesmo que limitadas e finitas, introduzem práticas arquivais, identitárias, de contato e comunicativas, assim como gêneros que terão uma vida muito útil em muitas outras práticas sociais” (KLEIMAN, 2007, p. 10).

A esse respeito, Kleiman (2007) ressalta que a complexidade do gênero e sua consequente dificuldade de aprendizagem não estão relacionadas, apenas, à sua constituição linguística interna, mas, principalmente, à familiaridade do aluno com o gênero em questão e com a prática na qual ele é mobilizado. Até porque, se nas práticas de escrita fora da escola os alunos se deparam com os mais variados gêneros textuais, até os mais complexos, na sala de aula, cuja situação de escrita é regulada, eles também podem e devem praticá-los. Desde que trabalhado dentro de um contexto significativo, qualquer gênero pode ser ensinado e aprendido na escola. O trabalho coletivo entre alunos e professor é o que vai permitir ultrapassar as dificuldades que a escrita de tais gêneros pode ocasionar.

Ainda sobre a seleção das práticas de escrita e dos gêneros textuais a serem produzidos em sala de aula, Kleiman (2007) explica que muitas práticas de uso da língua são tomadas como universais pela escola (por parecerem naturais para os grupos altamente escolarizados) e, assim, são levadas para a sala de aula, ocasionando dificuldades de aprendizagem, estranhamento e falta de envolvimento por parte dos alunos. Diante desse quadro, a autora defende que os cursos de formação de professores promovam um processo de desideologização da leitura e da escrita. Faria parte desse processo o estranhamento ou

desnaturalização, por parte do professor, em relação às práticas de uso da língua das quais ele participa cotidianamente, de modo a perceber as dificuldades nelas envolvidas e entender que elas podem não fazer sentido para seus alunos como fazem para ele. Segundo a autora, essa mudança de atitude envolve

a dimensão político-ideológica, uma vez que a naturalização da escrita obscurece o fato de os usos da linguagem não serem neutros em referência às relações de poder na sociedade, o que pode contribuir para a desigualdade e a exclusão, quando a aprendizagem da língua escrita se torna mais uma barreira social para os alunos que não participaram de práticas letradas na sua socialização primária, junto à família (KLEIMAN, 2007, p. 17-18).

Entendemos, todavia, que perceber essas dificuldades potenciais não é fácil para o professor ou para qualquer um que seja um leitor e escritor experiente e já tenha naturalizado a escrita.

Retomando, agora, a ideia de que dominar os diferentes gêneros é essencial para a participação do aluno na vida em sociedade, partimos do pressuposto de que, além da vivência de situações autênticas de interação, é imprescindível para o aluno ser ensinado e aprender a produzir textos nos mais diversos gêneros. Acreditando que a aprendizagem da produção de texto não se dá de forma espontânea, e sim por meio de uma intervenção didática planejada, defendemos, assim como Dolz e Schneuwly (2004), um ensino sistemático da escrita, através do qual os professores promovam uma reflexão sobre os textos lidos e produzidos em sala de aula de modo a ajudar os alunos a se apropriarem das características dos diversos gêneros textuais e, assim, serem capazes de produzi-los. Costa Val e Vieira (2005, p. 23) também concordam com essa ideia, ao defenderem que:

a escola é responsável pelas ações e estratégias pedagógicas de ensino e aprendizagem necessárias para que essa criança utilize sua competência discursiva oral na aprendizagem da escrita. Isso porque, ao contrário da fala, a escrita não se desenvolve "naturalmente", tem que ser objeto de ensino.

A esse respeito, Motta-Roth (2006) explica que o ensino de produção textual com base nos gêneros demanda a consideração dos elementos linguísticos que dele fazem parte em relação ao comportamento ou evento social a que se refere. Nesse sentido, é importante salientar que, pelo fato da produção de um texto demandar o uso de conhecimentos sobre a língua e sobre o contexto social em que está inserido, um trabalho adequado exige não só a reflexão sobre os aspectos estruturais e as convencionalidades do texto, mas também e, sobretudo, sobre seus contextos de uso (seus porquês e para quês), o que significa envolver

aspectos sócio-históricos, culturais, e relativos à enunciação e ao discurso. Como alerta Motta-Roth (2006), ensinar a língua a partir dos gêneros textuais não significa ensinar “tipos de texto”, mas sim a desenvolver a compreensão sobre o seu funcionamento na sociedade e sua relação com as pessoas. Assim, é necessário que o aluno aprenda sobre a situação social de uso desses gêneros, através de questionamentos como: “Para que serve esse gênero? Como funciona? Onde se manifesta? Como se organiza? Quem participa e com que papéis (quem pode ou deve escrever e quem pode ou deve ler)?” (MOTTA-ROTH, 2006, p. 505).

Nessa perspectiva, e concordando mais uma vez com Dolz e Schneuwly (2004), defendemos um ensino sistemático e equilibrado de aspectos linguísticos, estruturais e sociodiscursivos dos textos e dos gêneros, de modo a promover o desenvolvimento das capacidades fundamentais para a produção de textos.

Todavia, como alerta Kleiman (2007), tomar o gênero textual como conteúdo essencial para o ensino da produção de texto não significa torná-lo elemento estruturante das práticas sociais e discursivas a serem realizadas em sala de aula. Ao colocar o gênero textual em primeira instância em detrimento da prática social que lhe deu origem, corre-se o risco de limitar esse objeto de ensino aos seus elementos formais e analíticos.

Como discute Heath (1986, apud KLEIMAN, 2007), a escola, por supervalorizar atividades analíticas, pode acabar transformando o conteúdo “aprender o gênero para agir em sociedade” em uma atividade metalinguística de “saber sobre o gênero”, ou seja, de receber aulas com explicações e demonstrações sobre o gênero e de analisar exemplares para aprender como ele é organizado. Isso porque aprender a escrever um determinado gênero textual atendendo aos parâmetros da situação de interação é um tipo de conhecimento diferente de saber apenas sobre o gênero (seu conteúdo típico, a linguagem utilizada, as partes que o compõem etc.). “O primeiro pressupõe o segundo, mas o contrário não é verdade” (KLEIMAN, 2007, p. 9).

Na contramão desse modelo, a prática social é o ponto de partida do ensino do gênero. Isso significa que, mesmo que o gênero textual seja o conteúdo do ensino, é a prática social o eixo estruturante das atividades. O gênero textual surge, então, como um conhecimento do qual os alunos precisam se apropriar para dar conta da situação comunicativa em que se eles e o gênero se inserem.

Para Kleiman (2007), uma das formas de garantir a centralidade das práticas discursivas no ensino de língua portuguesa é o planejamento e execução de “projetos de letramento”, caracterizados pela autora como planos de atividades desenvolvidos coletivamente entre o professor e a turma, com o objetivo de ampliar o letramento dos alunos.

Essas atividades, por sua vez, devem se originar de um interesse legítimo da vida dos alunos e demandar diferentes usos da escrita, ou seja, a leitura de textos autênticos e a produção de textos com um objetivo de interação e leitores reais.

Nessa forma de organização do trabalho pedagógico, os procedimentos didáticos seriam, portanto, outros: a partir da constatação de que não se tem, naquele momento, conhecimentos suficientes sobre o gênero para escrevê-lo, os alunos devem ir experimentando (com base nos gêneros que já conhecem) e, aos poucos, inferindo os elementos característicos dos gêneros, relevantes para escrever seus textos, apoiando-se nas práticas de ler exemplares reais do gênero, de trocar impressões e experiências com os colegas, de revisar e reescrever seus textos e, principalmente, na mediação do professor, que tem o papel de guiá-los nesse processo.

Como enfatiza Kleiman (2007), a aprendizagem de novos gêneros na escola deveria se aproximar do modo de agir do escritor fora da escola quando se depara com uma situação nova de escrita e precisa aprender como dela participar: diante de uma nova necessidade de uso da escrita, a qual exige a produção de um texto nunca produzido antes por ele, o sujeito pesquisa modelos desses textos, analisa exemplares e, dessa forma, constrói representações sobre o gênero desconhecido; a partir dessas descobertas, escreve uma primeira versão do texto, pede para outras pessoas lerem e opinarem e faz outras versões do texto até considerá-lo adequado à situação. Esses procedimentos de aprendizagem dos gêneros e suas práticas, ao serem realizados na escola, abrem possibilidades para o aluno experimentar diferentes formas de participação em práticas sociais letradas e construir sua autonomia enquanto escritor.

3.3 Sequência didática: proposta de procedimento para ensinar a produção de texto

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem um procedimento denominado sequência didática para trabalhar com os alunos a expressão oral e escrita. Tal procedimento parte, inicialmente, do pressuposto de que é possível ensinar a escrever, bem como a expressar-se oralmente em situações públicas (escolares e extraescolares). Os autores definem a sequência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (p. 97) e expõem detalhadamente as suas características, as quais serão apresentadas e discutidas nesta seção.

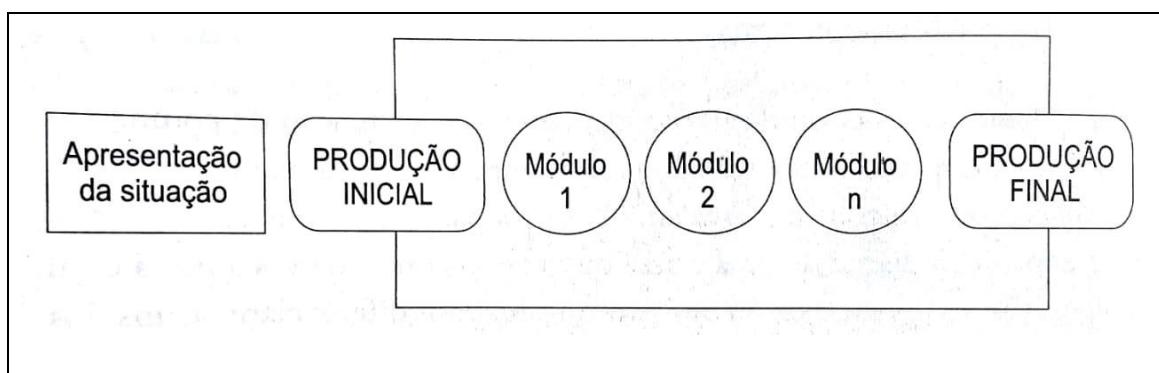
Salientamos que a apresentação desse procedimento se faz necessária nesta pesquisa, na medida em que a professora-colaboradora colocou em prática, durante as aulas observadas, uma sequência didática sobre o gênero notícia, seguindo o modelo acima definido. Assim, ter

clareza sobre suas características nos permitirá compreender alguns dos esquemas mobilizados pela docente e que se relacionam diretamente com esse procedimento.

Uma primeira característica apresentada pelos autores é que a sequência didática tem como objetivo ajudar os alunos a dominarem melhor um gênero textual, de modo a serem capazes de escrever ou falar adequadamente em uma determinada situação de comunicação. A esse respeito, os autores salientam que o foco do trabalho deve recair sobre: a) gêneros que os alunos ainda não dominam ou dominam pouco; b) gêneros que são pouco acessíveis aos alunos; c) gêneros públicos. Ou seja, as sequências didáticas seriam úteis para promover o acesso dos alunos a práticas de linguagem novas.

Por sua vez, sugerem que as sequências didáticas sigam certa estrutura de base, a qual, segundo os autores, pode ser representada pelo esquema abaixo:

Esquema da sequência didática - Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98)



Como podemos perceber através do esquema acima, as sequências didáticas são compostas por quatro elementos: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final.

A apresentação da situação tem como objetivo propor aos alunos um projeto de comunicação a ser realizado efetivamente apenas na produção final. Os autores aconselham que tal projeto seja um projeto de classe, construído coletivamente por professor e alunos durante a apresentação da situação para tornar suas atividades significativas e pertinentes. Salientam, ainda, que esse projeto não precisa ser completamente real, ou seja, pode ser parcialmente fictício, na medida em que a motivação para realizá-lo seja, simplesmente, a vontade de adquirir novas habilidades.

Por sua vez, na apresentação da situação o professor precisa, inicialmente, ajudar os alunos a construírem uma representação adequada da situação de comunicação a ser

cumprida. Para tanto, ele deve apresentar detalhada e explicitamente um problema de comunicação bem definido, que os alunos irão solucionar através da produção de um texto oral ou escrito. Faz parte dessa fase a exposição e discussão sobre questões como: Que gênero textual será produzido? A quem se destinará a produção? Que forma a produção irá assumir? Quem irá participar da produção? A respeito do primeiro questionamento, os autores recomendam que o professor peça aos alunos para lerem ou escutarem exemplos do gênero em foco. Além disso, na apresentação da situação, cabe ainda ao professor ajudar os alunos a prepararem os conteúdos dos textos que serão produzidos, percebendo a importância deles e definindo aqueles dos quais vão ocupar-se.

Já a produção inicial é o momento de os alunos tentarem elaborar um primeiro texto oral ou escrito à moda do gênero textual em foco. Como é o primeiro encontro dos alunos com o gênero na sequência, os autores frizam que a produção inicial não deve ter a pretensão de ser completa. Assim, ela pode ser simples, destinada apenas à própria turma ou até mesmo a um interlocutor fictício. Isso porque só a produção final precisa completa, constituindo uma situação real de comunicação, complexa e detalhada.

Ademais, a análise desses primeiros textos orais ou escritos evidencia, para os próprios alunos e para o professor, as representações que a turma já tem sobre a atividade de linguagem em questão. Assim, possibilita ao professor dimensionar em que ponto os alunos estão: suas capacidades, potencialidades e dificuldades, bem como o caminho que ainda precisam percorrer para se apropriar do gênero. A partir desses conhecimentos, o docente deverá aperfeiçoar as atividades e os exercícios previstos na sequência didática e adaptá-los à turma, podendo, inclusive, diferenciar e individualizar seu ensino, caso julgue necessário. É nesse sentido que os autores ressaltam o papel da produção inicial como reguladora da sequência e a inserem no âmbito de uma prática de avaliação formativa, mais especificamente, de caráter diagnóstico.

Da mesma forma, a produção inicial representa, ainda, para os autores o primeiro lugar de aprendizagem da sequência, na medida em que, apenas por fazer um texto, o aluno já pode obter aprendizado sobre o gênero em questão. Todavia, tal aprendizado pode ser potencializado se o professor aproveitar esses primeiros textos produzidos pelos alunos para fazê-los refletir sobre os seus desempenhos. Isso pode ser feito, por exemplo, através da análise e discussão sobre o texto de um aluno ou por meio da troca de textos entre os alunos da classe. Em ambas as situações, os pontos fortes e fracos dos textos seriam revelados e as estratégias de uso da língua utilizadas seriam avaliadas em termos de pertinência e adequação à situação.

Por sua vez, nos módulos, o professor deve abordar – através de atividades e exercícios e de maneira sistemática e aprofundada – as dificuldades de escrita dos seus alunos que foram evidenciadas na produção inicial, de modo a ajudá-los a superá-las. A ideia é trabalhar, em cada um dos módulos, uma ou mais habilidades fundamentais para o aprendizado do gênero. Como explicam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 103), “a atividade de produzir um texto escrito ou oral é, de certa maneira, decomposta, para abordar, um a um e separadamente, seus diversos elementos, à semelhança de certos gestos que fazemos para melhorar as capacidades de natação, nos diferentes estilos”.

Ainda de acordo com os autores, em primeiro lugar, ao planejar os módulos, o professor precisa trabalhar problemas de níveis diferentes. Isso porque, segundo eles, produzir textos é uma atividade muito complexa, composta por vários níveis que precisam ser verificados ao mesmo tempo pelo sujeito no momento da elaboração textual. Por sua vez, em cada um desses níveis, o indivíduo precisa enfrentar e resolver concomitantemente problemas característicos de cada gênero textual. Com o objetivo, portanto, de preparar os alunos para dar conta dessas múltiplas tarefas, os autores sugerem que o professor trabalhe, no decorrer da sequência, problemas relativos a esses diversos níveis envolvidos na produção textual, distribuindo-os nos módulos.

Em relação a estes níveis, os autores distinguem pelo menos os quatro principais que o professor precisa contemplar: a) nível relativo à representação da situação de comunicação: o professor precisa ajudar seus alunos a construir imagens adequadas do interlocutor do texto, da finalidade almejada, da sua posição enquanto enunciador e do gênero textual a ser produzido; b) nível relativo à elaboração de conteúdos: o professor precisa ajudar o aluno a aprender técnicas de busca, seleção, sistematização e construção de conteúdos para o seu texto, as quais variam de gênero para gênero; c) nível relativo ao planejamento do texto: o professor precisa ajudar o aluno a aprender como planejar o seu texto tomando como base a estrutura característica do gênero textual a ser produzido; d) nível relativo à realização do texto: o professor precisa ajudar o aluno a selecionar os elementos linguísticos mais adequados para escrever seu texto; esse nível evidencia uma preocupação dos autores com o ensino específico das dimensões textuais da expressão oral e escrita. Para dar conta de trabalhar esses níveis, o professor pode levar para a sala de aula vários textos de referência, os quais possam ser usados como modelos para os alunos se inspirarem.

Em segundo lugar, ao elaborar os módulos, o professor precisa variar as atividades e exercícios. A esse respeito, os autores salientam que realizar atividades diversificadas em cada módulo é essencial para tentar garantir a todos os alunos o acesso aos mesmos conteúdos

e instrumentos através de diferentes meios. Para tanto, é possível o professor realizar, por exemplo: a) atividades de observação e análise de textos, nas quais os alunos são levados a comparar diferentes textos do mesmo gênero; b) tarefas simplificadas de produção de textos, correspondentes a exercícios que focam um determinado aspecto específico da produção de um texto; c) elaboração de uma linguagem comum (um vocabulário técnico) a ser usada por professor e alunos para falar sobre os textos e sobre o gênero abordado, e colocada em prática durante toda a sequência didática, mas, principalmente, durante a construção dos critérios de avaliação dos textos produzidos; segundo os autores, a elaboração de tal linguagem favorece uma postura reflexiva por parte do aluno e um maior controle sobre a sua ação.

Por fim, em terceiro lugar, ao preparar os módulos, o professor precisa capitalizar as aquisições. Isso quer dizer que o professor precisa promover momentos de síntese e registro de todos os conhecimentos que foram aprendidos sobre o gênero no decorrer dos módulos (o vocabulário técnico usado para falar sobre ele, bem como suas regras) numa lista de constatações, lembrete ou glossário. Essa lista, por sua vez, pode ser elaborada ao longo da sequência didática ou no fim (antes da produção final), como também pode ser escrita apenas pelo professor ou pelos alunos.

E, encerrando os elementos que compõem a estrutura da sequência didática, temos a produção final. A sequência é, portanto, encerrada com a produção final, na qual se espera que o aluno coloque em prática tudo o que aprendeu sobre o gênero separadamente no decorrer dos módulos. Nesse sentido, ela pode ser usada pelo professor para realizar uma avaliação somativa: ou seja, ao comparar a produção inicial com a produção final, o professor pode medir os progressos alcançados, dimensionando o que o aluno conseguiu aprender durante a sequência e o que ainda não conseguiu aprender. A partir dessas constatações, o docente pode, inclusive, planejar uma continuação da sequência para trabalhar novamente aspectos que não foram aprendidos por todos os alunos e tentar garantir que todos avancem na mesma direção. Para realizar tal avaliação, todavia, os autores alertam que é preciso o professor definir de forma explícita para si e para seus alunos os critérios de avaliação a serem usados e que estes contemplem todos os aspectos relativos ao gênero ensinados durante a sequência didática.

Ao finalizar a exposição e a discussão da proposta de sequência didática, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) salientam que as sequências não devem ser tomadas como um manual a ser seguido passo a passo, uma vez que cabe ao professor realizar suas escolhas. Na verdade, a intenção dos autores ao expor esse procedimento e colocar à disposição exemplos

de sequências didáticas é levar os professores a se apropriarem da proposta e elaborar, eles mesmos e a seu modo, suas próprias sequências.

3.4 O que dizem as pesquisas sobre o ensino da produção de texto na escola?

Muitos pesquisadores têm se dedicado a verificar como os professores têm colocado em prática a tarefa de ensinar, de forma sistemática, a produção textual para seus alunos; dentre eles podemos citar Campos (2014), Martins (2010), Souza (2010), Barros (2012), Magalhães (2016), Silveira (2013), Guerra (2009), Souza e Osório (2003), Andrade (2015) e Silva (2012a).

Em suas pesquisas, Campos (2014), Martins (2010) e Souza (2010) puderam constatar que, mesmo diante do empenho dos docentes em dar conta dessa tarefa, muitas dificuldades ainda podem ser presenciadas. O estudo de Campos (2014) teve por finalidade analisar práticas de ensino de produção de textos argumentativos escritos e verificar as possíveis relações entre essas práticas e as estratégias argumentativas mobilizadas pelos alunos. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa e etnográfica com duas professoras que atuavam em diferentes escolas da rede pública estadual do município de Camaragibe (PE) em turmas de 3º ano do ensino médio regular. Para a coleta de dados, foram utilizados como instrumentos a entrevista semiestruturada, a observação participante e a análise documental.

Já a pesquisa de Martins (2010) objetivou analisar as condições escolares de produção textual e sua interface com as concepções de língua e de texto de duas professoras do 2º ano do 2º ciclo do Ensino Fundamental. O campo de pesquisa envolveu duas escolas, uma estadual (de Pernambuco) e uma municipal (de Recife) e, ao todo, foram realizadas vinte observações de aulas de língua portuguesa, sendo dez em cada escola.

No que diz respeito à investigação de Souza (2010), esta teve como objetivo analisar as práticas avaliativas da produção textual de professoras do 5º ano do ensino fundamental. O *corpus* do estudo foi proveniente de duas fontes: entrevista semiestruturada com cinco docentes que atuam em escolas públicas da rede estadual de Pernambuco localizadas na cidade de Olinda e textos dos alunos corrigidos por essas professoras.

Em todas essas três pesquisas foram observadas situações de escrita nas quais não se estabelecia uma relação dialógica, nem entre o professor e os alunos, nem entre alunos e outros interlocutores presentes no contexto extraescolar. Os pesquisadores também perceberam que os professores observados não propiciavam condições adequadas de produção de texto, na medida em que as propostas não tinham como referência as práticas de

linguagem do dia a dia; além disso, os alunos desconheciam os objetivos de suas produções. Observaram, ainda, que os docentes não realizavam um trabalho adequado a partir dos gêneros textuais, visto que ou se solicitava a escrita da tradicional redação dissertativo-argumentativa ou se trabalhava com os gêneros extraescolares desconsiderando seu caráter discursivo e enfocando mais a sua dimensão estrutural. Além disso, foi possível constatar que as orientações para a escrita focalizavam os aspectos presentes na superfície textual (elementos formais, estruturais e gramaticais), em detrimento dos aspectos relativos à textualidade.

Os estudos de Barros (2012) e Magalhães (2016) apresentaram resultados nessa mesma linha. Barros (2012) teve como um dos objetivos de sua pesquisa verificar as orientações dadas pelos professores aos alunos nas propostas de produção textual. Participaram do estudo 100 professores das redes públicas de ensino de municípios diversos dos estados de Minas Gerais, Mato Grosso do Sul e Amazonas (60 dos anos iniciais do ensino fundamental e 40 dos anos finais), os quais frequentavam cursos de formação continuada ministrados pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Eles responderam questionários sobre a forma como ensinavam a produzir textos e sobre como avaliavam as produções; também avaliaram e construíram propostas de produção de textos; avaliaram e propuseram sugestões de intervenção em textos de alunos e, por fim, realizaram atividades de escrita e reescrita de textos. Os resultados apontaram, inicialmente, que, de modo geral, as propostas de produção sugeridas pelos professores se limitam à indicação do tema, trazendo poucos elementos do componente discursivo da atividade de escrita. Poucas propostas indicam o gênero a ser produzido, demonstrando que ainda prevalece na prática desses docentes o ensino da escrita do texto e não o ensino da escrita do gênero. O mesmo acontece em relação à explicitação do leitor e da finalidade da produção.

Já na pesquisa de Magalhães (2016) investigou-se a metodologia de ensino da produção textual utilizada por professores do ensino médio. O estudo de caso, de cunho etnográfico, foi realizado com duas professoras de língua portuguesa e seus alunos de duas turmas de 3º ano do ensino médio de uma escola pública estadual situada no interior de Minas Gerais. Uma das perguntas da entrevista realizada com as duas docentes era a seguinte: “Nas suas aulas do dia a dia, geralmente, como são as aulas de redação? A esse respeito, a professora 1 (P1) disse que seguia o livro *Técnicas básicas de redação*; já a professora 2 (P2) afirmou que se preocupava em discutir assuntos atuais para preparar os alunos para a escrita

dos textos e, em relação à proposta, chegava num consenso com os alunos sobre o tema da redação e elaborava a proposta ou aproveitava provas de vestibulares anteriores.

As pesquisas apontadas acima mostram que, para muitos professores, ainda é um desafio realizar um ensino da produção de texto pautado nos gêneros textuais, de modo a proporcionar aos alunos contextos de escrita semelhantes àqueles de que participamos fora da escola, e em situações em que eles possam elaborar textos de diferentes gêneros textuais para atender a variadas finalidades e diversos interlocutores (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004). Os dados analisados indicam também que os docentes não estão conseguindo estabelecer, através da escrita, uma relação interlocutiva entre eles e seus alunos, na qual ambos se coloquem como sujeitos e como parceiros da atividade (GERALDI, 1997). Da mesma forma, constatou-se que não tem sido fácil fazer da avaliação, a revisão e a reescrita textuais uma oportunidade para os alunos refletirem sobre a adequação do texto à situação comunicativa e, assim, aprender sobre a língua, descobrindo suas múltiplas possibilidades e também suas restrições, como orienta Antunes (2006). A produção de texto parece constituir, pois, um terreno difícil de ser trilhado por muitos professores.

Em contrapartida, as pesquisas de Silveira (2013), Guerra (2009) e Souza e Osório (2003) apontam para outra direção: os professores vêm experimentando novos caminhos e alternativas para o ensino da produção textual. A pesquisa de Silveira (2013) objetivou investigar as estratégias didáticas utilizadas por duas professoras do 3º ano do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Jaboatão dos Guararapes (PE) para desenvolver o ensino de produção textual em turmas heterogêneas em relação ao domínio do sistema alfabético de escrita. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as duas docentes, aplicação de diagnoses com os alunos e observações de dez aulas de cada professora.

Já a investigação de Guerra (2009) buscou analisar a interação entre estudantes e entre estudantes e professoras em situações de produção coletiva de textos. Participaram da pesquisa duas professoras do 1º ano do 2º ciclo do ensino fundamental e seus respectivos alunos da rede municipal de ensino da cidade do Recife, que desenvolveram uma sequência didática com o gênero discursivo carta de reclamação. Em seguida, foram realizadas análises detalhadas dos processos interativos em quatro situações de produção coletiva de textos.

Por fim, o estudo de Souza e Osório (2003) teve como finalidade verificar como o professor trabalha a produção de textos com os alunos da 3ª série do ensino médio de uma escola da rede pública estadual de ensino situadas no município de Dourados (MS). Para tanto, foram realizadas observações do ensino de produção de textos desenvolvido pelo

professor de língua portuguesa, entrevistas e análises das correções feitas pelo professor do texto dos alunos e das reescritas dos alunos motivadas explicitamente pelas orientações do professor.

Nessas pesquisas, foram observadas aulas nas quais os professores promoveram um ensino reflexivo sobre a escrita a partir de atividades de produção textual, como é o caso do estudo de Silveira (2013). Outros professores estimularam seus alunos, durante a produção de texto, a construir uma base de orientação para a escrita, a planejar, a revisar em processo e a monitorar as ações com vistas a atender às finalidades e destinatários previstos (GUERRA, 2009). Foram, ainda, encontrados professores que durante as atividades de avaliação, revisão e reescrita se voltaram não só para a forma de dizer, mas para o próprio dizer do texto, caso em que sua mediação se mostrou altamente pertinente (SOUZA e OSÓRIO, 2003).

Como podemos perceber, muitos docentes estão começando a assumir uma compreensão mais adequada do processo de ensino da produção textual, que leva em conta a complexidade desse eixo de ensino de língua portuguesa.

Resultado semelhante pôde ser constatado em nossa pesquisa de mestrado (SILVA, 2012a), cujo objetivo foi investigar as intervenções realizadas por professoras nas situações de produção, revisão e reescrita textuais. Ao observar as aulas de duas professoras, vimos que elas estão, realmente, tentando colocar em prática uma nova perspectiva de ensino da produção de texto através dos gêneros textuais. Ambas lançaram mão de diversas estratégias para ajudar os alunos a revisarem e reescreverem seus textos. A professora A se esforçou para fazer seus alunos participarem ativamente da avaliação, identificando problemas textuais e/ou apontando a sua solução. Da mesma forma, a professora B se empenhou para trazer propostas de produção interessantes, que tivessem a ver com as práticas de linguagem realizadas por seus alunos. Por outro lado, a mediação da professora A durante a atividade de reescritura poucas vezes levou à reconstrução do conhecimento pelo aluno, pois sua fala se configurou mais como uma intervenção no texto produzido do que como um momento de confrontação de um novo conhecimento com um conhecimento anterior. A professora B, por sua vez, não deu espaço para que os alunos refletissem sobre a língua, na medida em que dava as respostas prontas.

Por sua vez, a pesquisa de Andrade (2015) ratifica os dados do nosso estudo. Ela teve como objetivo analisar práticas docentes de produção de textos, de modo a identificar os saberes pedagógicos mobilizados no ensino da escrita. Participaram desse estudo duas professoras e seus alunos, de duas turmas de escolas públicas, uma do 5º ano do ensino fundamental de uma escola do município do Recife (PE) e a outra, do último ano do 1º ciclo

do ensino básico (4º ano) da cidade de Aveiro (Portugal). A metodologia utilizada foi composta por entrevistas com as professoras e observações de suas aulas nas duas turmas. Os resultados apontaram que ambas proporcionaram condições de produção de textos interessantes aos seus alunos. Todavia, oscilavam entre duas práticas distintas: a) ora promoviam situações de escrita de textos sem definição dos propósitos comunicativos, que não extrapolavam os objetivos didáticos e que teriam como leitores apenas a professora e os colegas; b) ora promoviam situações de escrita de textos a partir dos gêneros textuais, nas quais as crianças escreviam para atender propósitos de interação que extrapolavam os objetivos didáticos e promoviam a interação delas com leitores de fora da sala de aula. A pesquisadora justifica essas oscilações nas práticas das professoras argumentando que elas não buscam uma coerência teórica ao construir e selecionar os saberes docentes que serão utilizados na realização das atividades didáticas.

Tanto na nossa pesquisa anterior (SILVA, 2012a), quanto no estudo de Andrade (2015), notamos que as práticas das professoras analisadas apontaram uma vontade *de* e uma predisposição *a* fazer diferente, embora ambas, em algumas ocasiões, se distanciassem dos princípios didáticos subjacentes a uma perspectiva sociointeracionista de ensino de língua materna.

As pesquisas expostas e discutidas acima permitiram verificar como os professores têm colocado em prática a tarefa de ensinar, de forma sistemática, a produção textual para seus alunos. Todavia, em pelo menos dois aspectos elas se diferenciam do estudo aqui apresentado.

O primeiro deles diz respeito aos procedimentos metodológicos utilizados. Nas pesquisas sobre ensino de produção de texto a que tivemos acesso foram utilizadas, basicamente, a observação e a entrevista como instrumentos de coleta de dados. Após coletados, os dados foram, em seguida, analisados a partir da perspectiva do pesquisador, agente externo à prática do professor observado e entrevistado. Como uma forma de tentar obter novos dados sobre o tema e de dar um passo adiante em relação ao que já tem sido feito, propusemo-nos, nesta pesquisa, inserir a professora como copesquisadora. Como veremos mais detalhadamente na seção dedicada à metodologia, observamos e gravamos em vídeo uma sequência didática realizada pela professora Clarice e, através de encontros de autoconfrontação (ocorridos em intervalos da sequência), incentivamos a docente a assistir a cenas de suas aulas de produção de texto e a falar sobre sua prática. Acreditamos que essa forma de obter e analisar os dados nos permitiu compreender melhor o que ela faz, como faz, para que faz, por que faz e com base em que saberes faz, na medida em que tivemos acesso a

sua prática vista de sua própria perspectiva. Assim, foi nossa intenção deslocar a professora do lugar de observada para o de observadora de sua própria prática.

O segundo aspecto que diferencia esta pesquisa dos estudos discutidos acima sobre ensino da produção textual diz respeito ao nosso interesse nos esquemas que uma professora dos anos finais do ensino fundamental costuma mobilizar para ensinar seus alunos a produzir textos numa perspectiva sociointeracionista, bem como nos saberes que sustentam suas ações. Isso porque encontramos poucos estudos cujos autores também se interessaram pelos esquemas e pelos saberes de professores de língua portuguesa (em se tratando especificamente do ensino da produção de texto, os números são ainda mais escassos) e aqueles poucos a que tivemos acesso (ver pesquisas de ANDRADE, 2015; SOUZA, 2016; GAMA, 2014; DOURADO, 2017) focalizam os docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, especialmente os do ciclo de alfabetização. Nesse sentido, nossa investigação tenta ampliar o leque de pesquisas já existentes sobre o tema e trazer novas contribuições para compreendermos melhor os aspectos inerentes ao ensino da produção textual.

4 A ESCRITA COMO TRABALHO: A AVALIAÇÃO E A REVISÃO

Conforme já discutimos anteriormente, concebemos a produção de texto como um processo que envolve momentos diferentes – como o planejamento, a própria escrita, a revisão e a reescrita –, os quais ocorrem recursivamente. Nessa perspectiva, o texto escrito pode ser considerado o resultado de um trabalho consciente, deliberado, planejado e repensado por parte de sujeitos em interação. É nesse sentido que Fiad e Mayrink-Sabinson (2017), Geraldi (1996) e Menegassi (2016) compreendem a escrita como trabalho. As primeiras autoras afirmam:

Levando em consideração, portanto, que a escrita é uma construção que se processa na interação e que a revisão é um momento que demonstra a vitalidade desse processo construtivo, *pensamos a escrita como um trabalho* [...] Consideramos um texto como um momento no percurso desse trabalho, sempre possível de ser continuado (FIAD e MAYRINK-SABINSON, 2017, p. 55 – grifo nosso).

Por sua vez, essa concepção de escrita traz implicações para o ensino da produção de texto, a começar pela compreensão, por parte dos alunos, de que escrever é, acima de tudo, um trabalho durante o qual seu texto é constituído e, ao mesmo tempo, ele se constitui como autor (FIAD e MAYRINK-SABINSON, 2017).

Como defende Menegassi (2016), nessa concepção, o texto escrito deixa de ser visto na escola como um produto pronto e acabado (elaborado apenas para ser avaliado pelo professor) e passa a ser tomado como objeto de possíveis comparações entre as suas versões, fruto de um trabalho efetivo e deliberado, realizado em parceria entre professor e alunos.

Assim, o ensino-aprendizagem da produção de texto seria contínuo, centrado no entendimento das etapas de escrita como processuais e recursivas e no papel do professor como orientador das ações de reelaboração por parte dos alunos através de apontamentos que encaminhem reflexões (BELOTI e MENEGASSI, 2017). Mais especificamente, propõe-se o ensino da produção de texto como uma aprendizagem do trabalho de reescrita (FIAD e MAYRINK-SABINSON, 2017).

Como se pode perceber, ao tomarmos a escrita como trabalho nas aulas de produção de texto, as ações de avaliação e de revisão ganham destaque, tornando-se fundamentais para o desenvolvimento das habilidades de escrita dos alunos. Nas seções a seguir, iremos discutir os pressupostos teórico-metodológicos implicados nessas duas atividades. Tais discussões serão importantes para compreendermos os saberes e os esquemas relativos às atividades de

avaliação, revisão e reescrita textuais que foram mobilizados nas aulas e explicitados pela professora nos encontros de autoconfrontação.

4.1 Paradigmas de avaliação: do tradicional ao formativo

Segundo Suassuna (2007), há dois grandes paradigmas de avaliação: o paradigma tradicional (marcado por aspectos como classificação, controle, competição e meritocracia) e o paradigma formativo (marcado pelo enfoque formativo, processual e democrático). Por sua vez, o paradigma tradicional pode ser desmembrado em quatro fases, referentes ao momento histórico em que emergiram.

É importante salientar que, apesar de estarmos tomando como pano de fundo a ordem cronológica para a distinção entre esses diferentes paradigmas, não os entendemos como divisões rígidas e estanques. Tentaremos compreender as particularidades que mais marcaram cada modelo teórico e que, por isso, podem ser indícios de um determinado modo de compreender e de fazer avaliação em determinado tempo e contexto social, político e econômico. É por esse motivo que podemos encontrar, na prática de um mesmo professor, marcas de diferentes modelos e fases da avaliação, como acontece com a professora participante dessa pesquisa, Clarice, dado que será discutido mais adiante na seção destinada à discussão dos resultados.

Ainda segundo Suassuna (2007), o paradigma tradicional é nomeado dessa forma por ter se estabelecido como tradição. Ele teve início nas primeiras décadas do século XX e se estendeu até a década de 90. Mesmo compreendendo que, no decorrer do século passado, esse paradigma foi sofrendo muitas mudanças devido às alterações no contexto sócio-político-econômico, é possível evidenciarmos algumas particularidades que nele perduraram em todas as suas quatro fases: a classificação e a hierarquização, a medição, a meritocracia, a valorização de resultados observáveis e o estabelecimento prévio de objetivos e critérios de julgamento.

A primeira fase do paradigma tradicional se afirmou do início do século XX e se estendeu até os anos 30. Nessa fase, a avaliação era vista como medida, e os testes e exames, quase sempre padronizados, tinham o objetivo primordial de classificar os sujeitos avaliados. Esse modelo vem da psicologia/psicometria, área responsável por elaborar técnicas para tentar quantificar a inteligência e o desempenho das pessoas. Também era um modelo inspirado nas ciências exatas e da natureza (de base racionalista-empirista), área que produziu mecanismos de experimentação, controle de variáveis, verificação, generalização de resultados e

estabilidade de conclusões. Esse é o motivo pelo qual a avaliação da aprendizagem, nessa época, ficou marcada pela busca por objetividade, pela tentativa de rigor e precisão dos instrumentos avaliativos e pela atribuição de notas ou menções.

A segunda fase do paradigma tradicional foi do final dos anos 30 até o começo da década de 60. Devido ao enfraquecimento da economia norte-americana decorrente da crise de 1929 e à busca pela sua recuperação financeira, surgem políticas e programas educacionais para contenção de despesas e desenvolvimento do país. Partindo da ideia de que um gerenciamento eficiente da educação produziria melhores resultados, a avaliação passa a ser usada como um instrumento para, então, otimizar, controlar e racionalizar o processo educativo, evitando desperdícios. Nesse sentido, a avaliação deixa de ser vista como medição e passa a ser encarada como gestão, capaz de garantir qualidade e excelência no ensino. E a forma encontrada para controlar seus resultados foi realizar uma avaliação por objetivos: partindo de um programa prévio de ensino e, dentro dele, da definição dos objetivos que os alunos deveriam ser capazes de atingir ao final do ensino-aprendizagem, verificava-se em que medida o rendimento de cada aluno alcançou esses objetivos estabelecidos; tal rendimento, por sua vez, era mensurado através de provas objetivas e da observação de mudanças no comportamento dos alunos, o que reforçava seu caráter positivista.

A terceira fase do paradigma tradicional se estabeleceu nos anos 60 e 70. Nessas décadas aconteceram várias mudanças sociais, frutos das lutas de movimentos que defendiam os direitos das minorias. Nesse contexto, a avaliação tinha como objetivo apontar os problemas sociais a serem solucionados através das políticas públicas, as quais começam a contar com maior participação da sociedade. A avaliação passa a assumir um papel político e público, bem como a receber influência das pesquisas de caráter mais qualitativo. Nesse contexto, os critérios de avaliação passam a ser elaborados a partir de processos pluralistas, democráticos e participativos. Apesar da grande mudança no contexto da época, na prática, a avaliação continuava impregnada das características dos períodos anteriores, na medida em que as políticas públicas eram avaliadas com o objetivo de aumentar a produtividade dos programas e aperfeiçoar a relação custo-benefício.

Por fim, a quarta fase do paradigma tradicional vai do final da década de 70 até parte da década de 90. Nesse período, acontece a crise do petróleo e a economia mundial novamente entra em crise. Diante desse contexto, a palavra de ordem passa a ser, mais uma vez, controlar o desperdício e a ineficácia da máquina pública. Agências e órgãos financeiros internacionais, para regular e fiscalizar o Estado, estabelecem sistemas de avaliação e impõem os critérios que lhes são convenientes. A avaliação passa, então, a ter como objetivo gerar

resultados para tais agências e órgãos, os quais seriam indicadores importantes para o mercado. Ao mesmo tempo, o neoliberalismo se consolida, firmando a preocupação com a maximização do lucro e a redução do custo. Nesse contexto, escola passa a ter como objetivo formar pessoas com os perfis requisitados pelo mercado e, para tanto, seu currículo passa a focar aquelas habilidades e competências que os alunos precisam aprender para se enquadrar no sistema produtivo. Como consequência, a avaliação assume um caráter excludente, racionalista e normativo, baseado na competição, na comparação e na meritocracia, típicas do modelo neoliberal. Retomando o teor positivista das fases iniciais do paradigma tradicional, as atividades avaliativas voltam a centrar-se em testes padronizados e em resultados observáveis e quantificáveis.

Através desse breve levantamento, obtido a partir de Suassuna (2007), foi possível constatar que o paradigma tradicional reinou na maior parte do século XX. Todavia, começaram a surgir muitos questionamentos sobre esse modelo avaliativo, na tentativa de demonstrar as limitações, incoerências e prejuízos trazidos por suas práticas.

Uma primeira crítica a ser feita diz respeito aos limites dos instrumentos objetivos de avaliação (como os testes, os exames e as provas padronizadas) e das medidas (resultados quantitativos, como notas), utilizados nesse paradigma. Isso porque a avaliação não pode se restringir a meros instrumentos (estáticos, pretensamente objetivos e neutros, cujas análises são frias e cujos resultados forjam juízos definitivos e inquestionáveis), nem pode ser simples controle e medida do que já foi feito, pois a educação é um fenômeno social. Nesse sentido, se os instrumentos e as práticas de medidas são um fim em si mesmos, não provocando questionamentos, reflexões e ações, não são úteis. Na verdade, eles precisam fazer parte de um conjunto de atividades valorativas que produzam sentidos e motivem decisões e ações de melhoria. Assim, não se trata de negar o valor das verificações e das medidas, mas seu uso fechado e isolado (SOBRINHO, 2008). A elaboração de uma prova exige, primeiramente, que o conhecimento seja recortado de um universo muito maior de conhecimentos ensinados e, em segundo lugar, que estes sejam simplificados em forma de perguntas e respostas. Sendo a aprendizagem um processo em permanente transformação, tais instrumentos só conseguem avaliar um momento de um processo que é dinâmico e muito amplo. Como explicam Davis e Espósito (1990), o aproveitamento escolar é dinâmico e processual, não podendo ater-se somente ao que ocorre em um dado ponto do tempo. Sobrinho (2008, p. 203) defende a mesma posição, ao afirmar sobre a avaliação: “não se trata de fotografia ou medida da retenção de conteúdos num momento dado, mas sim de compreender as mudanças que vão ocorrendo ou os valores que vão se agregando ao longo do percurso”. Da mesma forma, as

notas obtidas através desses instrumentos não conseguem dimensionar o real desenvolvimento de aprendizagem do aluno.

Como explica Luckesi (2012), a média de notas não revela nem o valor anterior do desempenho do aluno nem o posterior: se o aluno estava com uma nota muito baixa e, numa segunda prova, obtém uma nota muito alta, com a média, ele obterá uma nota mediana que não retrata o quanto conseguiu avançar e faz parecer que houve pouco avanço. Os resultados quantitativos parecem refletir, ainda, apenas a capacidade do aluno de memorizar, imitar e repetir conteúdos, não correspondendo, de fato, a sua aprendizagem. Até porque, as provas ou testes só conseguem avaliar comportamentos visíveis, deixando de lado os vários processos internos de pensamento que o sujeito consegue elaborar, mas que não podem ser mostrados. Igualmente, é questionável se esses processos conseguem ser adequadamente externados através da linguagem e de comportamentos. Por fim, vemos que as provas apenas apontam para o que se conseguiu ou não aprender, não anunciando possibilidades de transformação do conhecimento por parte do aluno. Ademais, Barriga (2000) explica que o exame é um instrumento seletivo e restritivo. Primeiramente, ele é seletivo porque seleciona, com base em notas, os supostamente melhores entre um conjunto maior de pessoas; em segundo lugar, é restritivo porque exclui os reprovados. Assim, alerta o autor, é preciso ter em mente que a finalidade do exame é predominantemente classificatória.

Da mesma forma, o paradigma tradicional trazia, em suas bases, uma visão negativa do erro, na medida em que este, ao invés de ser compreendido como parte inerente à aprendizagem, era visto como falha ou falta, cabendo ao professor corrigi-lo e reconduzir o aluno ao acerto, mas, sobretudo, evitá-lo. Todavia, como defende Esteban (2002), conhecer o erro é um caminho necessário para as possibilidades de sua superação. Nessa mesma linha, Davis e Espósito (1990) defendem ser necessário um reenquadramento do erro na escola: na medida em que ele deixar de ser visto como derrota, não haverá mais motivos para puni-lo, temê-lo e evitá-lo.

Igualmente, a visão estática do conhecimento, do aluno e da aprendizagem, pressuposta nesse paradigma merece ser questionada. O conteúdo avaliado é tomado como algo fechado, neutro, independente e alheio a quaisquer elementos externos a ele. Da mesma forma, as aprendizagens a serem avaliadas e os resultados esperados são predeterminados, não deixando espaço para contemplar formas particulares e diferentes de os alunos compreenderem os conhecimentos. Entretanto, como defende Sobrinho (2008), a avaliação não é capaz de encerrar e fechar significações. Ela é apenas parte de um processo que, para além de dar explicações conclusivas, tem por objetivo trazer questões e produzir significados

(no plural). Nessa perspectiva, os sentidos obtidos através da avaliação devem ser abertos, não conclusos e sempre relacionais, tendendo a novas implicações. Ademais, na perspectiva tradicional, pelo fato de a avaliação ser reduzida, objetivamente, a verificar se os alunos atenderam ou não os objetivos programáticos, torna-se difícil qualificar adequadamente as aprendizagens dos alunos. Por esse motivo, também, vemos que a preocupação com o programa de ensino acaba se sobrepondo ao efetivo processo de ensino e aprendizagem. A esse respeito, Sobrinho (2008) tece críticas, argumentando que não podemos limitar a avaliação ao alcance de normas e metas prévia e exteriormente estabelecidas, pois isso não é suficiente para compreender uma realidade tão complexa como a educação, nem é capaz de levar a grandes transformações pedagógicas.

Vemos, ainda, que no paradigma tradicional, não é feito nenhum julgamento da adequação ou relevância dos conteúdos que estão sendo avaliados para o contexto social e cultural do aluno. Isso acontece de forma muito nítida, por exemplo, nas avaliações comparativas de rendimento escolar de larga escala, as quais desconsideram as diferenças dos grupos culturais avaliados e, dessa forma, não conseguem de fato dimensionar a qualidade da educação.

De modo semelhante, esse modelo não contempla a complexa realidade em que se constituem os sistemas e processos educacionais. Nesse sentido, a avaliação acontece em tempo e espaço abstratos, a partir de critérios gerais predefinidos, que desconsideram o contexto educativo em que ocorre. Todavia, é impossível separar a avaliação de aspectos mais globais que fazem parte do fenômeno educativo (como, por exemplo, as finalidades da escola e os procedimentos de ensino e aprendizagem) e o tornam tão complexo. “A educação é um fenômeno polissêmico, aberto, plurirreferencial. Tudo na educação tem interesse à avaliação, pois cada um de seus aspectos sempre se remete a outros e não pode ser compreendido isoladamente”. (SOBRINHO, 2008, p. 198).

Por fim, constatamos que as práticas avaliativas tradicionais têm contribuído para o fracasso escolar no Brasil, na medida em que são corresponsáveis pelas altas taxas de evasão e repetência e, sobretudo, pela sonegação do conhecimento a consideráveis parcelas da população brasileira (DAVIS e ESPÓSITO, 1990). O caráter classificatório dessa avaliação, acabou discriminando pessoas e naturalizando a exclusão social. Nesse sentido, a avaliação, além de julgar o aproveitamento escolar dos alunos, tem servido para julgar quem deve permanecer na escola e quem deve ser dela excluído (DAVIS e ESPÓSITO, 1990). Da mesma forma, o caráter controlador, ameaçador e punitivo da avaliação tradicional também tem colaborado para o fracasso escolar. Como explica Sobrinho (2008), a avaliação é, muitas

vezes, utilizada como instrumento de poder do professor, ou seja, de mero controle, no sentido de conformação à norma socialmente estabelecida. Luckesi (2012) também alerta que é comum, no ambiente escolar, os professores ameaçarem os alunos através da avaliação caso a ordem da escola ou das salas de aula seja infringida. Na mesma linha, muitos professores preferem deixar os alunos com as notas baixas e não dar-lhes novas oportunidades de ensino-aprendizagem como forma de puni-los ou castigá-los pelo seu comportamento inadequado. Por esses e outros motivos, a avaliação tradicional de cunho classificatório de nada serviu para apontar caminhos de melhoria possíveis com o objetivo de promover transformações. A esse respeito, Luckesi (2012, p. 34) assevera:

Trabalha-se a unidade de estudo, faz-se uma verificação do aprendizado, atribuem-se conceitos ou notas aos resultados (manifestação *supostamente* relevante do aprendido), que, em si, devem simbolizar o valor do aprendizado do educando e *encerra-se aí* o ato de avaliar. O símbolo que expressa o valor atribuído pelo professor ao aprendido é registrado e, definitivamente, o educando permanecerá nesta situação.

Ademais, uma avaliação baseada na meritocracia, na competição e na comparação se baseia na ideia de que todos os alunos estão em uma mesma posição e serão avaliados de acordo com seus desempenhos. Todavia, não se pode garantir que todos tenham tido condições de receber o mesmo ensino e as mesmas oportunidades de aprendizagem, e isso impede que os alunos concorram entre si de forma igualitária.

Esse complexo de críticas sobre o paradigma tradicional da avaliação aponta para a necessidade urgente de renovação dos seus procedimentos e instrumentos. Nessa conjuntura, a proposta de avaliação formativa surge, erguendo um novo paradigma, que pode ser considerado como ainda estando em construção.

4.2 Concepção de avaliação formativo-discursiva

Na perspectiva formativo-discursiva, “a avaliação é espaço de mediação / aproximação / diálogo entre formas de ensino dos professores e percursos de aprendizagens dos alunos” (SILVA, 2003, p. 13). Assim, depois de distinguir e compreender os motivos pelos quais os alunos não conseguiram aprender, o docente precisa entender em que medida eles não aprenderam por conta do seu ensino (COLL e MARTÍN, 1998). Com base nessa percepção, o professor irá agir para solucionar os problemas que estão atrapalhando a

aprendizagem dos seus alunos, planejando de que forma ele poderá reorganizar a sua prática para incentivar e fomentar aquelas aprendizagens que ainda não foram alcançadas.

Nessa perspectiva, “A maneira como o sujeito aprende é mais importante que aquilo que ele aprende (...) [pois] conscientes do modo como o sujeito aprende, descobriremos a forma de ajudá-lo” (MÉNDEZ, 2002, p. 39). Assim, concordando com Perrenoud (1999), podemos estabelecer que a avaliação formativa é uma “regulação intencional, cuja intenção seria determinar ao mesmo tempo o caminho já percorrido por cada um e aquele que resta percorrer com vistas a intervir para otimizar os processos de aprendizagem em curso” (p. 89).

Desse ponto de vista, a avaliação não foca apenas a aprendizagem do aluno, mas também o ensino empreendido pelo professor (COLL e MARTÍN, 1998; SILVA, 2003). Assim, é necessário que o professor tome, frequentemente, sua ação didática como objeto de questionamento e investigação. A esse respeito, Coll e Martín (1998) salientam que o professor precisa refletir até mesmo sobre as suas práticas avaliativas com o objetivo de aperfeiçoar e potencializar aquelas que podem, de fato, gerar informações confiáveis e úteis.

Por seu turno, essa ação demanda do professor flexibilidade, dinamicidade, adaptação e ajuste (HADJI, 2001). Da mesma forma, requer dele uma atitude reflexiva (SILVA, 2003) e uma conduta de pesquisador da sua própria prática (MÉNDEZ, 2002), aspectos essenciais para uma ação didática realmente transformadora.

Essa compreensão tem outra como base: a ideia de que o ensino e a avaliação não são esferas separadas, na medida em que constituem o mesmo processo. Nas diferentes fases do paradigma tradicional, vistas anteriormente, primeiro vem o ensino e, por fim, a avaliação, que atesta se o aluno aprendeu o que foi ensinado. Agindo dessa forma, a avaliação mais parece um mero acerto de contas entre professor e alunos. Ademais, nesse processo, se o aluno não conseguiu aprender, não haveria mais tempo para recuperar as aprendizagens não alcançadas.

Em contraposição, no paradigma formativo, a avaliação é considerada parte constituinte do ensino, ou seja, “um dos dispositivos utilizados nos processos de regulação das aprendizagens” (PERRENOUD, 1999). Encarada dessa maneira, a avaliação é uma regulação interativa em situação, isto é, uma ação em tempo real, inseparável das relações de ensino efetivas. Ela se materializa, assim, em práticas de observação e de intervenção, efetivadas enquanto a atividade ainda está sendo realizada, dando oportunidade, dessa forma, de o professor intervir no ensino-aprendizagem ainda em andamento. Notamos, pois, que a avaliação, nessa nova perspectiva, perpassa todo o trabalho pedagógico (do planejamento a sua aplicação), permitindo ao professor entender mais adequadamente a relação

planejamento/ensino/aprendizagem e, assim, conseguir organizar melhor suas intervenções (SILVA, 2003).

É por esse ângulo que, no paradigma formativo, a avaliação é compreendida como processual, uma vez que ela demanda que o professor esteja atento não apenas aos resultados, mas a todo o processo de ensino-aprendizagem. Como explicam Coll e Martín (1998), a avaliação informa ao docente “instantâneos estáticos” de uma atividade que, na verdade, é bem dinâmica. Dessa maneira, as práticas avaliativas que tomam como base somente um desses “instantâneos” para elaborar uma impressão geral sobre todo o processo são pouco válidas. Na verdade, estas precisariam ser alteradas por práticas que levassem em conta a dinamicidade e a temporalidade da construção dos conhecimentos. Todavia, assim como Perrenoud (1999), entendemos que de nada adiantam regulações interativas se estas acontecerem de forma aleatória e episódica. Assim, a avaliação se define como uma atividade constante e contínua.

Outro aspecto a ser discutido é que, na perspectiva formativa, a comunicação é vista como aspecto constitutivo da regulação do ensino e da aprendizagem. Weiss (1991, apud HADJI, 2001, p. 35) concorda com essa posição, ao defender que “a avaliação é uma interação, uma troca, uma negociação entre um avaliador e um avaliado, sobre um objeto particular e em um ambiente social dado”. Na mesma linha, Hadji (2001) defende que avaliar, antes de tudo, é ter algo a dizer.

Partindo dessa ideia, considera-se que a avaliação é constituída pela seguinte dinâmica: o docente observa o aluno, informa-o sobre o seu aprendizado e constrói caminhos para ele alcançar as aprendizagens ainda não obtidas; por seu turno, o discente atribui sentido ao que foi informado pelo professor e tenta dar uma resposta às ações didáticas por ele empreendidas; o docente, novamente, observa o aluno e lhe diz algo sobre sua *performance* nesse novo momento de ensino-aprendizagem, da mesma forma em que promove outros momentos, se preciso for. Essa dinâmica é constante e constitui uma cadeia de linguagem: a avaliação, pois, se caracteriza como um evento discursivo. É nesse sentido que a avaliação é, além de formativa, uma prática discursiva.

O caráter discursivo da avaliação também se verifica no fato de seus resultados demandarem interpretação. Sobre esse aspecto, Hadji (2001, p. 44) explica que a avaliação é “uma operação de leitura da realidade”, visto que o indivíduo que avalia aborda o objeto que está sendo avaliado como um leitor aborda um texto. Ao realizar essa comparação, Hadji pretende alertar para o fato de que os resultados de uma avaliação necessitam ser lidos e interpretados, assim como fazemos com um texto. Essa postura é importante tanto pelo fato

de os dados a serem avaliados não estarem explícitos, como também pelo fato de eles não serem definitivos e inquestionáveis. Assim, o docente, ao avaliar, capta sinais e indícios que precisa decifrar e a partir dos quais tenta construir sentidos. É nessa lógica que Méndez (2002, p. 24) ressalta que “avaliamos sobre a base de inferências”. Os resultados da avaliação demandam, pois, um cuidadoso movimento de sistematização, interpretação, discussão e crítica (SUASSUNA, 2007).

De acordo com Hoffmann (1993), faz parte desse movimento a tentativa de compreender a natureza dos erros cometidos pelos alunos, de modo a identificar as hipóteses elaboradas por eles durante o ensino-aprendizagem. Isto é, o professor precisa colocar-se na perspectiva do aluno e tentar entender por que ele faz o que faz. Assim, a avaliação se mostra o melhor caminho para o professor se questionar sobre as razões que podem estar causando problemas e impedindo a aprendizagem dos seus alunos. Vemos, pois, que no paradigma formativo-discursivo o erro perde seu caráter negativo e assume um papel relevante na compreensão das dificuldades de aprendizagem e busca das formas de ultrapassá-las.

Antes, todavia, é preciso que o professor observe seus alunos e reúna informações a seu respeito (PERRENOUD, 1999). Através dessa coleta, ele fica a par da aprendizagem, identificando o que estão aprendendo, o grau de compreensão, a forma como aprendem, seus progressos e suas dificuldades (MÉNDEZ, 2002). É importante ressaltar, contudo, que a avaliação, além de ser um momento de conseguir informação, é igualmente um momento de fornecer informação, na medida em que é necessário expor para os alunos, antes de dar início à atividade avaliativa, como as informações serão obtidas, que conteúdos serão coletados, o seu valor e os usos que serão feitos deles. Isso porque os alunos possuem o direito de ter conhecimento sobre todo o processo avaliativo. Ademais, “quanto menos informação é oferecida, e ainda mais se não é expressa de um modo inteligível para o leitor, maior é o risco de ser instaurada a arbitrariedade no exercício abusivo do poder” (MÉNDEZ, 2002, p. 114). É por esse motivo que Hadji (2001) acentua a avaliação formativa como uma avaliação informativa, visto que tem o objetivo de informar os dois sujeitos centrais da atividade: o professor, o qual recebe informações sobre os impactos do seu ensino, e o aluno, o qual passa a ter conhecimento dos caminhos já percorridos, de suas dificuldades e dos caminhos ainda por percorrer.

Essa procura por informações é viabilizada através dos instrumentos de avaliação. A esse respeito, Fernandes e Freitas (2007) explicam que instrumentos de avaliação são tarefas planejadas com o propósito de subsidiar, através de dados, a análise do professor sobre o momento de aprendizagem dos seus alunos. Dessa forma, compreende-se que os resultados

obtidos a partir da aplicação de um instrumento são provisórios e não definitivos, na medida em que a aprendizagem que o aluno demonstrou não ter obtido naquele momento poderá ser alcançada em momento posterior. Nessa mesma linha, Suassuna (2007) esclarece que o instrumento não é o verdadeiro objeto da avaliação, pois ele não gera, por si só, subsídios para entender os erros do aluno; estes servem como indícios do processo de aprendizagem, precisando sempre ser interpretados.

Há variados instrumentos de avaliação, dentre eles estão trabalhos, provas, testes, relatórios, portfólios, questionários, memoriais, etc. O importante é o professor variar os instrumentos usados de modo a atender à diversidade de aprendizagens dos alunos. Na elaboração de qualquer um desses instrumentos, ele precisa estar sensível ao estágio de desenvolvimento dos seus alunos para não avaliar nem aquém, nem além do que os alunos podem alcançar em termos de aprendizagem em determinado momento. Da mesma forma, o ele deve especificar muito claramente o que pretende avaliar, ou seja, os critérios de avaliação.⁵

Fernandes e Freitas (2007) elencam, ainda, outros aspectos importantes que precisam ser levados em consideração pelo professor durante a construção dos instrumentos de avaliação, dentre eles, o uso de uma linguagem clara e objetiva, e a coerência com o que foi ensinado e com o que se pretende que os alunos aprendam. A esse respeito, Suassuna (2007, p. 113) chama a atenção para a natureza das perguntas feitas aos alunos:

Ao elaborarmos instrumentos de avaliação, devemos ter em mente que as questões postas para os alunos precisam ser instigantes, mobilizadoras; levar à solução de problemas, à tomada de decisões, à elaboração de justificativas, ao desequilíbrio cognitivo, a desacordos intelectuais, enfim, à ampliação da aprendizagem. As perguntas são, elas próprias, formas de interação entre aluno e professor; dotadas de intenções didático-pedagógicas, estabelecem entre ambos uma relação multidimensional.

Isso se faz necessário, segundo a autora, porque as respostas que os alunos dão às perguntas que lhes são feitas não trazem apenas informações sobre o que e como eles aprendem, mas também como eles compreendem essas perguntas. Isso nos alerta para o efeito da formulação dos instrumentos nos resultados apresentados pelos alunos.

Fernandes e Freitas (2007) salientam também que o instrumento não deve ser usado apenas para atribuição de notas e para embasar a aprovação ou reprovação dos alunos. Na verdade, sua função é informar o professor sobre o percurso de aprendizagem de cada um

⁵ Discutiremos sobre os critérios de avaliação mais adiante.

para que se possa planejar possibilidades de intervenção junto aos alunos. Esse aspecto chama atenção para o fato de que o importante não é o instrumento em si, mas colocar em prática, através dele, uma concepção de avaliação que privilegia a aprendizagem.

Para demonstrar isso, Suassuna (2007) estabelece uma relação entre a função dos instrumentos no âmbito de uma concepção tradicional de avaliação e no âmbito de uma concepção formativa: no primeiro caso, o instrumento serve, apenas, para verificar se o aluno aprendeu, através da repetição de informações expostas durante o ensino empreendido pelo professor; já no segundo caso, em contraposição, o instrumento serve para “mobilizar experiências e saberes prévios, acionar estratégias cognitivas, estimular a reflexão, o questionamento, o cotejo de conhecimentos” (SUASSUNA, 2007, p. 113).

No que diz respeito à área de língua portuguesa, além de retratar a concepção de avaliação que se tem como base, a avaliação e, conseqüentemente, os instrumentos por ela utilizados, expressam a concepção de língua assumida pelo professor (SUASSUNA, 2007). No caso da avaliação dos textos produzidos pelos alunos, esta evidencia, ainda, a forma como o professor concebe a produção de texto.

Tratando especificamente da avaliação desse eixo de ensino, Suassuna (2007) julga como aspecto primordial a qualidade da proposta de escrita materializada no instrumento avaliativo, a qual diz respeito principalmente às condições de produção do texto oferecidas aos alunos. Tais condições, segundo a autora, influenciam decisivamente o texto produzido por eles. Assim, por exemplo, se a proposta não estiver clara, não fornecer todos os elementos necessários à escrita e se não for motivadora, os textos dela decorrentes podem, conseqüentemente, carecer de qualidade. Realizada a proposta de produção, é comum o uso de tabelas, quadros, listas ou grades de correção os quais servem de instrumento para o professor analisar os textos produzidos pelos alunos.

Por sua vez, a procura por informações sobre a aprendizagem dos alunos, realizada através dos instrumentos de avaliação, é ancorada em questões que orientam o professor durante a observação do que está sendo avaliado (STUFFLEBEAN, 1971, apud SILVA, 2003). Tais questões estão estreitamente correlacionadas aos objetivos de ensino-aprendizagem e se referem aos critérios de avaliação. No que diz respeito a esse aspecto, Hadji (2001, p. 41) explica que a avaliação é “um ato de confronto entre uma situação real e as expectativas referentes a essa situação”. Assim, ao avaliar, o professor pensa no que o aluno deve saber e espera que ele alcance certo desempenho. Por isso, a avaliação é realizada a partir de expectativas construídas pelo professor, pela escola, pela universidade, pelas propostas curriculares etc. Essas expectativas, por seu turno, são a referência da avaliação e se

constituem como critérios avaliativos. Hadji (2001, p. 45) define o termo critério como “o que se julga poder esperar legitimamente do objeto avaliado”.

Nesse sentido, não existe avaliação sem critérios, pois é impossível avaliar um objeto, fenômeno ou indivíduo sem nada esperar dele. Todavia, como alerta Hadji (2001), se os critérios forem vagos ou imprecisos, a avaliação poderá ser inconsistente. Assim, na avaliação formativa, o professor deixa claros os critérios a serem usados, tanto para si, quanto para seus alunos. De fato, entendemos que é justo dar conhecimento aos alunos dos critérios avaliativos para que eles possam também participar da atividade, dimensionando o valor do seu desempenho, tentando atender às expectativas, compreendendo seus resultados (avanços e dificuldades) e redirecionando esforços para alcançar determinadas aprendizagens não obtidas.

Tomando como base essas expectativas, o docente analisa o desempenho do aluno, tentando compreender em que medida ele atendeu o que se esperava. Por sua vez, as expectativas são elaboradas de acordo com diferentes aspectos:

a) O conhecimento de informações *a priori* sobre o aluno guia a elaboração de expectativas pelo professor sobre ele e pode influenciar o modo de ver o objeto avaliado, bem como provocar mudanças na sua leitura (aliás, não só as informações que o docente obtém entre uma atividade e outra, mas também aquelas informações comunicadas por outro professor e aquelas que ele percebe durante o dia a dia). Igualmente, interferem na criação de expectativas sobre o aluno não apenas as informações específicas sobre a área do conhecimento que está em jogo (no nosso caso, a língua portuguesa, mais precisamente, a produção de texto), bem como aquelas relativas a seu comportamento, a sua família, a sua situação social-econômico-cultural etc.

b) Mais especificamente no que diz respeito à produção de texto, as imagens sobre como deve ser o texto de um aluno em determinada série (ou seja, o que ele crê que já foi ensinado e aprendido nos anos precedentes) influenciam igualmente a elaboração de expectativas que o professor segue ao avaliar os textos escritos pelos alunos (COSTA VAL *et al.*, 2009).

c) Faz parte, ainda, da construção das expectativas a forma como o professor compreende o que é um texto, como ele funciona e como deve ser um bom texto escrito (COSTA VAL *et al.*, 2009).

d) As exigências de determinada situação de escrita também orientam o professor ao definir os critérios que serão utilizados para avaliar os textos dos seus alunos. Tais critérios se materializam em um modelo genérico de texto, adequado para funcionar em uma situação

comunicativa similar (COSTA VAL *et al.*, 2009), mudando, pois, de acordo com a circunstância de uso da língua.

e) Por fim, o que já foi ensinado pelo professor também entra na elaboração de expectativas. Isso porque o professor avalia com o intuito de determinar em que medida o que ele ensinou foi aprendido e, para tanto, ele constrói os critérios avaliativos a partir dos objetivos de ensino-aprendizagem que ele se propôs a alcançar.

Concluimos, portanto, que cada professor tem seu modo de ver e a partir dele define os critérios que orientarão a avaliação de determinado objeto. A posição de onde o professor olha e a forma como ele olha o objeto a ser avaliado o fazem enxergar alguns elementos e não notar outros. Dessa forma, um professor apreende o objeto de modo distinto de outro professor. Isso quer dizer que os entendimentos que cada professor faz não representam valores absolutos e precisam ser vistos como resultados de “um” ângulo de visão (COSTA VAL *et al.*, 2009).

Em suma, entendemos que a avaliação deve estar fundamentada no diálogo e promover a reorganização constante da prática pedagógica. E o paradigma que nos parece mais próximo disso é o formativo-discursivo. Como vimos, tal modelo é comprometido com uma educação democrática e requer a participação de todos os sujeitos envolvidos. Busca não apenas quantificar o ensino-aprendizagem, mas compreendê-lo, enfatizando aspectos qualitativos e permitindo tecer apreciações críticas. Considera não apenas os resultados, mas também (e principalmente) os processos de elaboração desses resultados. Abre espaço para uma leitura mais ampla dos diversos elementos e dimensões do fenômeno educativo que fazem parte do ato de avaliar. Por isso, nesta pesquisa, assumimos que tal perspectiva é a mais adequada atualmente para dar conta das atividades avaliativas da aprendizagem.

4.3 Avaliação da produção de texto

Como discutimos nas seções anteriores, por considerarmos a atividade de escrita um momento de efetiva interação social, acreditamos que os textos dos alunos não devam ser escritos apenas para serem lidos e avaliados pelo professor. Todavia, ainda que nos preocupemos em criar situações para que os textos produzidos na escola circulem socialmente e sejam lidos por outras pessoas além do professor, não negamos a importância de o docente também ler esses textos para avaliá-los (SANTOS e TEIXEIRA, 2016, p. 31).

Essa importância foi constatada na pesquisa de Mafra e Barros (2017), a qual teve como objetivo verificar as potencialidades das estratégias de revisão/reescrita textual para o

desenvolvimento de capacidades de escrita dos aprendizes. Nesse estudo, foram analisados textos escritos por alunos dos anos finais do ensino fundamental, colaboradores de um subprojeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Universidade Estadual do Norte do Paraná (PIBID-UENP) na área de língua portuguesa. Por sua vez, estes textos foram gerados a partir do desenvolvimento de uma sequência didática com foco no gênero carta-resposta do leitor, que integrou a segunda edição do jornal escolar PIBID, no ano de 2015. Os resultados indicaram que a atividade que mais ajudou na revisão e na reescrita foi a avaliação do texto, na medida em que as alterações mais substanciais decorreram das intervenções realizadas pelo professor nos textos dos seus alunos. Nesse sentido, a pesquisa mostrou a grande relevância da ação docente no processo de revisão e reescrita textual, pois, sem a sua mediação, o aluno não consegue avaliar (de forma autônoma e produtiva) a sua própria produção.

Diante, portanto, da evidente importância da avaliação dos textos produzidos na escola pelos alunos, discutiremos nesta seção as concepções, os objetivos e as estratégias que assumimos nesta pesquisa como pertinentes para embasar o trabalho avaliativo do professor.

Inicialmente, assim como Antunes (2006), entendemos que a avaliação não é um evento pontual, que acontece apenas num determinado intervalo de tempo (mais especificamente quando se conclui o momento de escrita propriamente dita). Na verdade, a avaliação também vai acontecendo durante a escrita: da parte do aluno-autor do texto, isso acontece porque, a todo o momento, ele está refletindo sobre o texto que está sendo escrito, analisando suas formas de dizer e procurando a mais adequada; da parte do professor, porque este acompanha os alunos, lendo os textos em construção e fornecendo orientações (orais ou escritas).

Acreditamos, ainda, que a avaliação é um dos instrumentos que o professor pode utilizar, durante o processo de (re)elaboração textual, para oportunizar o aprendizado, pelos alunos, de habilidades linguísticas, bem como de regras de utilização da língua.⁶ Isso porque, a partir dos textos produzidos pelos alunos, o professor pode selecionar, conforme as prioridades estabelecidas, os elementos que precisam ser trabalhados. Com base nessa seleção, o docente, então, (re)orienta seu trabalho (planeja e/ou reformula), adotando as estratégias didáticas mais adequadas para trabalhar de modo sistemático os problemas evidenciados nos textos dos alunos.

⁶ Esse aspecto será melhor discutido mais adiante.

Outro aspecto importante a ser discutido quando se trata de avaliação na escola é seu caráter eminentemente interativo. A esse respeito, Beloti e Menegassi (2017) explicam que, durante o processo de avaliação, se estabelece uma relação interlocutiva entre professor e aluno, por meio da qual estes se colocam como sujeitos e parceiros da escrita do texto. Ou seja, o professor é um interlocutor real de seus alunos, na medida em que participa ativamente da produção do texto e que ambos interagem por meio do processo de escrita. Retomamos, aqui, então, o conceito de interação verbal cunhado pelo Círculo de Bakhtin e fazemos uso de uma categoria amplamente debatida nesse grupo – a de palavra – para tentar compreender como o dialogismo é materializado nas situações de produção de texto na escola.

A esse respeito, Beloti e Menegassi (2017) explicam que o professor, ao deixar marcações e observações no texto do seu aluno, o encaminha para revisá-lo e reescrevê-lo e, conseqüentemente, a construir, a partir desse contato com a palavra do outro sobre o seu texto⁷, o que eles denominam de “novas palavras interiores”. Dessa forma, o processo de produção – mais especificamente as etapas de avaliação e de revisão-reescrita – acaba promovendo oportunidades de interação entre professores e alunos, mediadas pelo próprio texto. Assim, cada vez que o professor entrega ao aluno o seu texto com novas intervenções, ele está devolvendo-lhe a palavra, estabelecendo mais um elo dessa cadeia de diálogo e mantendo a interação viva. Isso acontece ininterruptamente até que chegue o momento em que não sejam apresentados aos alunos novos apontamentos e, dessa forma, o professor finalize a interação. É nesse sentido que consideramos o conceito de palavra essencial para entendermos o processo de ensino-aprendizagem da escrita nas aulas de língua portuguesa.

Os autores salientam, ainda, que o caráter dialógico do processo de escrita também pode ser verificado na medida em que as avaliações do professor e as revisões-reescritas dos alunos estão relacionadas às intervenções feitas pelo outro e, ao mesmo tempo, as condicionam. Antunes (2006) reforça essa ideia, salientando que esse diálogo cooperativo entre professor e aluno é algo que se espera que exista entre quem ensina e quem aprende.

Já para Suassuna (2007), o professor se assume, de fato, como interlocutor dos textos dos seus alunos quando, além de discutir os aspectos da língua, também se interessa em saber, através dos textos, quem são seus alunos, o que pensam e o que desejam. É nesse sentido, e concordando com a autora, que consideramos a avaliação textual como um ato de leitura: avaliar um texto significa, sobretudo, lê-lo, tentando atribuir-lhe sentidos. A esse respeito, Geraldi (1991) explica que, a partir do momento em que professor lê o texto do seu aluno e se

⁷ Esse “outro” pode ser não só o professor, mas também o colega ou um interlocutor externo à sala de aula, dependendo da situação de produção proposta.

interessa de verdade pelo que ele quer dizer, consegue compreender melhor os recursos expressivos usados pelo aluno na construção do seu texto. Assim, a leitura dos textos dos alunos pode ser um caminho muito produtivo para o professor realizar um trabalho efetivo com e sobre a linguagem.

Concordamos com Costa Val et al. (2009) quando apontam que a atitude do professor, justamente por ele ser um leitor privilegiado dos textos produzidos por seus alunos, precisa ser relativizadora, de modo a considerar todo o trabalho realizado pelo aprendiz. Assim, o professor iria não apenas verificar se o texto cumpriu o que era esperado, apontando para os alunos as suas falhas e lacunas, mas também valorizar o que aluno já conseguiu fazer, destacando as suas qualidades. As atividades de avaliação e revisão “devem visar à melhoria do trabalho pedagógico. Portanto, o principal objetivo deve ser a orientação, e não a penalização” (SANTOS e TEIXEIRA, 2016, p. 25). Na devolutiva, é importante que o professor destaque não só os erros, mas também os aspectos positivos do texto, o crescimento dos alunos, as sugestões para futuras produções.

A esse respeito, vale salientar que, ao apontarmos a importância de se valorizar as virtudes dos textos, não estamos defendendo uma postura antagônica de benevolência absoluta dos erros cometidos pelos alunos. Como bem alerta Antunes (2006), é preciso praticar na escola uma avaliação da totalidade, equilibrada e consistente, através da qual o professor explore, ao mesmo tempo, os acertos e as tentativas malsucedidas dos textos; importa, pois, que o docente não seja complacente demais (por acreditar que a capacidade de expressão dos alunos é muito limitada) e nem aceite, simplesmente, qualquer coisa que o aluno escreve.

Marinho (1997) também aposta nessa perspectiva e discute que o professor pode testar e contestar o texto do aluno como um leitor ou, até mesmo, como um coautor, sugerindo outras maneiras de o aluno dizer o que pretende dizer. Antunes (2006) endossa essa proposta, na medida em que defende que o professor utilize a atividade de avaliação como um espaço para fazer os alunos refletirem e analisarem a (in)adequação do texto (suas palavras e orações) à situação comunicativa; a partir daí, podem-se sugerir, como alternativas, outras formas de expressão. Assim, o aluno estaria aprendendo que podemos obter efeitos de sentido diferentes ao utilizarmos formas de dizer distintas.

Nessa mesma linha, Menegassi (2016, p. 197, apud BELOTI e MENEGASSI, 2017, p. 12-13) explica que a “avaliação pressupõe que a escrita seja considerada como algo que se usa em sociedade, também fora da escola, isto é, deve ser avaliada à luz das necessidades sociais externas à sala de aula”. Nesse trabalho, o professor irá ajudar o aluno a encontrar a melhor

maneira de dizer o que tem a dizer para, assim, conseguir atingir seus objetivos comunicativos. Dessa forma, o processo de produção textual pode se tornar mais uma oportunidade do aluno se apropriar das diversas possibilidades e restrições da língua e, assim, aprender mais sobre ela. A esse respeito, Antunes (2006, p. 170) afirma que as práticas de avaliação da produção textual na escola têm se distanciado de tal postura:

Essa perspectiva do mais adequado, ou, antes, do melhor, porque mais adequado, tem faltado à escola. Foi, ao longo de muitos anos, fortalecida a preocupação com o “não errar”; fincou-se aí o pé de tudo, a razão de todo estudo e de todo esforço, como se a única exigência de um bom texto fosse estar gramaticalmente correto. Nem mesmo são apresentadas as razões dessa correção. Ela se impõe como uma norma absoluta, inquestionável, intocável. Falta a percepção de que escrever é uma atividade de interação, situada em determinado momento histórico e em determinada prática social.

Em relação a esse aspecto, acreditamos que os alunos, quando produzem textos, esperam do professor uma resposta a respeito do que e de como escreveram. Todavia, conforme Leal (2003), em muitas salas de aula, essa resposta não acontece da forma como os alunos esperam:

Se logo nas primeiras aprendizagens o que o aluno obtém como resposta à sua produção se transforma em silêncio (atividades que se fecham na própria produção textual e são arquivadas em um caderno ou pasta escolar) ou obtém a marca de um “visto” (visto não significa lido, significa “vistoria”, ver se fez), ou, ainda, uma nota ou um conceito, pode-se deduzir que esse sujeito aprendiz encontra-se destituído das reais possibilidades de interação. (LEAL, 2003, p. 55).

Esse aspecto foi verificado na pesquisa de Magalhães (2016), mencionada anteriormente, em que um dos resultados foi a ausência da mediação docente durante a produção de textos, uma vez que o processo de escrita se encerrou com a entrega das redações às duas professoras. Ou seja, os textos que os alunos produziram a pedido delas não retornaram para a turma (não foram lidos nem avaliados). A pesquisadora, inclusive, destacou uma fala muito significativa de uma das professoras participantes do estudo (P2) ao receber seu texto avaliado pela pesquisadora: “Nunca tive uma redação corrigida por um professor, apontando o que eu precisava melhorar” (MAGALHÃES, 2016, p. 115).

E quais seriam as implicações da ausência de um retorno mais produtivo das produções escritas? Entendemos que essa prática pode trazer um sério impacto negativo no perfil de letramento dos alunos, na medida em que, sem um *feedback* efetivo dos professores,

os aprendizes não poderão vivenciar uma autoavaliação e uma revisão significativas, as quais são atividades imprescindíveis para se aprender a respeito da escrita.

Da mesma forma, pensando na continuação dos estudos pelos alunos em nível universitário, teremos graduandos cuja trajetória formativa será muito mais penosa, como se pode constatar no relato de Suassuna (2014, p. 7 e 8): “Na universidade, tenho testemunho dos alunos que ao escrever sofrem muito, se aperreiam, choram. Dizem também que nunca aprenderam tanto a língua, a cuidar do que é escrito, a escrever de forma clara, como no processo de orientação”. Comportamentos como esses podem ser, como mencionamos, frutos de práticas escolares de avaliação textual nas quais o aluno não escreve para ser lido; quando muito, o faz apenas para ser corrigido.

Delineando um caminho diferente, Antunes (2006) defende que o professor não se exima da função de ensinar e assuma o seu papel de sujeito-mediador do processo de produção de texto através da avaliação. Na verdade, alerta a autora, é responsabilidade e compromisso do professor cooperar e intervir para ajudar o aluno no seu percurso rumo à condição de poder interagir efetivamente através da escrita. Para tanto, é preciso, primeiramente, garantir que os resultados da avaliação vão retornar à sala de aula para orientar o professor na continuidade do seu trabalho. E, em segundo lugar, uma vez de volta, os textos avaliados precisam funcionar como material para promover momentos de discussão coletiva com o objetivo de identificar e solução os diferentes tipos de problemas encontrados (SUASSUNA, 2011).

Por fim, seguindo a proposta de Antunes (2006), entendemos que seria muito proveitoso tentar superar os limites da sala de aula e realizar uma avaliação textual que saia da escola e alcance outras comunidades. Isso porque, como explica a autora, normalmente a sala de aula é um grupo fechado, onde os sujeitos não se interagem com outros grupos. Isso se mostra verdadeiro não só para as atividades de ensino (propriamente ditas), mas, principalmente, para as atividades de avaliação, as quais tendem a acontecer internamente, apenas entre professor e alunos. De modo diferente, a avaliação poderia ser mais um caminho para promover a inserção da escola na comunidade social ao seu redor e, mais especificamente, a inclusão dos alunos nas mais diversas práticas sociais que envolvem a modalidade escrita da língua.

4.3.1 A questão dos critérios de avaliação da produção de texto

Como explicam Santos e Teixeira (2016), ao avaliar os textos dos seus alunos, o professor precisa decidir o que irá destacar, ou seja, o que vai priorizar nos seus comentários de modo que eles entendam em que aspectos falharam e sejam levados a melhorar. A esse respeito, os autores complementam dizendo que, para que a avaliação e a revisão gerem impactos positivos no ensino e na aprendizagem, elas precisam seguir critérios bem definidos, os quais sejam uma referência consistente para a análise dos textos. Isso porque a avaliação é uma tarefa complexa, que exige preparo e atenção por parte do professor.

Essa também é uma das orientações fornecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), onde se pode ler:

critérios claramente definidos e compartilhados permitem tanto ao professor tornar sua prática mais eficiente pela possibilidade de obter indicadores mais confiáveis sobre o processo de aprendizagem quanto permitem aos alunos centrar sua atenção nos aspectos focalizados, o que, em geral, confere a sua produção melhor qualidade. (BRASIL, 1998, p. 94).

Nesse sentido, concordamos com Santos e Teixeira (2016) quando eles apontam que os professores precisam utilizar critérios que garantam uma avaliação mais objetiva, apesar de entender que é impossível suprimir completamente a subjetividade durante essa atividade.

Então, que critérios vêm sendo utilizados pelos professores para avaliar os textos dos seus alunos? Na pesquisa de Barros (2012), já discutida anteriormente, verificou-se que as intervenções mais recorrentes por parte dos professores são as relativas aos usos da norma padrão, focadas, mais especificamente, em convenções da escrita como ortografia e concordância verbal. Da mesma forma, o estudo de Magalhães (2016), também já mencionado em seção anterior, teve um resultado semelhante. A pesquisadora verificou que nas avaliações dos professores-sujeitos prioriza-se a forma em detrimento do conteúdo, de modo que, na análise dos textos argumentativos produzidos pelos alunos, mais valem os elementos linguísticos corretamente utilizados do que o emprego de argumentos, por exemplo.

Já a pesquisa de Alexandre (2015) teve como objetivo investigar como professores de língua portuguesa combinam aspectos estruturais e discursivos ao avaliar a produção textual escrita dos seus alunos. Participaram do estudo duas professoras do ensino médio, uma do Colégio de Aplicação da UFPE (professora A) e a outra de uma Escola de Referência de Ensino Médio do Estado de Pernambuco (professora B). Por sua vez, os dados foram

coletados por meio de observações de aulas, de entrevistas e da análise dos textos avaliados pelas docentes. Em relação aos critérios de avaliação adotados pelas professoras, os resultados apontaram realidades distintas: a professora A, durante a análise das produções dos seus alunos, dirige seu olhar, de forma equilibrada, a aspectos relativos à estrutura e a elementos que dizem respeito ao discurso, tomando-os, portanto, como ingredientes correlacionados para a produção de sentidos. Já a professora B analisa a estrutura e o discurso de forma pouco equilibrada, elegendo, por vez, um ou outro desses aspectos. A partir desses dados, o pesquisador concluiu que, apesar de parecer muito óbvio para as professoras a necessidade de avaliar os textos dos alunos enfocando outros aspectos além da estrutura e a relevância de uma mediação docente que leve os alunos a perceber que a estrutura textual deve ser utilizada em função do discurso, ainda não é tão frequente a combinação desses dois aspectos durante a avaliação.

De fato, desde muito tempo tem sido dada uma importância demasiada à correção gramatical, como se essa fosse a única exigência para se escrever um texto. Assim, deixam-se de lado as normas sociais que regem os modos de agir linguisticamente em cada situação. Sobre esse aspecto, já asseveramos na seção anterior que, na perspectiva da língua como interação, escrever bem significa escrever com adequação, respondendo satisfatoriamente à situação comunicativa. Para tanto, como alertam Costa e Ribeiro (2013), a avaliação deve olhar para o texto do aluno a partir de múltiplos pontos de vista.

Então, o que avaliar? O que o professor precisa considerar quando está avaliando os textos produzidos por seus alunos? Que critérios adotar? Autores como Costa Val et al. (2009) e Dolz, Gagnon e Decândio (2010) criaram propostas de critérios que favorecem uma análise multidimensional do texto, mais ampla e completa do que uma avaliação que utiliza como critério principal a correção gramatical.

Uma proposta de critérios avaliativos foi apresentada por Costa Val et al. (2009). Ela decorreu de um projeto de avaliação do rendimento escolar de alunos da antiga 5ª série do ensino fundamental (hoje, 6º ano) e do 2º ano do ensino médio de escolas públicas estaduais de Minas Gerais. Nesse projeto, pouco mais de 95 mil textos produzidos por alunos foram avaliados e a eles foram conferidas notas de 0 a 10. A equipe de coordenação do projeto formulou uma série de critérios para basear a avaliação dos textos, contemplando três dimensões – *discursiva, semântica e gramatical* –, concebidas, por eles, como imprescindíveis para o funcionamento dos textos.

No que diz respeito à *dimensão discursiva*, avaliou-se o atendimento do texto à situação de comunicação e a influência desta na organização textual. Alegando que são

muitos os aspectos envolvidos nessa dimensão, foram selecionados pela equipe apenas dois: 1) um relativo às condições de produção – a saber, a adequação do texto ao tema (ou seja, como o aluno interpretou a proposta de produção); 2) o outro relativo ao gênero textual redação escolar – a saber, a consistência argumentativa (ou seja, a mobilização de elementos linguísticos para tentar convencer o leitor de que o texto funciona bem). No que se refere à *dimensão semântica*, a equipe optou pelos seguintes aspectos: continuidade, progressão, articulação e relação título-texto, todos relacionados à coerência textual. No que tange à *dimensão gramatical*, foram analisados os recursos linguísticos utilizados no texto, mais especificamente: 1) a morfossintaxe, ou seja, as relações entre as palavras dentro da frase (organização dos períodos, concordância verbal e nominal, regência nominal e verbal, uso da crase e colocação pronominal); 2) a coesão, ou seja, as relações entre frases e partes do texto (elementos anafóricos, elementos articuladores, o uso dos tempos verbais e sua correlação, coesão lexical, bem como operadores e modalizadores argumentativos); 3) uso dos parágrafos e dos sinais de pontuação; 4) emprego das regras de ortografia e acentuação gráfica.

Já Dolz, Gagnon e Decândio (2010) apresentaram uma proposta que resultou, na verdade, da combinação de outras duas propostas de critérios utilizados pelos autores para analisar três produções de textos (conto, carta oficial e narrativa de aventura) de alunos do 2º, 3º e 4º anos do ensino fundamental. Nessas propostas, os autores contemplam os elementos a seguir: 1) os elementos que constituem o contexto de produção, ou seja, o lugar social do escritor, a relação escritor-leitor e a finalidade do texto; 2) a organização sequencial dos conteúdos veiculados pelo texto e a sua estruturação linguística em gêneros e sequências textuais; 3) o uso de organizadores textuais, de elementos coesivos, de segmentação e de modalização; 4) o uso da escrita alfabética; 5) o uso de sinais de pontuação; 6) o uso do parágrafo; 7) a obediência às regras de ortografia; 8) a segmentação adequada das palavras; 9) a acentuação adequada das palavras.

Segundo Dolz, Gagnon e Decândio (2010), todos esses elementos devem ser avaliados em função do gênero textual produzido. Ou seja, o professor precisa selecionar os aspectos que considera imprescindíveis em relação aos gêneros, contemplando tanto elementos do nível macro (mais gerais), como elementos do nível micro (mais profundos). Eles salientam, todavia, que tais elementos devem ser selecionados de acordo com o nível de ensino dos alunos e o desempenho que se espera deles em tal nível.

Embora essas duas propostas de avaliação da produção de textos se diferenciem por serem direcionadas a turmas de anos bem diferentes (a de Costa Val et al. foca turmas dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, enquanto a de Dolz, Gagnon e

Decândio está direcionada aos anos iniciais do ensino fundamental), teceremos uma breve comparação entre elas em termos de completude dos critérios utilizados. Inicialmente, vemos que tanto a de Costa Val et al. (2009) quanto a de Dolz, Gagnon e Decândio (2010) propõem avaliações que dimensionam o texto em toda a sua complexidade, levando o professor a olhar para outros elementos além dos gramaticais. Isso porque, em ambas as propostas, os autores se preocupam em abordar o texto a partir de, pelo menos, três perspectivas: 1) sua situação de comunicação; 2) seus conteúdos, ideias e sentidos; 3) seus elementos linguísticos, estruturais e gramatical-normativos.

Com relação à primeira perspectiva, na primeira proposta parece-nos um pouco limitada, por contemplar apenas dois elementos (a adequação ao tema e o gênero textual), em detrimento de tantos outros que a compõem⁸. Já a segunda proposta consegue abranger mais aspectos do contexto de produção (o lugar social do escritor, a relação escritor-leitor e a finalidade do texto) e contemplá-los na análise dos textos. No que diz respeito à segunda perspectiva, vemos que, na primeira, optou-se por avaliar apenas a continuidade, a progressão, a articulação e a relação título-texto e, na segunda, focou-se a organização sequencial dos conteúdos. Por fim, em relação à terceira perspectiva, a segunda proposta se mostrou mais complexa por abranger não apenas aspectos de ordem gramatical, mas diversos elementos de diferentes naturezas, desde o atendimento às regras da escrita alfabética, passando pelo uso de elementos coesivos e modalizadores argumentativos, até o atendimento às normas gramaticais (pontuação, acentuação e ortografia).

De toda forma, independentemente da completude ou não das propostas e do que as diferencia, chamam-nos a atenção dois aspectos que consideramos primordiais durante a avaliação do texto.

Primeiramente, notamos que ambas deixam demarcada a importância de se contemplar o contexto de produção durante a avaliação dos textos. A esse respeito, Antunes (2006) explica que o ato de produzir um texto não requer, apenas, o seguimento de regras gramaticais, mas constitui-se numa forma de atuação social, regida por normas sociais e que envolve (além de elementos linguísticos e de textualização) aspectos da situação em que o texto ocorre (como as finalidades almejadas, os interlocutores presumidos, o espaço cultural e o suporte onde o texto será divulgado, o gênero textual de referência, entre outros). Isso porque

⁸ Entendemos que esse recorte se fez necessário devido aos objetivos e condições em que a avaliação foi realizada.

Escrever bem, na perspectiva da linguagem como atividade social de interação, exige que se atenda a esse momento e a essa prática social; ou seja, exige que se escreva mais ou menos claro, mais ou menos formal, de maneira mais ou menos convincente, ou ponderado, ou dominado pela emoção ou pela indignação; em suma, que se escreva conforme cada momento. A alternativa mais pertinente é que sejamos fiéis às condições sociais e culturais de nossas atuações verbais (ANTUNES, 2006, p. 170).

Consequentemente, a avaliação da produção de texto precisa levar esses aspectos em consideração.

Em segundo lugar, o atendimento ao gênero textual produzido também faz parte das duas propostas de critérios aqui analisadas, embora esse aspecto esteja inserido em âmbitos diferentes em cada uma (na primeira proposta, o atendimento ao gênero faz parte da dimensão referente às condições de produção; já a segunda proposta parece deslocar a mobilização do gênero para a dimensão semântica, ao salientar a organização e a estruturação em gêneros dos conteúdos a serem veiculados no texto). Assim, entendemos que, nas duas propostas, a avaliação de textos está atrelada à metodologia adotada em sala de aula: ou seja, na medida em que o ensino por meio de gêneros textuais está presente, a avaliação também está.

Gomes, Silva e Schühli (2017) tentam ir além nessa discussão. As autoras chamam a atenção para as limitações do uso de critérios gerais, que não conseguem atender às especificidades de cada gênero textual. Assim, com foco nos gêneros textuais do tipo argumentativo, propõem uma tabela avaliativa específica, que contempla os seguintes elementos:

1) aspectos relacionados à proposta: a) compreensão da tarefa; b) identificação do tema; c) uso adequado dos textos de apoio; d) escolha apropriada do título;

2) aspectos relacionados ao gênero e/ou ao tipo textual:

- estrutura composicional: a) contextualização; b) apresentação do ponto de vista; c) construção de argumentos; d) construção de contra-argumentos; e) conclusão;
- contexto de produção;
- estrutura linguística: conectivos; modalizadores; operadores argumentativos; tempo verbais; modalidade de linguagem;
- coesão;
- coerência

3) editoração: a) pontuação; b) acentuação; c) ortografia.

Como podemos perceber, nos critérios elencados por Gomes, Silva e Schühli (2017), o atendimento à proposta de produção é verificado de forma mais específica, levando em conta elementos característicos da escrita de gêneros textuais do tipo argumentativo, como a identificação do tema e o uso adequado dos textos de apoio, aspectos esses que, por exemplo, não são tão relevantes na produção de gêneros do tipo narrativo. Da mesma forma, há critérios particulares sobre a estrutura composicional dos gêneros argumentativos, que visam identificar se o aluno contemplou elementos que fazem parte especificamente da organização destes gêneros (contextualização, apresentação do ponto de vista, construção de argumentos, construção de contra-argumentos e conclusão). Isso também é visto na avaliação da estrutura linguística do texto, na medida em que os critérios objetivam verificar se o aluno utilizou adequadamente recursos como conectivos, modalizadores e operadores argumentativos, típicos de gêneros argumentativos.

Todavia, é importante salientar que, apesar atestarmos a validade dos critérios propostos por essas autoras, também entendemos que o bloco de gêneros chamado por elas de argumentativos, do tipo argumentativo ou de textos argumentativos não é homogêneo e, nesse sentido, entendemos que o mais adequado seria pensar em critérios para cada gênero, pois, por mais que compartilhem semelhanças por serem todos textos argumentativos, um artigo de opinião, uma carta de reclamação ou uma resenha crítica têm particularidades que os diferenciam e que são relevantes para a sua funcionalidade. Em 2003, Chandrasegaram (2003, apud SANTOS e TEIXEIRA, 2016) já chamava a atenção para a necessidade de o professor ter em mente a tipologia predominante ao intervir nos textos avaliados.

Isso porque cada gênero se diferencia dos demais a partir de elementos diversos, que vão desde as suas condições próprias de produção e circulação (quem costuma escrever, quem costuma ler, com que finalidade, onde é produzido, onde costuma circular, etc.) até a sua estruturação característica e seu uso singular de recursos linguísticos⁹. Assim, a avaliação de um texto à moda de um determinado gênero textual precisaria levar em conta as condições específicas de produção e circulação desse gênero, sua estrutura própria e seus elementos linguísticos característicos. Na medida em que a avaliação se volta para um texto à moda de outro gênero, conseqüentemente, os critérios de avaliação irão mudar.

Por fim, outra discussão que não podemos deixar de realizar diz respeito à importância de o professor explicitar e explicar os critérios de avaliação e de revisão para os alunos,

⁹ Tal singularidade do uso de recursos linguísticos nos gêneros é materializada através dos tipos textuais.

prática que, infelizmente, por vezes, não tem ocorrido, como mostra a pesquisa de Barros (2012). Essa pesquisadora verificou que as etapas da produção de texto (planejamento, rascunho, escrita e, dentre estas, a avaliação, revisão, reescrita) foram consideradas pelas professoras estudadas, mas sem que antes tenham sido realizadas, de fato, atividades de ensino, de modo que a cultura predominante ainda é a do mandar fazer, mas sem orientar. Assim, no que diz respeito à revisão e à reescrita, a professora apenas solicitava que os alunos realizassem tais atividades em seus textos, mas não os guiava indicando que aspectos poderiam observar durante a reelaboração textual.

Como alertam Santos e Teixeira (2016), ter acesso aos critérios utilizados ajuda os alunos não só a conhecer os aspectos que devem ser considerados na escrita de um texto, como também a compreender melhor a avaliação realizada pelo professor. Um dos resultados obtidos na pesquisa de Alexandre (2015), já mencionada, ratifica o papel da explicitação dos critérios de avaliação. O autor afirma que a professora A se preocupou em construir os critérios de avaliação em sala e discuti-los com os alunos antes da escrita. Em contraposição, a professora B não os apresentou, nem combinou com seus alunos em que elementos se basearia para proceder à avaliação. O pesquisador concluiu, então, que essa falta de clareza dos critérios repercutiu de forma negativa nos textos dos alunos da professora B.

Em compensação, a pesquisa de Mafra e Barros (2017), também já discutida em seção anterior, nos mostra que só o emprego de critérios explícitos não é suficiente, já que a ficha de revisão utilizada pelo professor investigado não gerou resultados significativos para o desenvolvimento de capacidades de linguagem em relação ao gênero, por causa da pouca maturidade dos aprendizes e da falta de familiaridade com esse tipo de ferramenta de avaliação. Assim como as pesquisadoras, entendemos que o uso de fichas com os critérios de análise do texto é um recurso essencial para o êxito do processo de revisão textual. Todavia, para que esse instrumento seja funcional, ele precisa ser devidamente apropriado pelos alunos.

4.4 A revisão textual na sala de aula

4.4.1 Revisão textual: conceitos

De acordo com Spinillo (2010, apud SPINILLO e CORREA, 2016), a produção de textos escritos é composta por dois tipos de ações: ações *com a linguagem* e ações *sobre a linguagem*. As ações com a linguagem dizem respeito ao uso da língua para interagir na sociedade e para se alcançar determinadas intenções comunicativas. Já as ações sobre a

linguagem se referem à atividade, feita pelo próprio escritor, de refletir e analisar o texto por ele produzido a fim de modificá-lo e deixá-lo adequado a seu objetivo. Com base nesse último tipo de ação, podemos afirmar que a revisão textual não é externa à produção de texto, e sim parte constitutiva desse processo¹⁰. Até porque a escrita é uma atividade provisória e demanda do escritor uma ação recursiva sobre o texto que está sendo escrito (SPINILLO e CORREA, 2016; MENEGASSI, 2001; FIAD e MAYRINK-SABINSON, 2017; GERALDI, 1996). Garcez (1998) corrobora essa ideia e argumenta que essa etapa faz parte de todo o processo de escrita, pois a todo o momento o escritor está voltando para seu texto, buscando ajustar, através da reformulação, o planejamento e a produção.

Nesse processo, o objetivo da revisão seria garantir a qualidade do texto produzido e melhorá-lo, resolvendo os problemas encontrados e deixando-o mais adequado na visão do escritor. Isso exige de quem escreve comparar o texto “pretendido” com o texto “produzido”, tentando aproximá-los (HAYES e FLOWER, 1980; BEREITER e SCARDAMALIA, 1987; GALBRAITH, 1992; HORNING e BECKER, 2006, apud SPINILLO e CORREA, 2016). No dizer de Gehrke (1993, p. 149, apud GEHRKE e CABRAL, 2017, p. 130), “ele constrói (...) uma representação dos problemas do texto baseada em diagnose rica de informações sobre a dissonância entre a intenção e o texto efetivamente produzido até o momento”.

Outro aspecto importante relativo à atividade de revisão é que, quando o sujeito revisa o seu texto, ele se desloca do papel de escritor para o de leitor do seu próprio texto. A esse respeito, Spinillo e Correa (2016) explicam que o escritor deixa de ser, por um momento, aquele que produz e passa a ser aquele que tenta compreender o texto e lhe atribuir sentido. Menegassi (2001, p. 50) também sustenta essa ideia, ao afirmar que “nesse momento, o autor está produzindo, ao mesmo tempo, fazendo a leitura de seu próprio texto, ou seja, está analisando, refletindo e recriando sobre sua construção”. Gehrke (1993, apud GEHRKE e CABRAL, 2017) enfatiza que esse deslocamento de papéis pode acontecer a qualquer momento da produção. A autora explica ainda que, na reescritura, o escritor-leitor lê o texto para avaliar e definir problemas e soluções. Essa dupla postura demanda a articulação entre estratégias de leitura (para abordar o texto) e estratégias de escrita (para ajustar o texto ao seu possível leitor). A leitura assume, então, função primordial nesse processo e pode, inclusive, ser aprimorada a partir da atividade de revisão.

Por sua vez, ao ocupar o papel de leitor do seu próprio texto, o autor, na verdade, está projetando a imagem do seu leitor em potencial, incorporando sua postura e levantando

¹⁰ Embora a revisão seja uma instância constitutiva da escrita, ela também pode ser realizada de forma independente, como ocorre, por exemplo, quando alguém revisa um texto que não é seu.

hipóteses sobre a sua leitura. Ou seja, o revisor assume uma metaposição de leitor virtual, a qual lhe permite obter um distanciamento crítico do texto que está sendo produzido e, assim, avaliá-lo (MENEGOLO e MENEGOLO, 2005, apud GEHRKE e CABRAL, 2017). Partindo dessa ideia, Gehrke (1993, apud GEHRKE e CABRAL, 2017) define a proficiência na revisão como a junção de duas capacidades diferentes: a capacidade de o revisor assumir essa metaposição e a capacidade de o escritor modificar o texto respondendo adequadamente às supostas avaliações do seu leitor em potencial. Geraldi (1996) expande esta ideia e aponta que os gestos de autocorreção revelam na atividade do *eu* a presença do *outro*, característica de toda ação de linguagem.

Outra questão a ser discutida é que, de acordo com vários autores e pesquisas (HAYES e FLOWER, 1980; WITTE, 1985; CALKINS, 1989; ALLAL e CHANQUOY, 2004; CAMPS, 2006; JOLIBERT e SRAÏKI, 2008; FITZGERALD, 1987, apud SPINILLO e CORREA, 2016), a revisão não se limita ao texto depois de produzido. Pelo contrário, ela pode acontecer em diferentes momentos da escrita:

- a) no planejamento – quando, antes mesmo de começar a escrever, o escritor muda suas intenções e seus planos a respeito do texto;
- b) na textualização – quando o texto, ainda durante o seu processo de escrita propriamente dita, vai sofrendo modificações;
- c) na edição – quando as modificações são feitas num texto concluído (ou quase concluído).

Além disso, é importante ressaltar que diferentes aspectos podem ser enfocados durante a revisão, remetendo, de uma forma geral, à forma ou ao conteúdo do texto. De acordo com Gelderen e Oostdam (2004, apud SPINILLO e CORREA, 2016), as modificações “formais” têm como objetivo seguir as normas gramaticais (como ortografia e sintaxe) e tornar o texto legível (observando a caligrafia). Já as modificações no conteúdo se referem ao âmbito semântico do texto e têm como objetivo alcançar a coerência textual, bem como deixar suas informações claras e precisas. Da mesma forma, essas modificações de forma e conteúdo podem remeter ao texto de uma forma geral ou a uma parte específica dele. As modificações globais envolvem uma reorganização do texto como um todo e agem na sua estrutura, em seu direcionamento ou em seu foco. Já as modificações locais agem de forma menos impactante no texto, recaindo sobre seus aspectos mais pontuais (ex.: correção ou substituição de uma palavra, supressão de um termo, acréscimo de pontuação etc.).

Além desses aspectos, Beloti e Menegassi nos lembram que, durante a revisão, o autor também verifica se atendeu ou não às condições estabelecidas para a produção textual,

buscando ajustar seu texto de acordo com suas finalidades, seus interlocutores, o gênero discursivo etc. Levando em consideração que forma, conteúdo e condições de produção são interdependentes, entendemos que a revisão deva focar as três dimensões e também nas suas relações.

No que tange às estratégias de revisão utilizadas pelos escritores ao revisar seus textos, há um consenso entre vários autores (FIAD, 1997; ALLAL e CHANQUOY, 2004; GALBRAITH e TORRANCE, 2004; HAAR, 2004; ARIAS-GUNDÍN e GARCÍA, 2007, apud SPINILLO e CORREA, 2016) de que estas seriam, pelo menos, duas: a edição e a reescrita, comumente associadas durante a revisão. A edição diz respeito às modificações locais, que remetem à correção de erros e alteram muito pouco os sentidos do texto. Já a reescrita diz respeito às modificações no sentido e na organização do texto, provocando mudanças importantes.

Tratando especificamente da reescrita, podemos concluir que ela emerge das revisões realizadas no texto. Ela seria, então, uma etapa constitutiva da revisão ou um produto que lhe dá continuidade, inaugurando uma nova fase no processo de produção do texto. A esse respeito, Beloti e Menegassi (2017) explicam que, feita a revisão, o escritor tem a oportunidade de realizar a reescrita, implementando modificações no texto a partir dos problemas detectados na revisão. Essa etapa também é processual e recursiva, podendo ser efetivada após alguma revisão específica (como observações feitas por outra pessoa) ou, simultaneamente, pelo escritor ao longo do processo de escrita. Por estar inserida no processo da revisão, segundo Gehrke (1993, apud MENEGASSI, 2001), a reescrita é, muitas vezes, confundida com a revisão.

Por fim, entendemos que para coordenar todos os conhecimentos e operações que fazem parte da revisão textual, é exigido do escritor um distanciamento da sua produção, bem como uma atenção deliberada sobre ela. O escritor precisa, portanto, desenvolver habilidades de reflexão consciente sobre a língua, de modo a ser capaz de pensar sobre o texto (especificamente) e sobre a atividade de escrita (de uma forma mais geral). Para que isso seja possível, Silva e Melo (2007) apontam que é fundamental o que chamam de um trabalho mentalmente comprometido do sujeito, em que ele mantém uma postura intencional, consciente e controlada para colocar em prática decisões durante a produção de texto.

4.4.2 A revisão textual: o que dizem as pesquisas?

Como já apontamos anteriormente, considerar a produção de texto um processo implica que as práticas escolares de escrita devem contemplar a gestão de diferentes subprocessos por parte dos alunos, dentre eles a revisão (GEHRKE e CABRAL, 2017). Isso significa colocá-los, sempre que possível, no papel ativo de leitores e revisores dos seus próprios textos e das produções dos colegas, incentivando-os a assumir tal postura com autonomia (FIAD e MAYRINK-SABINSON, 2017).

É de se esperar, todavia, que os alunos, enquanto escritores iniciantes, não realizem a revisão dos seus textos de forma espontânea ou que não saibam como proceder para realizá-la. Assim, eles precisam ser ajudados a compreender que a revisão textual é parte integrante do processo de produção. É nesse sentido que entendemos a revisão de texto como um objeto de conhecimento e de ensino-aprendizagem. A revisão do texto escrito, como objeto de ensino, está, aos poucos, sendo incorporada ao dia a dia da sala de aula. Por isso, podemos afirmar que não existem práticas pedagógicas consensuais sobre como promover o aprendizado da revisão em sala de aula (SPINILLO, 2015). Assim, as práticas discutidas nesta seção são possibilidades que, de acordo com os autores e as pesquisas adiante comentadas, nos parecem válidas para ajudar os alunos a desenvolver o hábito de revisar e as capacidades necessárias para tanto.

Diversos autores têm discutido os benefícios da prática de revisão textual na sala de aula para o aprendizado da língua pelo aluno. Segundo Chenoweth (1987, apud MENEGASSI, 2001), além de aperfeiçoar a leitura, a revisão ajuda a desenvolver o processo de escrever do aluno. Isso porque, na medida em que o escritor focaliza o texto como objeto de trabalho, a revisão passa a ser uma oportunidade de descoberta do funcionamento da escrita.

Pizani, Pimentel e Zuzino (1998, apud SILVA, 2012b), ao discutirem resultados de uma experiência pedagógica desenvolvida com três grupos de crianças (20 ao todo, com idades que oscilavam entre 8 e 12 anos), sugeriram algumas atividades que poderiam contribuir para que a criança começasse a tomar consciência da função dos sinais de pontuação, assumindo o ponto de vista do seu futuro leitor. Entre as atividades sugeridas estavam a produção e a correção em grupo. Segundo as autoras, foram as situações de escrita, particularmente aquelas nas quais os textos produzidos seriam lidos por outras pessoas, as que se apresentaram como propícias para refletir com os alunos sobre a pontuação e outros aspectos textuais. Segundo elas, isso aconteceu “devido ao grande esforço que as crianças

faziam nestas situações para encontrar a forma de expressão mais adequada para que a sua mensagem fosse compreendida pelo leitor” (p. 140).

Silva e Brandão (1999, apud SILVA, 2012b) chegaram a um resultado semelhante. Ao realizarem um estudo de intervenção didática em uma turma de 4º ano do ensino fundamental (antiga 3ª série) de uma escola pública do município de Recife (PE), observaram uma evolução significativa das crianças quanto ao emprego dos sinais de pontuação. Conforme constatado pelas professoras, das 26 crianças submetidas a um pré-teste, 53,9% não empregavam qualquer sinal de pontuação em seus textos, diminuindo este percentual para 19,2% após a intervenção. Tais dados indicaram, portanto, que as crianças passaram a pontuar com uma frequência maior seus textos, aumentando o percentual de emprego dos sinais de 46,2% para 80,8% no pós-teste. Entre as atividades desenvolvidas na proposta didática desenvolvida pelas autoras, estava a produção de textos, seguida da leitura desses textos para outros alunos e da revisão, considerando as intenções do autor.

As pesquisas de Pizani, Pimentel e Zuzino (1998, apud SILVA, 2012b) e Silva e Brandão (1999, apud SILVA, 2012b) registram, então, que as situações de revisão de textos constituem um contexto privilegiado para promover a apropriação das marcas de pontuação pelos alunos.

Mas, a quem cabe realizar a revisão do texto escrito? Ao professor ou ao aluno? A esse respeito, Spinillo e Correa (2016) comentam que há uma confusão entre o processo de revisão de texto (o qual deve ser efetivado pelo próprio autor) e a tradicional prática de correção do texto do aluno pelo professor. Assim sendo, o professor acaba atribuindo para si o papel de revisor do texto escrito por seu aluno. As autoras alertam que, quando a revisão do texto do aluno é feita pelo professor, deixa-se implícito que há uma forma correta de se escrever, a qual será marcada pelo docente através de suas correções. De fato, isso se aplica a uma revisão que tem como foco apenas a grafia das palavras de acordo com a norma padrão. Todavia, quando o foco passa a ser o sentido do texto (e não apenas a sua forma), a revisão não será feita com base em normas previamente estabelecidas, mas de acordo com o propósito comunicativo perseguido pelo autor e o cálculo da eficácia do texto perante os seus possíveis leitores. Conceber que a revisão deve ter como objetivo alcançar um modelo pré-existente de texto correto pode levar ao apagamento do aluno como autor e do seu protagonismo, gerando danos à aprendizagem das habilidades necessárias à produção de texto. Todavia, como salientam estes autores, considerar a produção de texto como uma prática que requer atividade cognitiva ativa por parte do aluno implica conceber a revisão como um processo de tomada de consciência, cujo protagonista deve ser o aprendiz.

Entendemos que resgatar o protagonismo dos alunos não é tarefa fácil. A fala transcrita abaixo, emitida por uma das professoras entrevistadas por Spinillo e Correa (2016, p.118) em sua pesquisa, comprova a dificuldade que os professores têm sentido de adotar essa nova postura: “[...] então minha dificuldade maior nesse processo é que eles se habituem a eles mesmos tentarem produzir e ter consciência do que tá produzindo, né?” Para que isto ocorra, Spinillo e Correa (2016) apontam como alternativas outras formas de revisão: a revisão em pares e a revisão coletiva.

De fato, a revisão do texto pode ser feita por diversos atores: pelo próprio aluno produtor (durante ou após a produção, através de observações feitas pelo professor), por um colega de sala (em um trabalho orientado pelo professor e em um momento diferente da revisão feita pelo próprio aluno-autor), em duplas (em um trabalho colaborativo entre estudantes), coletivamente (envolvendo toda a turma e tendo o professor como mediador e escriba) etc.

A esse respeito, Gehrke e Cabral (2017) destacam a importância, para a qualificação do texto, da prática de revisão realizada através do trabalho colaborativo entre esses três participantes – o aluno produtor-revisor, os seus pares e o professor-leitor. Na mesma direção, Beloti e Menegassi (2017) argumentam que esses diferentes olhares para o texto, realizados em momentos diferentes do processo de escrita, são essenciais não só para contribuir com a elaboração do texto e com seu atendimento ao comando de produção, mas, principalmente, para desenvolver as habilidades de escrita do estudante. Essa posição pode ser confirmada através dos resultados de diversas pesquisas que mostram a produtividade de situações de revisão realizadas em parceria.

Em pesquisa recente, Spinillo (2015) investigou os efeitos da interlocução própria da situação colaborativa (em pares) de revisão textual sobre os textos revisados. Para tanto, pediu que alunos do 3º ano do ensino fundamental revisassem um texto de outra pessoa com problemas de diversos tipos. Essa revisão aconteceu em dois momentos diferentes: no primeiro, os alunos revisaram sozinhos e no segundo, realizaram a tarefa junto com um colega. Um dos resultados alcançados foi que, quando revisaram sozinhos, os alunos se concentraram mais em elementos formais do texto, mas, quando revisaram em duplas, focaram tanto a forma quanto o conteúdo do texto. Diante desse dado, a pesquisadora concluiu que a revisão colaborativa ajuda os alunos a perceberem que o texto pode ser reformulado em diferentes aspectos e, assim, a usarem diversas estratégias de revisão.

Da mesma forma, entendemos que a revisão coletiva é bastante produtiva, na medida em que ressalta o papel do professor como um bom modelo de revisor para seus alunos. A

esse respeito, Castelló (2002, apud SILVA e MELO, 2007) comenta que uma das formas de o professor ensinar seus alunos a pensarem enquanto escrevem é através do seu exemplo. Para tanto, ele precisaria verbalizar os procedimentos que realiza quando escreve na frente dos alunos, parando de vez em quando para reler, perguntando se falta algo, se cometeu algum engano, se é preciso mudar a forma como determinada palavra ou sentença foi escrita etc. Agindo dessa forma, o professor estaria passando para os alunos a ideia de que o texto precisa ser revisado já durante o próprio processo de produção.

Outra questão importante a ser discutida diz respeito ao sentido atribuído (ou não) pelo aluno à atividade de revisão. A esse respeito, concordamos com Rocha (1999) quando ela aponta que as condições de produção influenciam o sentido que a revisão/reescrita tem para os alunos. Isso porque o investimento a ser feito na reelaboração de um texto perde significado quando este não tem finalidade social. Menegolo e Menegolo (2005, apud GEHRKE e CABRAL, 2017) corroboram essa ideia ao afirmar que, para o aluno realmente melhorar seu texto, ele precisa revisá-lo a partir de duas perspectivas: do seu ponto de vista (garantindo que o texto atenda às suas intenções) e do ponto de vista do seu público (avaliando se o texto atende às expectativas do seu leitor).

Os dados obtidos por nós em pesquisa anterior (SILVA, 2012a) confirmam isso. No referido trabalho, investigamos as intervenções realizadas pelo professor nas situações de produção, revisão e reescrita textuais. Participaram da pesquisa uma professora da rede estadual de ensino de Pernambuco (professora A), que atuava em uma turma de 6º ano, e uma professora da rede municipal do Recife, PE (professora B), que atuava em uma turma de 8ª ano. Cada uma desenvolveu duas sequências de atividades, envolvendo os gêneros textuais poema/notícia e notícia/currículo, respectivamente. Essas sequências tiveram um desenvolvimento semelhante: a) exploração do gênero textual; b) produção de textos à moda do gênero explorado; c) avaliação, revisão e reescrita dos textos produzidos. Um dos dados por nós obtidos diz respeito à visão negativa da revisão por parte dos alunos, que a concebiam como uma atividade trabalhosa e difícil. Concluímos que essa forma de enxergar o processo de reescritura pode ter sido causada pelo fato de os aprendizes não estarem motivados. Isso porque a professora B realizou duas atividades de produção com sua turma: uma de escrita de notícias e outra, de currículos. De acordo com a pesquisadora, a atividade de (re)elaboração de notícias não fez muito sentido para os alunos, devido às próprias condições de produção que a envolviam: os textos produzidos eram apenas tarefas escolares que seriam lidas somente pela professora e cumpririam a finalidade pedagógica de verificar se os alunos conseguiram aprender o gênero textual trabalhado. Talvez, então, pelo fato de o destino final ser as mãos

dos próprios colegas, eles não sentiram necessidade de melhorar notícias que não seriam mais lidas e que todos da sala já conheciam bem. Todavia, no processo de (re)escrita dos currículos, a postura dos alunos foi totalmente oposta, pois eles se mostraram envolvidos com a atividade e bastante dispostos a revisar suas produções. Silva (2012a) acredita que isso tenha acontecido porque a atividade de (re)escrita dos currículos fez muito sentido para os alunos, devido às próprias condições de produção textual: os currículos produzidos teriam um destino real, ou seja, seriam lidos primeiramente pela professora (para que ela os ajudasse a escrevê-los melhor), mas seu destino final seriam as mãos de possíveis empregadores; da mesma forma, cumpririam não só a finalidade pedagógica de verificar se os alunos conseguiram aprender o gênero textual trabalhado, mas também o objetivo de ajudá-los a obter um estágio ou uma vaga nos programas de emprego de jovem-aprendiz. Ou seja, os currículos produzidos não eram meras tarefas escolares, como no caso das notícias, mas textos reais que seriam usados em situações de interação autênticas. Nesse caso, os alunos entenderam por que realizavam a revisão e a reescrita: eles sabiam que os textos produzidos precisavam estar bem escritos e por isso era necessário caprichar.

A partir desses dados, concluímos, então, que é muito mais viável e promissor negociar um investimento na revisão de textos com uma turma de alunos se o professor gerou ou aproveitou situações discursivas relevantes, de modo que a comunicação escrita pôde adquirir significado e função para quem escreveu. Isso porque é preciso ter razões tanto para escrever, como para revisar e produzir versões mais elaboradas. Dessa forma, como apontam Silva e Melo (2007), é possível tornar a sala de aula

um espaço de problematização de formas de expressão, marco de uma tarefa com sentido e conteúdo, na qual se trabalha com um propósito claro e uma audiência definida, o que justifica a reflexão sobre a adequação do escrito à circunstância e a antecipação sobre as possibilidades de compreensão do leitor/destinatário. (SILVA e MELO, 2007, p. 40).

Mas, para que essa prática seja produtiva, é necessário, primeiramente, que se garanta tempo para revisar. Um dos dados importantes apontados pela pesquisa de Spinillo e Correa (2016) diz respeito, justamente, ao tempo destinado à atividade de revisão nas aulas de língua portuguesa. Esse estudo teve como objetivo investigar as concepções dos professores sobre a revisão textual e sobre as atividades que eles promoviam para desenvolver a habilidade de produção de textos escritos em seus alunos. Foram entrevistadas 15 professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. As análises contemplaram as seguintes temáticas: o conceito e a importância atribuídos à revisão textual; a compreensão sobre o que é preciso revisar; as

estratégias usadas em sala de aula para promover a escrita e a revisão do texto pelo aluno; o papel do professor no desenvolvimento das habilidades requeridas pela revisão textual; e o protagonismo do aluno na revisão de sua escrita. Com relação ao primeiro aspecto analisado, as professoras pesquisadas parecem reconhecer a importância da revisão textual para o desenvolvimento da escrita dos alunos e admitem que esta exige muito tempo e investimento por parte de professor e alunos. Porém, assumem que dedicam menos tempo do que gostariam a essa tarefa, justificando que o tempo demandado para a realização dessa atividade é o principal empecilho para que ela não ocorra mais frequentemente em sala de aula. Sobre essa problemática, as pesquisadoras se posicionam de forma muito pertinente:

O desenvolvimento da habilidade de revisão de texto traz vários desafios à ação pedagógica. Talvez o maior deles seja a da compreensão, pela educação, de que, com as novas tecnologias, os conteúdos, no currículo, adquirem um papel secundário frente ao desenvolvimento das habilidades linguístico-cognitivas. Se assim for, tempo não será mais obstáculo à realização da revisão de texto. (SPINILLO e CORREA, 2016, p. 112).

Outros resultados pertinentes também foram obtidos através dessa pesquisa. Em relação ao que é preciso revisar, as pesquisadoras constataram que, para algumas professoras, o foco da revisão é a construção de sentido e o aprimoramento do texto e, nesse sentido, dão ênfase à continuidade e à progressão do tema. Já para outras professoras o foco da revisão está na superfície do texto, tendo como objeto somente os aspectos formais da língua. Foram encontradas, também, professoras cujo foco da revisão recai sobre ambos os aspectos anteriores, postura que consideramos mais pertinente e equilibrada.

No que diz respeito às estratégias usadas em sala de aula para promover a escrita e a revisão do texto pelo aluno, Spinillo e Correa (2016) encontraram diferentes formas. Algumas delas se mostraram mais produtivas, como a revisão realizada de forma coletiva (no quadro) ou em pares; outras, porém, apresentam claramente um teor repressivo, como a revisão apenas para avaliar o conhecimento das crianças sobre a grafia convencional das palavras ou a revisão em que a professora chama a criança para ler o seu texto para ela ao perceber erros ortográficos ou sentir dificuldade em compreender o que está escrito.

Por fim, em relação ao papel do professor no desenvolvimento das habilidades requeridas pela revisão textual e ao protagonismo do aluno na revisão de sua escrita, as pesquisadoras constataram que as professoras investigadas ainda confundem a revisão do texto (a qual deve ser feita pelo seu autor) com a tradicional correção da produção feita pelo professor. Diante disso, atribuem a si o papel de revisoras do texto escrito pelo aluno. Isso traz

como consequência o apagamento da autoria da criança e causa prejuízos ao desenvolvimento de sua habilidade de reelaboração textual.

Concluímos, assim, que professor e escola precisam repensar suas prioridades e garantir tempo e espaço para a atividade da revisão textual nas aulas de língua portuguesa. Ademais, é preciso tratar a revisão como uma atividade a ser ensinada aos alunos de modo que eles aprendam a realizá-la de modo autônomo e eficiente. Isso pode ser feito através de estratégias pertinentes e diversas, contemplando os vários elementos que compõem o texto e tendo o professor como mediador da atividade.

5 SABERES E PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO E NA AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO DE TEXTO

5.1 Saberes e Práticas: relações construídas no cotidiano

Iniciaremos, a partir desta seção, discussões mais amplas, relacionadas à prática docente. Tomando como base os autores Tardif (2014) e Chartier (2007), iremos discutir aqui sobre os saberes que são constitutivos da atividade docente. Nesse sentido, tais discussões serão essenciais para compreendermos a natureza dos saberes mobilizados pela professora ao ensinar produção de texto a seus alunos e ao ser convidada a falar sobre seu ensino, bem como o papel deles na sua prática e na reflexão sobre o seu agir didático.

5.1.1 Quais são os saberes docentes?

Para Tardif (2014), os saberes são elementos constitutivos da prática docente. Ele define o saber docente como um saber plural, formado pela combinação coerente de diferentes saberes, a saber: profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais.

Os saberes profissionais são caracterizados pelo autor como aqueles trabalhados (primordial, mas não exclusivamente) pelas instituições de formação inicial e continuada de professores. Por sua vez, estes seriam de dois tipos: os *saberes produzidos pelas ciências da educação* e os *saberes pedagógicos*. A respeito do primeiro tipo, o autor explica que as ciências humanas e da educação tomam os professores e alunos como objetos de seus estudos e, a partir deles, produzem conhecimentos, os quais se transformariam em saberes destinados à formação científica do professor e seriam incorporados à prática docente em forma de tecnologia de ensino-aprendizagem. Já os do segundo tipo, seriam “doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa” (TARDIF, 2014, p. 37). Eles seriam responsáveis por fornecer ao professor tanto um arcabouço ideológico para a sua profissão, quanto modos de saber-fazer para a sua atuação em sala de aula. Todavia, como nos alerta o autor, esses dois tipos de saberes se articulam, pois os resultados das pesquisas científicas sobre educação são constantemente aproveitados para legitimar os conceitos que embasam os saberes pedagógicos.

No que se refere aos saberes disciplinares, esses dizem respeito aos saberes sociais culturalmente construídos e relativos aos diversos campos do conhecimento, os quais são definidos e selecionados pelas universidades. Da mesma forma que os saberes profissionais, estes também seriam transmitidos primordialmente pelas instituições de formação inicial e continuada de professores.

Já os saberes curriculares seriam os objetivos, os conteúdos e os métodos utilizados na instituição escolar para apresentar os saberes sociais que foram definidos e selecionados por ela mesma para a formação de sujeitos dentro da cultura erudita. Por sua vez, esses saberes são concretizados nos programas escolares.

Todos os saberes até agora definidos estão presentes na ação do professor. Todavia, Tardif (2014) destaca que há, ainda, saberes especificamente construídos e validados pelo professor através da experiência, no exercício de sua profissão e, por isso, eles são denominados de saberes experienciais (ou práticos). Tais saberes “bebem” nos outros saberes, isto é, são forjados a partir dos anteriores. Além disso, eles seriam originados do confronto entre a prática do professor e as condições de exercício de sua profissão. Isso porque o ensino acontece dentro de um contexto composto por diversos elementos que condicionam a atuação do professor. Esses condicionantes estão ligados às situações concretas em que o professor atua, as quais não podem ser definidas previamente por ele e exigem dele habilidades de improvisação e a capacidade de enfrentar situações novas.

Além disso, ainda de acordo com Tardif (2014), para os professores, a interação cotidiana com os alunos em sala de aula funciona como uma espécie de teste de validade das suas competências e saberes experienciais. Assim, essa interação contribui para a geração, por parte do professor, de certezas particulares, dentre as quais está a confirmação da sua capacidade de ensinar e de alcançar um bom desempenho na sua profissão. Nesse sentido, a prática funciona como um espaço de aprendizagem do ofício docente, na medida em que nela os professores (re)avaliam e (re)validam constantemente a sua formação, excluindo o que não se aplica à sua realidade, mantendo o que se aplica, adaptando saberes e procedimentos e criando novos saberes (experienciais). Afinal, como explica Tardif (2014), todo saber remete à história de sua formação e de sua aquisição, pois implica um processo de aprendizagem e de formação. E isso acontece de tal forma, que o trabalho cotidiano ajuda a formar seu estilo de ensino, ou seja, um saber-ser e um saber-fazer profissionais particulares.

Todavia, essas certezas particulares (ou subjetivas) não ficam restritas ao próprio professor. Elas são constantemente socializadas com seus pares. Ora, é muito comum os professores compartilharem seus saberes uns com os outros, trocando materiais didáticos,

“macetes”, modos de fazer etc., dividindo um saber prático sobre sua ação docente, não por obrigação, mas por necessidade de partilhar sua experiência. Como aponta Chartier (2007, p. 185-186), “o trabalho pedagógico nutre-se frequentemente da troca de ‘receitas’, reunidas graças aos encontros e aos acasos”. Assim, a partir do confronto entre os saberes do professor e a experiência coletiva dos seus colegas de profissão, os saberes experienciais acabam adquirindo mais objetividade. “Nesse sentido, o docente não é apenas um prático mas também um formador” (TARDIF, 2014, p. 52). O ideal, na perspectiva de Schön (1995; 2000), é que esses saberes experienciais construídos pelo professor sejam, cada vez mais, trazidos para a academia, de modo que esta se alimente deles.

Finalizando esta seção, podemos afirmar que, para Tardif (2014), o professor ideal seria aquele que domina e coloca em prática todos esses diferentes saberes: profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais. Nesta pesquisa, esses quatro tipos de saberes serão utilizados como parte das categorias de análise, visto que é nossa intenção identificar os diversos saberes mobilizados pela professora e compreender o papel de cada um deles no seu ensino e avaliação da produção de texto.

5.1.2 Relação Teoria e Prática: entre o dizer, o fazer e o ser

Nesta subseção, vamos tecer algumas discussões sobre as relações existentes entre os saberes teóricos e os saberes práticos nas ações dos professores. As ideias aqui debatidas serão importantes para entendermos como a professora colaboradora desta pesquisa mobiliza saberes disciplinares sobre produção, avaliação, revisão e reescrita de textos para colocar em prática seu ensino e para falar sobre ele nos encontros de autoconfrontação. Isso nos permitirá compreender que relações ela estabelece (e diz estabelecer) entre teoria e prática e como estas a constituem como professora de língua portuguesa.

Como discutimos acima, existiriam, pelo menos, quatro tipos de saberes que os professores mobilizam na sua prática de sala de aula. De acordo com a relação de distanciamento construída historicamente entre teoria e prática, esses saberes seriam divididos em dois grandes blocos: o bloco dos saberes que não seriam produzidos pelos professores e sim por pesquisadores especialistas (profissionais, disciplinares, curriculares) e o bloco dos saberes que seriam produzidos pelos professores (saberes experienciais), divididos erroneamente e dicotomicamente como se os saberes experienciais não fossem construídos a partir dos demais.

Assim sendo, pesquisadores e educadores apareceriam como dois grupos distintos, aos quais caberiam tarefas diferentes, sem muita relação entre si: aos primeiros, a produção, a seleção e a sistematização dos conhecimentos; aos segundos, a apropriação e a transmissão desses conhecimentos. Essa dicotomia infundada vem contribuindo para a tradicional separação das áreas de ensino e pesquisa (TARDIF, 2014).

Mas, e os professores? Como enxergam essa relação entre teoria e prática? A esse respeito, Chartier (2007) afirma, com base em suas pesquisas sobre o ensino da leitura e da escrita, que os professores dos anos iniciais normalmente rejeitam as inovações científicas que a academia faz sem validação da prática. Ou seja, os docentes preferem as informações dos textos acadêmicos que julgam imediatamente utilizáveis, ou seja, eles privilegiam as orientações sobre como fazer, em detrimento dos conhecimentos sobre por que fazer (explicações ou modelos teóricos). Assim, as escolhas teóricas que os professores fazem vêm das necessidades da sua prática, pois dependem do seu valor de uso: se forem úteis para dar conta dos objetivos que almeja, merecem ser mobilizadas; se não parecem válidas e se não funcionam, não têm valor de uso para a sua ação.

Em decorrência do modo tradicional e dicotômico de enxergar a relação entre teoria e prática, emergiram pelos menos dois modelos opostos para encarar as relações entre as práticas de ensino e os discursos acadêmicos na formação de professores: 1) o primeiro modelo acredita que o caminho para orientar de forma eficaz as escolhas didáticas e as práticas pedagógicas é uma correta transmissão dos saberes acadêmicos; 2) já o segundo modelo defende que os professores se formam também vendo fazer e ouvindo dizer, de modo que não devemos atribuir pura e simplesmente aos saberes teóricos a função de melhorar as práticas de ensino, embora estes tenham um valor essencial. Concordamos com Chartier (2007) quando ela discute que o primeiro modelo tem demonstrado, há muito tempo, seus limites e fracassos, demandando um repensar sobre os modelos atuais de formação de professores. Nesse sentido, a seguir, através de um estudo de caso analisado pela pesquisadora, vamos discutir por que o segundo modelo – denominado saberes na ação – nos parece mais adequado para dar conta de compreender a relação entre teoria e prática que se consubstancia na formação e no cotidiano docente.

A despeito desse tradicional distanciamento entre teoria e prática (concretizado no primeiro modelo descrito acima), um estudo de caso realizado por Chartier (2007) mostrou que este distanciamento não passa de uma ficção teórica, não condizendo com a realidade. A pesquisadora, com o objetivo de verificar a validade concreta de um dos modelos (discutidos acima) de abordagem da relação entre prática de ensino e discurso acadêmico, procurou saber

como uma professora das séries iniciais (chamada Florence) teorizava reflexivamente sobre seu ensino da escrita no último ano da educação infantil (crianças entre 5 e 6 anos). O trabalho foi realizado em 1995 e 1996 e, nesses anos, a professora foi acompanhada durante a realização de oficinas de aprendizagem e de oficinas de produção livre que promovia com seus alunos.

Os resultados desse estudo de caso demonstraram que, quando um professor prepara uma atividade de ensino, experimenta uma nova estratégia didática, fala sobre como ele ensina ou sobre como ele interage com seus colegas de docência, ele, sem querer e, muitas vezes, sem ter consciência, se relaciona com discursos profissionais que o envolvem. Assim, suas falas são sempre nutridas por discursos já existentes (seja para convergir com eles seja para divergir deles). Dentre tais discursos estão os saberes teóricos, os quais seriam, sim, abordados pelo professor, mas através do filtro da sua experiência e dos encontros com seus pares, focando as práticas de sala de aula. Desse modo, todas as informações que ele julgou interessantes sobre o fazer de sala de aula (sejam as que foram ouvidas dos seus colegas ou assistidas em palestras, até as que foram lidas em textos acadêmicos ou em publicações educativas) são selecionadas e retrabalhadas como “saberes para a ação”, antes de, efetivamente, serem usadas como “saberes em ação”.

Como explica Chartier (2007, p. 204), “cada um reformula, ininterruptamente, fragmentos de discursos pedagógicos na medida das ações que realiza, das situações pedagógicas que experimenta e dos procedimentos de trabalho que põe em uso”. Nesse processo, o professor pode fazer uso, ao mesmo tempo, de atividades muito distintas, as quais remetem a modelos até mesmo incompatíveis do ponto de vista teórico, mas que, do ponto de vista do uso prático dos saberes no cotidiano da sala de aula, não são contraditórios; pelo contrário, mostram-se coerentes e coexistem pacificamente, convergindo para uma melhor aprendizagem dos alunos.

Chartier (2007) denominou esse fenômeno de combinar práticas advindas de teorias diversas, presente na prática de muitos professores, de coerência pragmática. Segundo a autora, as escolhas que o professor faz em sua sala de aula são didáticas e pedagógicas, e nem sempre seguem uma lógica teórica, mas encontram sustentação na prática. Assim, acontece de às vezes o docente ter à sua disposição vários métodos e usar todos ou qualquer um deles para gerar resultados positivos. Isso demonstra que o professor não é seguidor de uma única teoria ou método, pois sua atuação é permeada por muitas variáveis que o levam a conciliar de algum modo teorias díspares para dar suporte a sua prática.

A autora comenta, ainda, que esse “retrabalho” dos pressupostos teórico-metodológicos acontece principalmente de forma coletiva, de tal modo que o discurso oral sobre as práticas de ensino possibilita que os professores se reconheçam como um grupo de trabalho, mesmo que, no dia a dia, cada um trabalhe sozinho.

Tardif (2014) reconhece relação semelhante estabelecida, pelos professores, entre teoria e prática. Ele afirma que os sujeitos, ao iniciarem suas atividades docentes, começam a compreender que os saberes profissionais (adquiridos na universidade) têm limites. Os professores reagem de formas diferentes a essa descoberta: alguns dizem rejeitar completamente sua formação anterior e defendem que a experiência docente é a única responsável pelo êxito do ensino-aprendizagem; outros reavaliam sua formação anterior, considerando que alguns aspectos foram úteis, mas outros nem tanto. De todo modo, eles procuram estabelecer uma distância crítica em relação aos saberes teóricos. E fazem isso julgando a pertinência e a adequação de sua formação anterior ou continuada com base nos seus saberes experienciais, de modo a atualizar os conhecimentos já adquiridos. Aliás, ele procede da mesma forma em relação às reformas e programas a que está submetido. Assim, notamos o papel essencial que adquire a experiência na mobilização de saberes acadêmicos por parte dos professores.

Tardif (2014) complementa a discussão dizendo que os saberes experienciais também assumem objetividade quando são relacionados criticamente aos saberes profissionais, disciplinares e curriculares: “a prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas ‘experienciais’, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência” (TARFID, 2014, p. 53). Assim, podemos concluir que os professores não rechaçam completamente os outros saberes que não são os experienciais. Ao contrário, eles tendem a agregá-los a sua prática, mas retraduzindo-os. A experiência é responsável, portanto, pela capacidade do professor de retomar criticamente todos os outros saberes: ele é capaz de revê-los, filtrá-los, selecioná-los, julgá-los, avaliá-los e, sobretudo, construí-los a partir do cotidiano. Dessa forma, fica claro que os professores não apenas testam ou reproduzem as teorias que lhes chegam, mas, com base nelas e a partir da sua experiência, são capazes de criar novos usos e ressignificar suas práticas.

5.1.3 Pensando em uma nova forma de abordar a relação teoria e prática na formação de professores: o modelo “Saberes na Ação”

Então, se teoria e prática na formação docente não são, de fato, tão distantes entre si como se acreditava, faz-se necessário repensar os modelos que abordam os saberes dos professores, rompendo como paradigmas rigorosos.

A esse respeito, Chartier (2007) diz que, se formos perguntar aos professores experientes quais as teorias que eles aplicam, estaríamos apenas fazendo com que eles produzissem discursos que, talvez, não condigam com o que eles fazem efetivamente. Ou pior: nossa pergunta poderia simplesmente calá-los. De modo diferente, se quisermos alcançar verdadeiramente seus saberes na ação, seria preciso buscá-los nos dados retirados da observação da ação pelos professores. Acreditamos, assim como Chartier (2007) e Schön (1995), que uma pesquisa que tenha como propósito resgatar os pensamentos e as ações dos professores possibilitaria entender melhor “como se aprende a ensinar”, “como se ensina” e “como se pode melhorar o ensino”.

Parte-se, portanto, do seguinte pressuposto: já que as práticas não utilizam tal e qual as teorias construídas pelos especialistas nas universidades, elas poderiam, então, favorecer a construção de sua própria teorização. Isso seria possível na medida em que os pesquisadores, através da promoção de um trabalho reflexivo por parte do professor sobre os seus saberes na ação, promovessem uma consciência maior sobre o que sabem fazer, mas não se dão conta de que sabem. “Eles poderiam dar aos professores o domínio explícito do que sabem fazer de modo somente implícito” (CHARTIER, 2007, p. 187). Por sua vez, esse trabalho reflexivo poderia ser feito de diversas formas: por exemplo, através de narrativas orais ou escritas de práticas, de pesquisas-ação, de exibição de gravações de aulas etc. Esse modelo dá voz à perspectiva dos professores em seu campo de trabalho e permite uma mudança na forma mais tradicional de cooperação entre professores e pesquisadores. Para Chartier (2007), sua utilização seria um modo não só de compreender como estão sendo aplicadas as inovações no ensino, mas também de contribuir para a melhoria das práticas dos professores que já estão em sala de aula e formar os professores que ainda estão nos bancos das universidades.

É efetivamente nisso que acreditamos e apostamos nesta pesquisa. Nosso interesse em realizar uma investigação que tem como foco o resgate dos esquemas e dos saberes mobilizados por uma professora para ensinar seus alunos a produzirem textos, e que utiliza uma metodologia baseada na reflexão por parte da docente sobre seu ensino se justifica, primeiramente, por acreditarmos que a pesquisa em educação tem a ganhar ao colocar os

professores como protagonistas. Ao dar espaço para a professora Clarice se ver, refletir e falar sobre a sua prática em seu ambiente de trabalho, esperamos compreender melhor como ela ensina e, assim, ajudar a tornar mais evidentes os saberes-na-ação de uma experiente professora de língua portuguesa. Da mesma forma, almejamos que essa experiência seja formativa para ela enquanto docente, ajudando-a a ter mais clareza sobre seus conhecimentos e suas ações.

Na seção a seguir, vamos discutir mais sobre o papel da reflexão na prática profissional.

5.1.4 O professor como profissional reflexivo

Schön (1995; 2000) defende que a formação profissional seja baseada numa “epistemologia da prática”, isto é, tanto no reconhecimento da prática como espaço de construção de conhecimentos, por meio da reflexão sobre ela, como na valorização dos conhecimentos-na-ação dos profissionais experientes.

Esse “conhecimento na ação” é o conhecimento tácito, espontâneo, implícito, intuitivo, interiorizado, experimental e cotidiano, o qual é mobilizado pelos profissionais no seu dia a dia e lhes permitem dar conta de suas tarefas cotidianas e mais fáceis de forma quase automática, como um hábito, sem precisar pensar a respeito delas. A respeito dele, Schön (2000, p. 31) explica:

Usarei a expressão *conhecer-na-ação* para referir-me aos tipos de conhecimentos que revelamos em nossas ações inteligentes – *performances* físicas, publicamente observáveis, como andar de bicicleta, ou operações privadas, como a análise instantânea de uma folha de balanço. Nos dois casos, o ato de conhecer está *na* ação. Nós o revelamos pela nossa execução capacitada e espontânea da performance.

Como o autor destaca na citação acima, este tipo de conhecimento é construído na ação, portanto, não a precede. Ademais, seu uso não depende de nossa capacidade de descrevê-lo em palavras, embora seja possível para um profissional, por meio da observação e da reflexão sobre suas ações, realizar uma descrição desse saber tácito que está implícito nelas.

Por sua vez, esse conhecimento nem sempre é suficiente. Isto porque, a rotina também gera resultados inesperados, surpresas ou problemas, os quais não estão conforme as nossas expectativas. Diante dessas situações novas que extrapolam a rotina e na tentativa de restaurar

os padrões normais de conhecer-na-ação, explica Schön (1995; 2000), o profissional pode responder à ação simplesmente colocando-a de lado (ou seja, ignorando-a) ou por meio de uma reflexão sobre a ação, pensando no que fez e tentando compreender como seu ato de conhecer-na-ação pode ter levado ao resultado não esperado. Ao optar pela reflexão, ele pode, ainda, proceder de duas formas: fazendo uma pausa no meio da ação para pensar ou deixar para pensar após a ação. De toda forma, nas duas situações, a reflexão feita já perdeu a relação com a ação presente. Uma alternativa, segundo o autor, é o profissional refletir no meio da ação (sem interrompê-la), num período de tempo que ele denomina de “presente-da-ação” e durante o qual ele tem a possibilidade de interferir na situação ainda em andamento. É dessa forma que, através da reflexão, os profissionais conseguem inventar procedimentos para resolver problemas e, assim, criam ou constroem novas soluções e novos caminhos para a sua prática. Vale salientar, ainda, que tal processo também não exige palavras.

Esse movimento, o qual Schön (1995; 2000) chama de “reflexão-na-ação”, é normalmente desenvolvido numa sequência de momentos sutilmente combinados, tal como descrito a seguir:

1) Num primeiro momento, anterior à reflexão, vivencia-se uma situação comum e rotineira, a qual está funcionando normalmente e gerando os resultados esperados. Durante esta situação, o profissional age de modo espontâneo e regular, sem ter a necessidade de pensar e tomar decisões, e usa inconscientemente seus conhecimentos, revelando, assim, um processo de conhecer-na-ação;

2) Num segundo momento, a rotina acaba gerando uma surpresa, um resultado inesperado ou um problema (que pode ser agradável ou desagradável) e que não se encaixa nas categorias do conhecer-na-ação do profissional envolvido;

3) Num terceiro momento, a surpresa leva o profissional a realizar uma reflexão sobre o fato ocorrido dentro do presente-da-ação. Esta reflexão é consciente, mesmo que não precise acontecer através de palavras. Ao realizá-la, o profissional leva em consideração tanto o fato surpreendente como o processo de conhecer-na-ação que levou a ele.

4) Num quarto momento, o profissional questiona os pressupostos do seu conhecer-na-ação, reformula o problema ocorrido e, a partir disso, reestrutura as suas estratégias de ação;

5) Num quinto e último momento, o profissional coloca em prática as estratégias de ação formuladas, experimentando e testando os novos caminhos que inventou.

Ao realizar esse movimento de reflexão, o profissional acaba construindo um repertório de experiências as quais são mobilizadas por ele repetidas vezes em situações parecidas e caracterizam seu conhecimento prático. Tal conhecimento permite que ele –

enquanto profissional experiente – dê conta de situações da prática que são únicas, incertas e conflituosas.

Todavia, mesmo esse conhecimento não consegue dar conta de certas situações novas, as quais trazem problemas que vão além do repertório construído. Tais situações exigem do profissional uma maior investigação sobre o problema surgido, através de um movimento denominado por Schön (1995; 2000) de “reflexão sobre a reflexão-na-ação”. Por meio dele, é possível olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão-na-ação. Assim, por exemplo, o professor, depois da aula, pode refletir sobre o que aconteceu em sala, como pensou, os significados que atribuiu à situação e em novos sentidos. A esse respeito, Schön (1995; 2000) salienta que esse movimento é uma ação, uma observação e uma descrição que exige o uso de palavras. Ademais, a reflexão presente sobre a reflexão-na-ação anterior, por parte do profissional, pode dar início a um verdadeiro diálogo entre pensar e fazer de modo a conformar, indiretamente, a sua ação futura.

No decorrer da sequência didática, a professora colaboradora desta pesquisa se deparou com algumas situações conflituosas, diante das quais precisou refletir sobre sua ação e decidir como agir, redirecionando a ação, ou seja, ela vivenciou momentos de reflexão-na-ação. Em vista disso, durante os encontros de autoconfrontação, forjamos oportunidades de reflexão sobre a reflexão-na-ação, ou seja, promovemos situações em que Clarice foi incentivada a parar, pensar e falar (consciente e explicitamente) a respeito da reflexão-na-ação que realizou várias vezes em sua sala de aula durante as nossas observações. As discussões realizadas nesta seção serão, portanto, de suma importância para compreendermos como acontecem essas decisões e escolhas didáticas realizadas pela professora durante a aula e explicitadas verbalmente ao refletir sobre a sua prática.

Ademais, elas também serão relevantes ao levantarmos indícios de possíveis implicações dessas reflexões feitas pela professora para a ressignificação de suas práticas de ensino e avaliação da produção textual. A esse respeito, Schön (1995; 2000) acredita que a reflexão pode tornar o profissional mais habilidoso. É nesse sentido que o autor defende a necessidade de formar o professor para que ele se torne cada vez mais capaz de refletir *na* e *sobre* a sua prática. Concordamos com Pimenta (2012) quando ela destaca que, ao desenvolver tais ideias, Schön acaba abrindo as portas para a valorização da pesquisa na ação dos professores e criando as bases para a noção do professor como pesquisador de sua prática.

5.2 Esquemas e Gêneros Profissionais: modelos de análise da prática docente

Nesta seção, vamos discutir sobre os conceitos de esquemas e gêneros profissionais. Tais conceitos são basilares na nossa investigação, pois um de nossos objetivos é resgatar os esquemas mobilizados pela professora-colaboradora para ensinar a produção de texto a seus alunos. Ao realizar esse resgate, propomo-nos a compreender como essa professora experiente coloca em prática esquemas que compõem o repertório do gênero profissional docente (seus gestos), mas também como consegue utilizá-los de um modo singular, imprimindo seu estilo a suas ações.

5.2.1 Esquemas profissionais

Recorremos aos estudos de Goigoux (2001), Goigoux (2002), Goigoux e Vergnaud (2005) e Goigoux (2007) para tentar compreender a atividade de pensamento do professor em situação de trabalho, particularmente em interação com seus alunos. Essa análise das ações docentes permite-nos observar e identificar condutas realizadas pelo professor que se repetem de modo regular no cotidiano de sala de aula e que, por isso, parecem fazer parte da organização do seu modo de ensinar. Tais condutas, inspiradas na teoria de Vergnaud (1996), seriam seus esquemas profissionais. Podemos conceituar, então, os esquemas profissionais como formas invariáveis e estabilizadas de atividade de ensino de um professor que se destacam dentro de certa variedade de situações pertencentes a uma mesma classe (GOIGOUX, 2002; GOIGOUX e VERGNAUD, 2005; GOIGOUX, 2007). Goigoux e Vergnaud (2005) salientam, todavia, que os esquemas não são propriamente as condutas docentes, mas suas representações, sendo sua principal função gerar as atividades do professor durante as interações com seus alunos e no desenvolvimento de sequências didáticas. Mais especificamente, os esquemas permitem ao professor promover ajustes adequados às crianças quanto à aprendizagem de determinado aspecto, como veremos mais adiante. Da mesma forma, na análise dos esquemas, interessam todos os registros de atividade do professor, desde gestos e linguagens usadas, até julgamentos e raciocínios (GOIGOUX e VERGNAUD, 2005).

Por sua vez, um esquema é formado por quatro elementos ou dimensões – objetivos, regras de ação, invariantes operatórios e inferências (GOIGOUX e VERGNAUD, 2005; GOIGOUX, 2007) –, os quais aparecem integrados e construindo uma unidade:

1 – Objetivo ou meta: de acordo com o planejamento da atividade de ensino, o professor tem certas metas e objetivos que busca alcançar para que sua ação tenha sucesso e seus alunos consigam aprender. Assim, por exemplo, o professor pode ter como meta permitir a cada aluno encontrar uma resposta para um determinado problema proposto e, ao mesmo tempo, ajudar todos a aprenderem os procedimentos que foram utilizados para dar conta da referida tarefa.

2 – Regras de ação: a partir da atividade do professor, desenvolvida ao longo de uma sequência didática, podemos depreender certas ações que são frequentes em sua prática, mesmo que elas não sejam totalmente explicitadas *por* ou conscientes *para* ele. Por sua vez, essas regras se subdividem em três: regras de captura de informações, que consistem na tomada de informações sobre o modo de pensar e agir do aluno (Como ele encara o problema proposto? O que ele está tentando fazer? Como ele procede?); regras de ação, que dizem respeito aos tipos de procedimentos efetivamente realizados pelo professor (ex.: a divisão da tarefa em subtarefas, a demonstração dos procedimentos para os alunos, a representação gráfica dos procedimentos no quadro, a condução de um diálogo com aluno, a realização de certos gestos, a alternância entre a atividade do professor e a do aluno etc.); e regras de controle, que dizem respeito a uma certificação por parte do professor sobre se os procedimentos adotados foram suficientes para gerar aprendizado (ex.: Eu orientei bem os procedimentos? Agora, os alunos conseguirão fazer sozinhos? Todos os alunos conseguiram aprender?).

3 – Os conceitos em ato e os teoremas em ato (ou em ação): são princípios que estruturam, organizam e viabilizam as ações docentes. Parte-se da ideia de que as escolhas didáticas realizadas pelo professor se baseiam em proposições que eles julgam como verdadeiras. Por exemplo, diante da dificuldade externada por um aluno em particular, o professor escolhe refletir sobre essa dificuldade com todos da turma. Essa decisão decorre de um determinado teorema em ação que o professor tem e que pode ser assim definido: a demonstração coletiva dos procedimentos usados para resolver certo problema pode beneficiar não só o aluno com dificuldade, mas todos os outros. Pelo fato de essas conceituações acontecerem durante a ação do professor (e não serem, necessariamente, explicitadas por ele), elas podem ser chamadas de invariantes operatórias ou operacionais. Vale destacar que a elaboração dessas invariantes advém de reflexões e ações de docentes experientes que já testaram mais formas de ação e optaram por elas para obterem bons resultados de aprendizagem dos seus alunos.

4 – As inferências: tomando como base aquilo em que ele acredita (invariantes operatórias), as inferências permitem ao professor calcular em pensamento o que ele pretende e o que ele vai fazer (objetivos e regras).

Goigoux (2007) chama atenção para uma característica muito importante dos esquemas: a sua função de assimilação. Isso porque, diante de uma situação de ensino-aprendizagem nova e imprevisível, esquemas já existentes são mobilizados e discutidos para ajudar o professor a elaborar um modo de agir adequado e adaptado à nova situação. Por sua vez, a mobilização dos esquemas não acontece de forma aleatória, mas toma como base características semelhantes entre a situação nova e situações anteriores. O esquema velho é, então, evocado para averiguar a possível relevância de seus padrões para a compreensão das propriedades da nova situação (GOIGOUX, 2001).

Quando se consegue dar conta facilmente da situação nova, entende-se que ela foi solucionada por um dos esquemas antigos sem acomodações caras, ou seja, foi rapidamente assimilada pelos padrões do esquema que foi mobilizado. Todavia, quando a situação nova é mais desafiadora, exige uma modificação no esquema já existente, o qual sofre um processo de acomodação mais cara. Assim, ao longo do processo de assimilação de novas situações, o conjunto de situações no qual se encaixa um esquema pode evoluir ou diminuir (GOIGOUX e VERGNAUD, 2005). Vemos, portanto, que o conceito de esquemas nos ajuda a tentar entender não só as práticas docentes rotineiras, mas também a inventividade dos professores para dar conta de situações singulares. A esse respeito, Goigoux (2002) acredita que a capacidade de fazer ajustes didáticos adequados ao ensino, como esses, é uma das características do profissional experiente. Esse aspecto demonstra que os esquemas (sendo explícitos ou implícitos) são intencionais, isto é, o professor usa intencionalmente um esquema para atingir determinado objetivo.

Goigoux (2001) salienta, ainda, que os esquemas podem ser específicos (para os conhecimentos e as habilidades ensinadas em determinada disciplina) ou gerais (quando compartilham características comuns com esquemas usados em diferentes disciplinas educacionais). Assim, a análise das regularidades da conduta profissional como um todo permite identificar e analisar os esquemas, como também explicita disposições específicas para tratar os diferentes conteúdos disciplinares.

Vale ressaltar ainda que a análise dos esquemas pressupõe considerar as ações do professor dentro de uma determinada situação. É nesse sentido que Goigoux e Vergnaud (2005) afirmam que a díade esquema-situação é a base de suas análises.

Por fim, é importante reiterarmos que o conceito de esquemas será importante neste trabalho, uma vez que funcionará como ferramenta de análise da prática da professora em sala de aula. Como vimos, os esquemas são usados intencionalmente pelos professores, mas isso não significa que sejam sempre explícitos para eles. Nesse sentido, as entrevistas de autoconfrontação que realizamos acabaram forjando uma consciência de sua prática por parte da professora-colaboradora e é nossa intenção resgatar os esquemas explicitados por ela nesses momentos.

5.2.2 Gêneros profissionais: *conceitos e características*

O conceito de gêneros profissionais foi inspirado no conceito de gênero do discurso de Bakhtin, já discutido anteriormente. A esse respeito, Clot (2007) explica que, para Bakhtin, o enunciado é uma atividade de linguagem dirigida. Na medida em que se entende que a atividade de linguagem é, na verdade, uma modalidade de atividade humana mais geral, ela pode ser usada para analisar outras modalidades dessa atividade, dentre elas, o trabalho. Nesse sentido, utilizaremos, assim como esse autor, nesse contexto particular de compreensão da prática docente, o termo gênero de atividades e não apenas gênero do discurso. Nesta seção, vamos discutir mais detalhadamente essa categoria da prática profissional, explorando particularmente sua dimensão histórica, coletiva e socialmente situada.

Clot (2007) considera que a competência profissional individual está ancorada na cultura profissional coletiva, sendo composta, assim, por uma dimensão impessoal ou, melhor dizendo, genérica. Todavia, essa competência não diz respeito às regulações normativas, explicitadas sob a forma de instruções. Até porque, como salienta o autor, normalmente os indivíduos não atendem completamente a essas instruções. Desse fato, surge a necessidade de recorrer a um tipo de regulação mais informal.

Redirecionando essa discussão para a profissão docente, notamos que com esta não é diferente. Cada professor possui um repertório de atos convencionais, ou seja, de esquemas socialmente construídos no seu meio profissional ao longo da história, o qual pode ser chamado de gênero profissional (GOIGOUX, 2007). Assim, um determinado gênero profissional é composto por um conjunto de esquemas profissionais. Seria este uma “gama

sedimentada de técnicas intelectuais e corporais arquitetadas nas palavras e nos gestos da profissão”¹¹ (CLOT, 1999, p. 45, apud GOIGOUX, 2007, p. 58 – tradução nossa).

Dentre outras coisas, o gênero profissional é constituído por: a) modos de compreender as coisas e as pessoas em certo meio profissional; b) aquilo que os trabalhadores desse meio conhecem, reconhecem, esperam, apreciam ou temem; c) avaliações que indicam o que é ou não legítimo, valorizado, justo ou bom para uma profissão; d) regras que organizam a relação dos sujeitos entre si (CLOT, 2007; GOIGOUX, 2007). Atrelada à noção de gênero profissional está a de gesto profissional (CLOT, 2010). Este seria a materialização do gênero na prática do trabalhador, no nosso caso, o professor. Assim como o gênero, o gesto se refere a uma série de condições comuns, as quais sinalizam para o indivíduo o que convém fazer ou não em determinada situação.

Como explica Clot (2007), o gênero é de caráter essencialmente coletivo. Primeiramente, porque sua construção é social, na medida em que é uma elaboração em comum, feita pelos próprios trabalhadores, com vistas a organizar de forma partilhada o seu trabalho e pôr suas ações em ordem. Decorrentes desse trabalho coletivo, as formas de ver e agir no mundo são legitimadas pelos trabalhadores justamente por serem consideradas justas pelos seus pares num momento dado. Sua influência é tão forte, que funciona quase como uma “senha”, conhecida apenas pelos que pertencem à mesma profissão.

Em segundo lugar, o gênero é coletivo na medida em que exige cooperação e troca entre os sujeitos que trabalham na mesma profissão. Ele funciona como um intermédio entre esses sujeitos, vinculando entre si os que conhecem e compreendem as situações de trabalho de formas semelhantes. Clot (2007) amplia essa discussão e diz que, no exercício de nossas funções, dependemos consideravelmente uns dos outros, da mesma forma que gastamos parte de nosso tempo prestando serviços aos nossos pares. Parafraseando o autor, “a escola são os colegas”¹². Isso acontece de tal forma, que chegamos a medir a eficácia de nossa atuação também pelo reconhecimento de nosso trabalho pelos pares. Todavia, como salienta o autor, o gênero não regula as relações entre as pessoas, e sim entre os profissionais. Sendo assim, ele está alheio às subjetividades dos indivíduos que realizam as ações.

Por fim, o gênero é coletivo, na medida em que ele seria uma formalização coletiva da ação individual, ou seja, um instrumento social de ação, utilizado pelo indivíduo para

¹¹ “... gamme sédimentée de techniques intellectuelles et corporelles tramées dans des mots et des gestes de métier”.

¹² A frase original é “a fábrica são os colegas”.

enfrentar e regular o real¹³. Podemos afirmar que ele constitui a dimensão genérica da atividade individual: faz parte da atividade pessoal, na medida em que esta só se realiza através dele (CLOT, 2007).

Sua construção, cooperação e mobilização pelo coletivo de trabalhadores são, pois, tão marcantes, que o gênero acaba também sendo meio de constituir o coletivo enquanto tal. O gênero conserva a história de um grupo profissional e se constitui como memória impessoal de seu local de trabalho, na medida em que ele incorpora o que já foi feito até o momento pelas gerações antecedentes de um determinado meio. Nessa perspectiva, entendemos que um grupo de trabalhadores não é apenas uma reunião de sujeitos, mas uma comunidade cuja história influencia as ações atuais de todo o coletivo (CLOT, 2007). Quando adentramos uma determinada comunidade social, o fato de partilharmos convenções nos insere num âmbito de práticas que ultrapassam o próprio indivíduo. Assim, a mobilização do gênero por parte de um professor acaba marcando a sua participação no grupo ou classe docente (GOIGOUX, 2007). Como explica Goigoux (2007, p. 58 – tradução nossa)¹⁴:

Os contornos do gênero profissional repousam, assim, sobre os aspectos identitários: há, simultaneamente, ter e ser da profissão. Nas nossas pesquisas, parece que o fato de partilhar as mesmas preocupações e interrogações implica mais intensamente no sentimento de pertencimento ao coletivo [...].

A esse respeito, em uma de suas pesquisas, Goigoux (2007) chegou à conclusão de que as escolhas didáticas do professor dependem mais dos compromissos que ele assume com seus colegas professores do que da forma como seus alunos aprendem. Ele analisou o esquema de ajuda para a localização de fonemas utilizado por uma professora de língua materna (já perto de se aposentar), reconhecida por todos como muito competente e eficaz em sua prática de ensino. A professora observada evitava, em suas aulas, realizar segmentação silábica, recusando, até mesmo, a usar o termo “sílabas” e a registrar graficamente a estrutura silábica das palavras na lousa. Todavia, para ajudar os alunos com dificuldade, ela empregava o recurso da divisão silábica, mas sem anunciá-lo explicitamente. Durante as entrevistas de autoconfrontação, a professora foi, então, questionada sobre a sua atividade de orientação usando a segmentação silábica. Em sua resposta, ela admitiu usar tal recurso e se explicou

¹³ Estamos concebendo neste trabalho o “real” não só como aquilo que se faz, mas também como aquilo que não se faz, conforme compreensão deste termo por Clot dentro da Clínica da Atividade.

¹⁴ “Les contours du genre professionnel reposent aussi sur des aspects identitaires : il faut tout à la fois avoir et être du métier. Dans nos recherches, il apparaît que le fait de partager les mêmes préoccupations et interrogations fonde plus intensément le sentiment d’appartenance au collectif [...]”.

dizendo que, a seu ver, era necessário fazer uso dele em sala de aula. Mas também reconheceu agir à margem das práticas legitimadas em seu meio profissional, na medida em que haveria um consenso entre os professores de que não se deve lançar mão da separação silábica para ensinar a língua, muito menos verbalizar seu uso para os alunos. A professora relatou, inclusive, que chegou a ser marginalizada na instituição onde estudava por não seguir as orientações dos seus professores. Diante dessa situação, ela decidiu aceitar tais orientações para garantir seu lugar perante seus colegas de profissão e ser reconhecida dentre os professores formadores. Por fim, segundo Goigoux (2007), ela se mostrou satisfeita por conseguir camuflar sua prática de segmentação silábica e, assim, conseguir afirmar seu estilo pessoal de ensino, estabelecendo um equilíbrio entre as prescrições convencionais de sua profissão e as suas convicções pessoais. O pesquisador relata, ainda, que ao entrevistar ao mesmo tempo vários professores (através da autoconfrontação cruzada), pôde mensurar o quanto essas preocupações com as prescrições eram influenciadas pela história do coletivo profissional dos docentes formados pela mesma instituição.

É importante pontuarmos que o gênero não constitui um objeto de descrição formal. Ou seja, ele não estabelece regras sistematizadas e/ou escritas. Estas estão de tal forma incorporadas ao trabalho, que nem precisam ser formuladas verbalmente. Para garantir a sua eficácia, elas são econômicas e não são enunciadas, ficando pressupostas e regulando a atividade pessoal de maneira tácita (CLOT, 2007). Goigoux (2007) também aponta esse aspecto ao afirmar que o gênero é responsável por regular implicitamente as atividades de cada professor: “constitui para eles [professores] uma memória na qual cada um extrai forças, mesmo que isso não seja sempre de maneira consciente, para resolver os conflitos de critérios resultando da multifinalidade de sua atividade”¹⁵ (GOIGOUX, 2007, p. 58 – tradução nossa).

Da mesma forma, o gesto profissional “diz sem dizer” os atos possíveis de serem realizados. Como explica Clot (2010), ele não é opaco apenas para quem o observa de fora. Sendo colocado em prática de forma bem-sucedida, firme e rotineira pelo indivíduo, é incorporado de tal forma por ele, que lhe escapa à consciência.

Clot (2007) salienta, todavia, que, no momento em que o gênero é perturbado ou ameaçado e se faz necessário reavaliá-lo, refletindo sobre os seus princípios e discutindo sobre sua adequação, ele é finalmente visto e suas regras se tornam visíveis. Neste ponto, ganha importância a linguagem de ofício, sendo esta uma ferramenta que permite a um

¹⁵ “constituait pour eux une mémoire dans laquelle chacun puisait, même si ce n’est pas toujours de manière consciente, pour résoudre les conflits de critères résultant de la multifinalité de son activité”.

indivíduo ou a um grupo pensar sobre sua ação e agir com mais certezas. Assim, entende-se que os sujeitos não criam as regras, mas, através da linguagem, podem recriá-las.

A propósito, o autor explica que o gênero profissional não é transmitido explícita e involuntariamente através de palavras. Há, sim, uma transmissão das atividades e das regras usuais de determinado meio através do exemplo e da prática. Cabe, portanto, ao trabalhador novato aprender a perceber e interpretar os gestos de seus pares.

Outro ponto a ser discutido é a importância do gênero para a organização prévia das ações no trabalho. Ele oferece regras (impessoais e externas ao indivíduo) antes da ação, orientando-a e dando-lhe uma ordem (CLOT, 2007). É nesse sentido que Goigoux (2007) aponta que o gênero profissional funciona como uma memória de trabalho (ou memória profissional), uma memória que está prontamente disponível a cada um dos membros da profissão e que fornece instrumentos e recursos (em forma de atos e de palavras) para a ação individual do professor em sala de aula. Assim, ela antecipa a ação de ensino e se configura como uma memória para prever. Sem essas ordenações preconstruídas¹⁶, o trabalho se torna praticamente impossível. “Não se pode fazer uso de uma atividade que não faça referência às outras atividades do mesmo gênero” (CLOT, 2007, p. 51).

Todavia, apesar de organizar obrigações que se impõem a todos e de representar uma organização estabilizada, o gênero não é apenas uma restrição imutável. Como aponta Clot (2010), o gênero não é um sistema abstrato de normas, sempre igual. Pelo contrário, “as normas e a ordem que compõem o gênero da atividade merecem ser vistas mais como um movimento do que como um estado” (CLOT, 2007, p. 38). Ele constitui um sistema de variantes aberto e inacabado, composto por regras flexíveis, que podem ser modificadas e recriadas no decorrer da própria ação e lhe conferem uma estabilidade provisória. Carregam em si contradições típicas do meio de trabalho e equívocos decorrentes de sua própria história (CLOT, 2010). Apesar de serem as mesmas para todos, em cada situação permitem uma realização singular.

Além disso, seu caráter transitório se verifica na sempre possível renovação dos pressupostos genéricos da atividade. Isso porque um gênero pode incorporar uma nova técnica criada. Clot (2007) explica que, quando surge algum problema na situação de trabalho e ela se torna um pouco difícil de lidar, é possível encaminhar os trabalhadores envolvidos a uma reflexão que permitirá encontrar soluções e novas alternativas de trabalho e servirá como ponto de partida de uma ação reorganizacional. Para tanto, seria necessário propor aos

¹⁶ Vale salientar que, aos falarmos em preordenação, não estamos defendendo que as ações são predeterminadas pelo gênero.

profissionais em exercício o que ele chama de movimento nas normas, possível na medida em que se dê visibilidade a uma determinada experiência, coloque-a em discussão coletiva pelos pares e, a partir daí, se extraiam novos princípios. Procedendo dessa forma, teremos acesso ao trabalho de renovação das regras do ofício e elaboração de obrigações coletivas novas, geradas após um processo composto por erros, tentativas, testes e reavaliações da cultura profissional, e durante o qual o coletivo de trabalho burilou a experiência. Esse movimento pode, inclusive, atingir, conseqüentemente, os procedimentos oficiais e contribuir para renová-los. Todavia, para tanto, a autonomia dos sujeitos e a flexibilidade do gênero precisam ser respeitadas. Assim, se o coletivo de trabalho, diante dessa nova técnica, não consegue “digeri-la” e, por isso, se desordena e precisa urgentemente reconstruir seus referenciais, o gênero pode ficar fragilizado. Esse movimento, alerta Clot (2010), é indispensável. É preciso, portanto, haver uma reorganização do trabalho coletivo pelo próprio coletivo de trabalho, que o autor chama de processo de estilização genérica, responsável por manter, diante da realidade, a capacidade sempre ativa de um grupo profissional de agir coletivamente. Discutiremos esse aspecto na seção a seguir.

5.2.3 Estilo profissional e sua dupla atuação: ponto de tensão com o gênero e propulsor do seu desenvolvimento

Na atividade pessoal, explica Clot (2010), o gesto não retoma o gênero de forma rigorosa. Isso porque um mesmo gesto pode ser colocado em prática de formas diferentes e, até mesmo, contrárias. Assim, ele se constitui como um espaço onde se realizam maneiras distintas e particulares de ver, sentir e fazer. Cada sujeito utiliza o gênero profissional disponível para ele a seu modo e para atender à situação sempre particular de sua ação no real. Vemos, pois, que o coletivo não anula o individual; pelo contrário: eles são inseparáveis. As normas presentes no gênero possibilitam que cada sujeito desenvolva sua singularidade, mas sem comprometer o trabalho coletivo.

Ampliando essa discussão, o autor explica ainda que a atividade individual é, a um só tempo, mediatizada e mediatizante. Ou seja, ela é mediatizada pelo gênero profissional, na medida em que os instrumentos (técnicos e simbólicos) nele reunidos permitem agir de maneira organizada. Da mesma forma, ela é mediatizante porque liga, religa e interliga os objetos do mundo, outros e o próprio através do gênero. No entanto, essa ligação que a atividade tem com o gênero pode ser desligada.

Gradativamente, um gesto alheio, ou seja, tomado de empréstimo do outro, ao ser usado com perícia, se desliga desse outro e deixa de ser de alguém em particular. Sem ter um proprietário exclusivo, ele fica disponível para ser usado por qualquer um. Isso torna, pois, possível que outra pessoa, ao usá-lo, se aproprie dele. Assim, um gesto acaba se afastando dos gestos dos outros, não por estar negando-os, mas por estar aperfeiçoando-os. A esse respeito, Clot (2010) explica que, com o passar do tempo, um trabalhador recém-chegado na profissão é capaz de se libertar do gesto que lhe foi transmitido no início de sua carreira e, utilizando as próprias armas contidas nesse gesto, consegue aperfeiçoá-lo e promove sua evolução. Finalmente, o gesto, ao tornar-se de alguém, adquire seu estilo pessoal. É por esse motivo que, para o autor, uma teoria da atividade não deve ser apenas coletiva.

Por sua vez, o estilo seria responsável por, ao mesmo tempo, retomar e dar um novo impulso ao gênero, indo além da pura e simples repetição. Isso porque, durante a atividade, ele converte os atos previsíveis do gênero em instrumentos para dar conta das situações imprevisíveis do real. Por meio desse movimento, o estilo confere flexibilidade e atualização às normas fixadas, evitando a tendência do gênero de cair na rotina e emperrar. Assim, ele acaba restaurando os pressupostos genéricos da atividade e fazendo do gênero fonte de sua própria transformação. Ele é, pois, responsável pela vitalidade do gênero e dos gestos.

Essa transformação, alerta Clot (2010), é realizada através da cooperação de um coletivo de trabalho. “A estilização do gênero pela experimentação sobre suas variantes, por iniciativa de cada um e de todos no decorrer da atividade, confirma o poder de agir de um coletivo sobre a organização oficial do trabalho” (CLOT, 2010, p. 180) Isso porque todos os membros de uma determinada profissão são responsáveis, juntos, pela recriação, na ação e para a ação, da história do seu meio de trabalho, através da revisão e correção das normas sociais durante a atividade de cada sujeito. Essa história só consegue continuar se os indivíduos que dela fazem parte conseguem converter sua experiência particular em meio para vivenciar novas experiências. É nesse sentido que o profissional recém-chegado na profissão é convocado pelos seus pares a se inserir nessa história e contribuir também nesse trabalho de transformação (já começado por outros e que precisa ser continuado por ele). Como explica Clot (2010, p. 169):

O gênero profissional transporta, com seus esquemas, a integralidade dos equívocos que sua história havia deixado persistir aí e que ela não cessa de renovar; ou ainda, tudo em que haviam esbarrado as sucessivas gerações de profissionais, obrigando cada um, nessa obra de interpretação coletiva e singular, a dar sua contribuição.

O autor ressalta, todavia, que a construção de um estilo particular só é legitimada pelo coletivo por sua capacidade de contribuir para o desenvolvimento dos gestos de seus pares. É nesse âmbito que surge a figura do *expert*: um indivíduo capaz de, através da sua experiência, enriquecer e renovar a história de todo um grupo profissional.

Nas seções 2, 3, 4 e 5, apresentadas até o momento, tecemos, portanto, discussões sobre os pressupostos teóricos que embasam esta pesquisa e que nos ajudaram a responder ao nosso objetivo de investigar o processo de reflexão por parte de uma professora sobre sua prática de ensino e avaliação da produção textual. Na seção seguinte, iremos apresentar os fundamentos e procedimentos metodológicos que utilizamos na sua elaboração.

6 FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

6.1 Caracterização do estudo

Primeiramente, esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso. A esse respeito, Lüdke e André (1986) explicam que o estudo de caso é o estudo de *um* caso, o qual pode ser semelhante a outros, mas é ao mesmo tempo diferente, porque tem um interesse próprio e singular. O interesse do estudo recai, portanto, no valor que determinado caso tem em si mesmo, incidindo naquilo que ele tem de único e de particular. Diante dessa caracterização, nossa pesquisa se encaixa neste tipo de estudo, na medida em que focamos nas práticas, nos saberes e nas reflexões específicas de uma determinada professora de Língua Portuguesa, entendendo-a como sujeito singular, atuante num contexto educativo único e portadora de uma trajetória profissional particular.

Em segundo lugar, nossa investigação pode ser caracterizada como de natureza colaborativa (ZEICHNER, 1993, 1998; PIMENTA, 2005). Isso porque a professora foi colaboradora da pesquisa, na medida em que também participou de uma parte da análise dos dados ao ser provocada a problematizar sua atuação durante as atividades de produção textual sob a mediação da pesquisadora. Nesse processo, consideramos a docente como sujeito ativo, capaz de contribuir com a nossa pesquisa através da elaboração de conhecimentos sobre o seu ensinar, obtidos na reflexão crítica.

A pesquisa colaborativa, segundo Zeichner (1993), tem por objetivo criar nas escolas uma cultura de análise das práticas que são realizadas, a fim de possibilitar que os seus professores, auxiliados por docentes da universidade, transformem suas ações e as práticas institucionais. Por sua vez, a escolha por essa abordagem de pesquisa decorreu da vontade que temos de realizar pesquisas *com* e *para* os professores e não apenas *sobre* eles. Para tanto, nosso principal procedimento de coleta de dados foi a autoconfrontação simples (CLOT, 2007; 2010)¹⁷. A seguir, serão fornecidas informações sobre a docente que participou desses encontros de autoconfrontação.

¹⁷ Discutiremos sobre este procedimento de coleta de dados mais a frente, na seção *Fundamentos teórico-metodológicos da autoconfrontação simples*.

6.2 Sujeitos

Participou desta pesquisa uma professora de língua portuguesa com formação em Letras e doutorado na mesma área, que leciona na rede pública de ensino (mais especificamente na rede federal), juntamente com uma de suas turmas de 6º ano¹⁸.

Inicialmente, para que nossos objetivos fossem atingidos, buscamos um professor que, em sua prática diária de sala de aula, se propõe a trabalhar os gêneros textuais como instrumento de ensino-aprendizagem da produção de texto. Ou seja, um professor que atende aos seguintes critérios: propõe com frequência atividades de produção textual; solicita a seus alunos produções de texto “à moda de” gêneros extraescolares; realiza com frequência atividades de avaliação, revisão e reescrita textuais. Além disso, o professor precisaria demonstrar interesse em estudar/pesquisar na área de produção textual e ter disponibilidade para participar dos encontros de autoconfrontação.

Almejando atender a estes critérios, buscamos um professor parceiro no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (CAp – UFPE), por este ser reconhecido nacionalmente como referência em ensino e por ser um *campus a priori* à disposição para realização de pesquisas. Fomos, então, à secretaria do colégio e obtivemos os nomes e horários dos professores de Língua Portuguesa em pleno exercício. Dentre os professores atuantes em sala de aula, com alguma turma sem estagiário e com horários possíveis para a nossa observação, chegamos à professora Clarice¹⁹. Na secretaria, foi disponibilizado o *e-mail* da professora, para o qual enviamos uma mensagem explicando a pesquisa, com uma cópia anexa do projeto, e perguntamos se estava interessada em participar. A professora prontamente aceitou o nosso convite. Após o aceite, estabelecemos um contato inicial com a professora-colaboradora (por telefone), através do qual apresentamos detalhadamente a proposta da pesquisa e a metodologia a ser utilizada e buscamos, informalmente, informações sobre a sua prática de ensino da produção de texto. Na medida em que, pelas conversas estabelecidas com ela, parecia atender aos critérios por nós esperados, solicitamos que ela indicasse uma de suas turmas para também colaborar com a nossa pesquisa. A professora indicou a turma do 6º ano A, pois as suas outras turmas estavam sendo acompanhadas por estagiários. Por fim, marcamos uma data para início das observações.

¹⁸ Mais adiante, apresentaremos mais informações sobre essa professora.

¹⁹ Como já mencionamos anteriormente, este é um nome fictício escolhido pela pesquisadora a pedido da professora.

Graduada em Licenciatura em Letras/Vernáculo pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) com habilitação em Língua Portuguesa em 1996, Clarice concluiu uma especialização em Aprendizagem, Ensino e Avaliação de Língua Portuguesa na UFPE em 2001 e defendeu o mestrado em 2003 e o doutorado em 2008, ambos na área de Letras com ênfase em Linguística na UFPE.

Com relação à formação continuada, a professora destacou na entrevista final que já participou de muitos eventos e procura participar de, pelo menos, dois congressos por ano, dando prioridade aos nacionais e internacionais. Em relação aos mais recentes, em 2017 ela participou da Jornada dos 40 anos do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste (GELNE), em Recife; do V Encontro Internacional do Interacionismo Sociodiscursivo, em Rosário, na Argentina; do III Congresso sobre Culturas – Interfaces da Lusofonia, em Braga, Portugal; e de um curso de Inclusão e Acessibilidade promovido pela Fundação Basso, na Itália.

Com um total de 20 anos de experiência em sala de aula, antes de trabalhar no Colégio de Aplicação, Clarice foi professora da rede pública estadual por 8 anos, dos quais parte esteve ministrando aulas na educação básica, e parte na equipe de ensino, ministrando formações para os docentes da rede.

Essa docente trabalha nessa instituição desde 2005 em caráter de dedicação exclusiva, cumprindo uma carga horária semanal de 40h. Destas, 10h são cumpridas em sala de aula e as demais em atividades de pesquisa (orientar alunos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do Ensino Médio), de extensão (coordena um projeto sobre reflexão sobre a prática docente, através do qual são realizados encontros entre professores do CAp, professores da educação básica e alunos das licenciaturas, e promovidas ações diversas como rodas de diálogos, palestras e minicursos) e de gestão (coordena o Núcleo de Pesquisa e Extensão do CAp). A professora ainda informou que sempre atuou nos 6º anos.

Em relação a como as questões éticas foram contempladas, antes de iniciarmos as observações das aulas, a professora reservou um momento de uma aula para que explicássemos aos alunos do que tratava a pesquisa e como ela seria realizada. Nessa conversa, explicamos, dentre outros aspectos, que iríamos gravar as aulas em áudio e em vídeo, mas que nosso foco de nosso interesse era a professora e não os alunos. Esclarecemos, também, que seus nomes e suas imagens não seriam revelados externamente em momento algum. Após a conversa, perguntamos se eles estavam de acordo em participar e obtivemos uma resposta positiva de toda a turma. Diante disso, entregamos a cada aluno uma cópia do mesmo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice D) a ser entregue aos pais, para que estes tomassem conhecimento da realização da pesquisa e autorizassem a

participação dos seus filhos por meio da assinatura e devolução do documento. Durante as observações, preocupamo-nos em posicionar o *tablet* em que gravamos as imagens no fundo da sala, atrás de todos os alunos, de modo que eles fossem gravados de costas e, assim, diminuísse a exposição da turma no vídeo. Da mesma forma, nos momentos em que a professora estava interagindo pouco com a turma (devido à natureza da atividade realizada naquele momento), aproximamos ou ampliamos a imagem, focando apenas a professora, também para reduzir a exposição dos alunos. Por fim, na escrita da tese, ao apresentarmos transcrições de trechos das aulas em que havia diálogo entre a professora e os alunos, nos empenhamos em trocar os nomes dos estudantes por pseudônimos, referentes a nomes de autores da literatura brasileira (a saber: Ruth, Fernando, Caio, Cecília, Nelson, Vinícius, Lygia, Rachel, Rubem, Adélia, Mário, Ana, Cora, José Lins, José de Alencar, Manuel, Hilda, Érico, Luís, Eva e Jorge), da mesma forma que fizemos com o nome da professora (Clarice).

6.3 Procedimentos de geração de dados e constituição do *corpus* de análise

Buscando atender aos objetivos apontados anteriormente, a pesquisa foi realizada através de três instrumentos: entrevistas, observações e autoconfrontações.

6.3.1 Entrevistas inicial e final

Realizamos uma entrevista inicial no primeiro dia de observação, com o objetivo de colher da professora informações sobre a sequência didática a ser vivenciada. Para tanto, foi utilizado o seguinte roteiro (Apêndice A): 1) Qual o gênero textual que você vai trabalhar? 2) Por que trabalhar com esse gênero? 3) Quais são os seus objetivos ao trabalhar com esse gênero? 4) O que você pretende fazer para atingir esses objetivos²⁰?

Após o último dia de observação, também realizamos uma entrevista (entrevista final) com a professora, por meio da qual objetivamos conhecer sua trajetória docente e sua formação (inicial e continuada), bem como colher suas impressões a respeito da experiência com a autoconfrontação. O roteiro utilizado nessa última entrevista se encontra nos apêndices (Apêndice B).

Em ambos os casos, realizamos entrevistas de tipo semiestruturada, pois acreditamos que seria a mais adequada para atingirmos nossos objetivos. Rosa e Arnoldi (2006) explicam

²⁰ Tivemos acesso ao planejamento escrito da professora no início das observações e, além disso, optamos por questioná-la na entrevista sobre o que ela havia planejado realizar durante a sequência didática.

que esse tipo de entrevista caracteriza-se por um esquema predefinido de questões, que servirão de orientação ao desenvolvimento da entrevista e possibilitarão uma organização sistemática dos dados. Entretanto, sua formulação é flexível de modo que elas possam ser alteradas em decorrência do discurso dos sujeitos e da própria dinâmica da entrevista.

6.3.2 Observações de aula

A escolha da observação como um dos instrumentos de coleta de dados se deu por acreditarmos que ela é também bastante adequada para investigarmos o nosso problema. Isso porque, segundo argumentam Lüdke e André (1986), a observação permite o contato estreito e pessoal entre o pesquisador e o fenômeno pesquisado.

Acompanhamos uma sequência didática sobre o gênero textual notícia da professora Clarice, do Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), na turma do 6º ano A do Ensino Fundamental, indicada por ela.

A sequência didática da professora Clarice teve início no dia 09 de outubro de 2017 e término em 07 de dezembro do mesmo ano, totalizando 33 horas-aula, que foram observadas em 18 dias de atividades. As aulas, cinco por semana, em geral, foram observadas, gravadas em áudio e filmadas em vídeo. As observações ocorreram ininterruptamente no período compreendido entre os dias 09 de outubro e 08 de novembro de 2017. Em seguida, houve uma pausa, pois a professora estava com viagem marcada para o exterior para participar de um evento acadêmico e de uma capacitação. Retomamos as observações no dia 27 de novembro de 2017 e, conforme já mencionamos, nos estendemos até o dia 07 de dezembro, quando finalizamos a coleta.

Todas as aulas foram devidamente gravadas em áudio e vídeo com auxílio simultâneo de dois equipamentos eletrônicos distintos: para gravar o áudio, utilizamos um gravador de voz digital (marca SONY, modelo Icd-Px 240, que grava em formato MP3), pendurado por um cordão no pescoço da professora, de modo a ficar bem próximo de sua boca e garantir a gravação mais nítida possível de sua voz. Para gravar o vídeo, utilizamos um *tablet* (Tablet Samsung Galaxy Tab S, com Tela 10.5, modelo SM-T805MTSAZTO, que filma em HD, mas optamos por gravar com a resolução VGA 640x480 para reduzir o espaço do arquivo gravado, 2560x1600 pixel, 30fps, 16:9, em formato MP4). Por sua vez, o *tablet* ficava sempre pendurado em um tripé no fundo da sala (ora no lado direito, ora no lado esquerdo, ora no centro, dependendo dos posicionamentos das bancas dos alunos no dia). Dessa forma,

podemos registrar as aulas para que, posteriormente, elas pudessem ser comentadas nas sessões de autoconfrontação simples.

Além disso, utilizamos um diário de campo, no qual pudemos anotar aspectos percebidos durante o processo de coleta de dados. Vale salientar ainda que, logo no início da pesquisa, combinamos com a professora o cronograma para a condução da pesquisa, incluindo as datas das observações e dos encontros de autoconfrontação.

6.3.3 Encontros de autoconfrontação simples

6.3.3.1 Fundamentos teórico-metodológicos da autoconfrontação simples

Os dados desta pesquisa foram gerados a partir de um procedimento de coleta de dados sistematizado por Clot (2007; 2010), denominado autoconfrontação simples, o qual é o principal instrumento de intervenção utilizado na clínica da atividade profissional. Tal metodologia tem, em sua base, a junção da perspectiva dialógica bakhtiniana com os problemas da análise do trabalho. Ela surgiu da necessidade de, em um determinado meio profissional, realizar análises da atividade concreta dos trabalhadores com o objetivo de modificar (a pedido dos próprios trabalhadores) situações reais de trabalho problemáticas. Assim, esse procedimento dialógico surgiu para ajudar a desenvolver o poder de agir dos trabalhadores sobre eles mesmos e sobre seu coletivo de trabalho.

Como Clot (2007) explica, a autoconfrontação simples busca uma via diferente de análise, que fuja de uma psicologia compreensiva (baseada apenas na explicação externa dada pelo pesquisador) ou de uma psicologia descritiva (baseada apenas na descrição do vivido pelo sujeito); trata-se de uma terceira via, que tenta associar compreensão e explicação, a partir da colaboração entre o pesquisador e trabalhadores, e gerar uma redescritção das situações de trabalho.

Para tanto, o autor propõe uma nova forma de abordagem em que o sujeito é colocado na posição de observador exterior de sua atividade, sob a orientação do outro – neste caso, o pesquisador. Nessa situação, o sujeito se observa não só com os próprios olhos, mas com os olhos de um observador externo. O trabalhador é, assim, estimulado a descrever (através da verbalização) a sua situação de trabalho para o pesquisador. Ao justificar, perante o pesquisador, suas formas de agir, o sujeito mobiliza sua história coletiva de trabalho, ou seja, seu gênero profissional para poder realizar as reflexões e análises. Essa metodologia nos

ajuda, pois, a coletar informações sobre o que um coletivo de trabalhadores faz ou deixa de fazer.

No que tange aos procedimentos envolvidos na metodologia, Clot (2010) explica que ela é composta por três fases, cada uma das quais, por sua vez, é constituída por etapas. Na 1ª fase, a atividade de trabalho é tomada como objeto de uma minuciosa observação, realizada de forma precisa, detalhada e rigorosa. A primeira etapa dessa 1ª fase diz respeito à constituição de um coletivo de profissionais voluntários (no caso desta pesquisa, trabalhamos apenas com uma professora de língua portuguesa da rede pública de ensino). A segunda etapa se refere às observações propriamente ditas das situações de trabalho (a saber, observações de aulas). E, na terceira etapa, seleciona-se uma sequência de atividades a ser gravada em vídeo (ou seja, uma sequência didática em torno de um gênero textual).

Já na 2ª fase, o pesquisador registra em vídeo tanto a atividade de trabalho, como a confrontação dos profissionais com os registros da sua atividade. Essa fase, por sua vez, é composta pelas seguintes etapas: gravação em vídeo da sequência de atividades, selecionada na etapa anterior; confrontação do profissional com a gravação em vídeo de sua atividade sob a mediação do pesquisador (autoconfrontação simples); confrontação desse profissional com a mesma gravação, mas, dessa vez, juntamente com um colega de trabalho, o qual já se confrontou (da mesma forma) com suas situações de trabalho (autoconfrontação cruzada). Vale salientar que, nesta pesquisa, optamos por não realizar a última etapa da fase 2, referente à autoconfrontação cruzada, realizando, apenas, a autoconfrontação simples, pois, primeiramente, investigamos apenas uma docente e, em segundo lugar, porque nossa intenção é compreender o processo de reflexão vivenciado de forma singular por uma professora e não as trocas de reflexões realizadas entre pares de docentes.

Ainda sobre a 2ª fase, nela o pesquisador provoca os trabalhadores e os leva a se questionarem sobre o que eles estão assistindo da própria atividade. Da mesma forma, ele os motiva a descrever seus gestos profissionais e os procedimentos observados nos vídeos. A esse respeito, Clot (2010) comenta que a análise dos gestos, feita pelo próprio profissional, assume uma perspectiva diferente: ao invés de apenas destrinchar tais gestos, motivado pelo pesquisador, observando a situação de trabalho de forma isolada, o sujeito trabalhador tece vínculos entre o que ele vê fazer no vídeo e o que ainda é preciso fazer, o que poderia ser feito, o que é preciso refazer, o que gostaria de fazer.

Por fim, na 3ª fase, ocorre o retorno das análises para o coletivo de trabalho, por meio da mediação dos vídeos gravados. Essa última fase também não foi realizada por nós, visto

que nosso objetivo principal é a pesquisa propriamente dita, ficando em segundo plano a formação profissional.

Vamos retornar à ideia de tomada da perspectiva dialógica bakhtiniana para a compreensão dos problemas da análise do trabalho, para aprofundar um pouco tal aspecto. A autoconfrontação se funda na crença de que a abertura de um diálogo interior por parte do sujeito acontece a partir de uma motivação social, de um diálogo exterior. Assim, tal metodologia busca promover e alimentar esses diálogos, com foco no que ainda não se compreende nem se diz acerca do trabalho. O centro da abordagem dialógica está, justamente, na relação entre diálogo interior e diálogo exterior. Até porque, como explica Clot (2010, p. 228), “até mesmo quando adota sua conduta como objeto de reflexão, o homem não fala de si próprio e dos outros, mas consigo mesmo e com os outros”.

O autor explica que, na verdade, qualquer diálogo envolve três interlocutores diferentes: ao tecer um diálogo imediato com o interlocutor (sujeito físico, subjetivo, externo e real), acontecem, ao mesmo tempo, outros dois diálogos – o grande diálogo com um terceiro participante invisível (o sobredestinatário, entidade transpessoal que representa a história coletiva de um grupo profissional) e o pequeno diálogo, realizado entre o sujeito e ele mesmo (o subdestinatário, composto por sua voz interior). A partir desses diálogos (interno e externo), o sujeito consegue tornar-se, pela primeira vez, quem realmente é, tanto para os outros, como para si mesmo. Vemos, pois, que a autoconfrontação acontece baseada no diálogo entre o sujeito individual e o sujeito coletivo. Todavia, tal como postulava o próprio Mikhail Bakhtin, é necessário fugir de uma compreensão limitada do termo diálogo, pois este não se restringe à mera discussão ou conversação face a face.

Nesse procedimento, o papel do pesquisador ganha extrema relevância (CLOT, 2010). O diálogo no qual o sujeito fala de si mesmo a si mesmo (no papel de subdestinatário) acontece a partir da voz do observador externo. O pesquisador assume a função de interveniente e procura mobilizar o diálogo do sujeito consigo mesmo, fazendo falar suas vozes interiores. Seu trabalho consiste em provocar a análise, a fim de abrir possibilidades, descobrindo os obstáculos e os recursos que lhe escapam.

De outro lado, o trabalhador também assume um papel ativo, passando de simples objeto da observação a sujeito (CLOT, 2007). A autoconfrontação requer a formação de um ambiente de reflexão e de ação com os sujeitos (no nosso caso, a professora), promovendo uma coanálise e uma coelaboração do trabalho.

Vale destacar que essa metodologia tem a singularidade como objeto de estudo, na medida em que cada análise é única e precisa ser refeita a cada novo sujeito envolvido. Seria,

pois, uma análise prática construída com e pelos trabalhadores, voltada a decifrar os objetivos e as motivações dos seus atos. Por utilizarmos esse tipo de metodologia pautada no que é singular, destacamos, mais uma vez, nossa opção por investigar apenas um sujeito.

Por fim, é preciso, ainda ponderarmos sobre o fato de que qualquer observação do trabalho do outro acaba sendo uma ação sobre esse outro. Isso porque ela não produz dados só para o pesquisador (do ponto de vista dos conhecimentos científicos), mas também gera produtos do lado do sujeito observado: ou seja, produz o desenvolvimento do seu pensamento, da sua experiência e da sua atividade (CLOT, 2010). Assim, após a autoconfrontação simples, a observação por parte do pesquisador deixa “resíduos”. Pode acontecer, por exemplo, de o trabalho psicológico realizado pelo sujeito durante a autoconfrontação continuar com esse novo observador exterior que ele carrega e que nele cresceu. Assim, ele passa a observar sua atividade com os olhos do seu ofício, da mesma forma como observa seu ofício com outros olhos. Isso acontece principalmente com os profissionais experientes, na medida em que sua experiência, costumeiramente cristalizada, foi desnaturalizada pela auto-observação.

Para que isso ocorra, é necessária, por parte do trabalhador, a apropriação de um gênero especializado – o gênero de atividades científicas. Ou seja, durante os encontros de autoconfrontação, os trabalhadores são levados a mobilizar um gênero de atividades que “os coloca ‘uma cabeça acima deles mesmos’” (CLOT, 2010, p. 247). Eles aprendem a usá-lo, com a ajuda do pesquisador, para transformar o trabalho realizado e observado em instrumento de troca. Por sua vez, esse gênero de análise do trabalho pode se tornar instrumento psicológico da sua própria ação. Dessa forma, a análise da atividade pode contribuir, também, para reavaliar e reformular os gêneros profissionais sobre os quais reflete.

6.3.3.2 As sessões de autoconfrontação simples com a professora-colaboradora

Foram realizados cinco encontros de autoconfrontação com a professora Clarice para discussão sobre as situações de escrita, avaliação, revisão e reescrita dos textos, colocadas em prática por ela em sua sala de aula. Todos os encontros foram previamente agendados com a professora no primeiro dia de observação. Além disso, eles foram antecipadamente planejados pela pesquisadora e pela orientadora desta pesquisa, e sistematizados em forma de roteiros (Apêndice C).

Abaixo apresentamos o cronograma dos encontros de autoconfrontação.

Quadro 1: Cronograma dos encontros de autoconfrontação

Encontro	Data	Duração	Aulas referentes
1º	16-10-2017	1h09min	1º dia de aula (09-10-2017) 2º dia de aula (11-10-2017)
2º	19-10-2017	1h00min	3º dia de aula (16-10-2017) 4º dia de aula (18-10-2017) 5º dia de aula (19-10-2017)
3º	26-10-2017	46min	6º dia de aula (23-10-2017) 7º dia de aula (24-10-2017)
4º	01-11-2017	1h02min	8º dia de aula (26-10-2017) 9º dia de aula (30-10-2017)
5º	30-11-2017	1h10min	10º dia de aula (01-11-2017) 11º dia de aula (06-11-2017) 12º dia de aula (08-11-2017) 13º dia de aula (27-11-2017) 14º dia de aula (29-11-2017)
Total		5h7min	

Fonte: Autora

Como é possível perceber, realizamos praticamente um encontro por semana, sendo cada um referente a dois ou três dias de aulas. A exceção foi o último encontro, o qual foi feito com base em cinco dias de aula. Isso porque esse quinto encontro estava agendado previamente no início das observações para o dia 08-11-2017 e seria feito com base nas aulas dos dias 01-11-2017, 06-11-2017 e 08-11-2017. Todavia, na aula do dia 06-11-2017, a professora realizou uma atividade avaliativa de leitura que se situava fora da sequência sobre o gênero notícia. Além disso, a aula do dia 08-11-2017 não poderia ter suas imagens confrontadas, visto que nosso encontro aconteceria logo após a aula. Dessa forma, optamos por adiar o último encontro de autoconfrontação para depois da volta da viagem da professora Clarice e para realizá-lo depois que os alunos elaborassem a produção final, para que a aula em que essa escrita aconteceu também fosse alvo de reflexão pela professora.

Retornando à metodologia dos encontros de autoconfrontação, estes tiveram em média 1 hora de duração cada, que foi justamente o tempo disponibilizado pela professora e acertado desde o início. Eles foram realizados sempre ao final das aulas, na sala da área de Comunicação e Expressão da escola, na sala da área de extensão ou na própria sala de aula do 6º ano A.

Para a realização dos encontros utilizamos um *notebook* e uma caixa de som, de modo a que a professora assistisse e ouvisse as suas aulas. Todos os encontros foram também registrados em áudio e em vídeo, da mesma forma e através dos mesmos aparelhos utilizados

nas observações. Utilizamos sempre, como apoio para a mediação dos nossos encontros, o roteiro previamente elaborado, como também, no início de cada sessão, a professora recebia o roteiro impresso daquele encontro (Apêndice C). Ademais, foram compartilhados com a professora, através de *e-mail*, os vídeos gravados de suas aulas para que ela pudesse, caso quisesse, assistir antes do encontro ou estender a reflexão assistindo depois.

Nesses encontros de autoconfrontação, a docente assistiu trechos dos vídeos contendo as atividades de produção de texto realizadas com seus alunos, ao mesmo tempo em que foi levada, através de questões problematizadoras levantadas pela pesquisadora, a comentar sobre sua prática, refletindo sobre aspectos como os objetivos que tinha ao realizar as atividades, os aspectos trabalhados e sua mediação. Nosso objetivo ao realizar esses encontros foi dar à professora a oportunidade de refletir sobre seu trabalho docente e, consequentemente, articular o pensar e o agir durante a pesquisa.

Em relação aos critérios utilizados para realizarmos os recortes das cenas exibidas à professora nos encontros de autoconfrontação, empenhamo-nos, primeiramente, em captar aqueles elementos que julgamos mais significativos e representativos da sua rotina de ensino da produção de texto, ou seja, aquelas ações que demonstravam ser mais características de como Clarice costuma ensinar. Como veremos na seção destinada aos resultados, esses elementos rotineiros se relacionam com os esquemas mobilizados pela professora para ensinar seus alunos a escreverem.

Em segundo lugar, tentamos identificar também algumas situações conflituosas (variáveis e imprevistas) com as quais a professora se deparou durante a sequência didática e diante das quais precisou refletir sobre a sua prática e decidir como agir. Ao escolhermos tais situações, tivemos como intuito ter subsídios para atender ao nosso segundo objetivo específico: compreender como acontecem as decisões e as escolhas didáticas realizadas pela professora durante a aula, explicitadas verbalmente por ela ao refletir sobre a sua prática.

Assim, selecionamos trechos das atividades de produção, avaliação, revisão e reescrita textuais em que tais elementos rotineiros e situações conflituosas apareciam. Selecionadas as cenas, durante os encontros de autoconfrontação, ao exibirmos os vídeos com essas atividades, fizemos perguntas que motivassem a professora a falar sobre os objetivos que tinha ao realizá-las (para que), os aspectos relativos à produção de texto que foram objeto de ensino e aprendizagem naquelas atividades (o que), sua mediação durante a atividade (como) e por que procedeu desta forma (os saberes que embasaram a sua ação). Com tais perguntas, tivemos o interesse de evidenciar os esquemas e os saberes da professora e, assim, ter subsídios para atingir o nosso primeiro objetivo específico: identificar os aspectos relativos ao

ensino e à avaliação da produção de texto que são objetos de reflexão pela professora, discutindo os esquemas e os saberes mobilizados por ela para falar das suas práticas.

6.4 Material / Corpus

Desenvolvemos a pesquisa com base: nos diários de campo elaborados durante as observações das aulas; nas gravações em áudio e vídeo (das situações de (re)elaboração textual observadas e dos encontros de autoconfrontação), bem como na sua transcrição²¹.

6.5 Procedimentos e Categorias de Análise dos Dados

Analizamos o *corpus* obtido através das observações e dos encontros de autoconfrontação, tendo como inspiração a metodologia de análise de dados qualitativos do tipo “análise de conteúdo”, tal como pensada e desenvolvida por Bardin (2016). Essa metodologia diz respeito a:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens (BARDIN, 2016, p. 38).

Vemos, portanto, que essa abordagem busca a compreensão das comunicações entre os sujeitos com base na análise dos conteúdos das suas mensagens. Por sua vez, Bardin (2016) explica que a análise de conteúdo é realizada em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (inferência e a interpretação).

A pré-análise é uma fase de organização. Nela, o pesquisador seleciona e prepara o material a ser analisado, bem como formula as hipóteses, os objetivos ou as questões norteadoras que orientarão as análises. Nessa fase, também se realiza o que Bardin chama de leitura flutuante, isto é, um primeiro contato com os documentos que serão analisados. Na segunda fase, chamada de exploração do material, o pesquisador realiza a classificação dos dados em blocos que expressem determinadas categorias. Tais categorias, segundo Bardin, podem ser criadas *a priori* (a partir da teoria) ou *a posteriori* (após a coleta de dados).

²¹ As falas de Clarice e dos seus alunos proferidas durante as aulas observadas, bem como as falas da professora emitidas durante os encontros de autoconfrontação foram transcritas pela própria pesquisadora.

Na terceira fase, denominada tratamento dos resultados, com base nos resultados ainda brutos, obtidos na fase anterior, o pesquisador tenta torná-los significativos e válidos, fazendo uma análise que vá além dos conteúdos expostos e busque elementos latentes, ou seja, situados por trás do explícito. Na subfase da inferência, o pesquisador trabalha com a indução para descobrir causas a partir dos efeitos. Na subfase interpretação, busca-se realmente e em profundidade o que significam os discursos aparentemente enunciados. Nela também há um retorno ao marco teórico para buscar embasamento.

No que diz respeito às categorias que utilizamos para analisar os dados gerados, recorremos a noções (já discutidas no referencial teórico) sistematizadas por Goigoux (2001; 2002; 2007; 2005), Clot (2007; 2010), Tardif (2014) e Schön (1995; 2000). Abaixo recapitulamos tais categorias e apresentamos sinteticamente sua definição.

As primeiras categorias apresentadas dizem respeito à noção de esquemas:

- Esquemas profissionais: são formas invariáveis e estabilizadas de atividade de ensino de um professor que se destacam dentro de certa variedade de situações semelhantes.
 - a) Objetivo: metas que o docente busca alcançar de acordo com o planejamento da atividade de ensino para que sua ação tenha sucesso e seus alunos consigam aprender.
 - b) Regras de ação: dizem respeito a certas ações que são frequentes em sua prática.
 - c) Teoremas em ação: são princípios que estruturam, organizam e viabilizam as ações docentes e que se baseiam em proposições que os professores julgam como verdadeiras.

Vale salientar que esta pesquisa foi inspirada na Teoria dos Esquemas, de Goigoux (2001; 2002; 2007; 2005), de modo que não utilizamos rigidamente as noções por ele definidas²². Dessa forma, durante as análises, nos propomos a identificar os esquemas mobilizados e explicitados pela professora e, para cada esquema identificado, compreender como ela faz (suas regras de ação), para que ela faz (seus objetivos) e por que ela faz (seus teoremas em ação).

²² A realização de inferências pela professora, isto é, o cálculo, em pensamento, do que a professora pretende fazer (objetivo) e do que vai fazer (regra de ação), tomando como aquilo em que acredita (teorema em ação) se mostrou inexpressivo nos encontros de autoconfrontação e irrelevante para alcançarmos os objetivos pretendidos com esta pesquisa. Por esse motivo, não trabalhamos com tal categoria.

Além disso, a partir dos dados gerados, fez-se necessário elaborarmos outras categorias relacionadas à noção de esquemas, as quais estão descritas abaixo²³:

- Esquemas relacionados a dimensões mais pedagógicas: esquemas mais amplos, referentes a procedimentos mais gerais da prática docente e que dizem respeito à mediação de toda e qualquer atividade, independentemente do conteúdo trabalhado ou, até mesmo, da área de conhecimento em jogo.
- Esquemas relacionados a dimensões mais didáticas: esquemas mais específicos do ponto de vista do ensino da língua, relacionados ao objeto de ensino produção textual.
 - a) Esquemas relacionados ao ensino da produção textual: esquemas relativos à elaboração de textos propriamente dita;
 - b) Esquemas relacionados à avaliação, revisão e reescrita textual: esquemas relativos ao processo de reescritura textual.

Relacionada a essas, utilizamos também a noção de gêneros profissionais, desenvolvida por Clot (2007; 2010):

- Gêneros profissionais: constituem um repertório de atos convencionais, ou seja, de esquemas socialmente construídos no meio profissional ao longo da história.
 - a) Gesto profissional: materialização do gênero na prática do professor.

Outra noção por nós utilizada como categoria de análise nesta pesquisa diz respeito ao conceito de saberes e seus quatro tipos, sistematizados por Tardif (2014) e elencados abaixo.

- Saberes: conhecimentos, competências e habilidades que os professores utilizam em seu trabalho diário para desempenhar suas tarefas e atingir seus objetivos.
 - a) Saberes profissionais: são aqueles trabalhados pelas instituições de formação inicial e continuada de professores; dividem-se em saberes produzidos pelas ciências da educação e saberes pedagógicos.

²³ Na seção “Esquemas explicitados pela professora ao falar sobre a sua prática” apresentaremos mais informações sobre essas categorias elaboradas a partir dos dados.

- b) Saberes disciplinares: dizem respeito aos saberes sociais culturalmente construídos e relativos aos diversos campos do conhecimento, os quais são definidos e selecionados pelas universidades.
- c) Saberes curriculares: seriam os objetivos, os conteúdos e os métodos utilizados na instituição escolar (e concretizados nos programas escolares) para apresentar os saberes sociais que foram definidos e selecionados por ela mesma para a formação de sujeitos dentro da cultura erudita.
- d) Saberes experienciais: saberes especificamente construídos e validados pelo professor no exercício de sua profissão.

Por fim, recorreremos ainda, no âmbito das discussões sobre o professor como profissional reflexivo, os tipos de reflexão sistematizados por Schön (1995; 2000):

- a) Reflexão-na-ação: reflexão feita pelo profissional no meio da ação (sem interrompê-la) com vistas a lidar com alguma situação não prevista e redirecionar sua ação.
- b) Reflexão sobre a reflexão-na-ação: reflexão feita pelo profissional depois da acabada a ação, através da qual ele olha retrospectivamente e reflete sobre uma reflexão-na-ação realizada.

Definidas as categorias a serem utilizadas, procedemos a uma primeira leitura das transcrições dos encontros de autoconfrontação.²⁴ No seu decorrer, fomos identificando as ocorrências das categorias acima discriminadas. Em seguida, agrupamos as ocorrências das mesmas categorias. Após isso, definimos como seriam organizadas a apresentação e a discussão dos resultados, selecionamos exemplos pertinentes de cada categoria para análise e, por fim, realizamos a análise dos dados propriamente dita, que será exposta na próxima seção.

²⁴ Vale salientar que só analisamos as reflexões feitas pela professora especificamente sobre as situações de produção, avaliação, revisão e reescrita.

7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

7.1. Descrição das aulas observadas

Antes de iniciarmos as análises das ressignificações realizadas pela professora Clarice durante os encontros de autoconfrontação, se faz necessário apresentarmos ao leitor a rotina de trabalho desta professora durante a sequência didática observada para que haja melhor compreensão das suas reflexões. Para tanto, sistematizamos as aulas observadas no quadro 2 abaixo:

Quadro 2: Aulas da professora Clarice – CAP

Data	Horas-aula	Dia de aula ²⁵	Conteúdos-atividades
09-10-2017 (segunda-feira)	2	1º dia	- Apresentação da pesquisa para os alunos e entrega do termo de autorização para uso da imagem, a ser assinado pelos responsáveis (Apêndice D) - Apresentação da rotina do dia (mediante escrita em tópicos no quadro) - Conversa sobre o último conselho de classe e retomada dos acordos nele firmados - Recebimento dos poemas a serem socializados no “Dia da Leitura” - Lembrete do envio por <i>e-mail</i> das fotos e respectivas legendas para a exposição “Cenas de Leitura” - “Compartilhando”: socialização de leituras extraclasse de livros por dois alunos e discussão coletiva com a turma - Aviso sobre a entrega dos diários de leitura - Apresentação (através de <i>slides</i> e de um papel impresso) da proposta de projeto de trabalho “Cap dá notícia” (anexos A e B): exposição da situação de comunicação do projeto (O quê? Para quem? Para quê? Participação na produção? Onde será publicada a produção final? Quando?) e das atividades a serem vivenciadas; reflexão sobre as condições de produção das notícias em contextos extraescolares; discussão coletiva e estabelecimento de acordos sobre o projeto - Leitura individual de uma notícia de <i>internet</i> (impressa e projetada no <i>datashow</i>) (anexos A [último <i>slide</i> à esquerda] e C) e discussão coletiva (através de perguntas) sobre o contexto de produção e circulação da

²⁵ Durante a análise, iremos nos referir às aulas usando essa numeração, considerando, portanto, uma aula a cada dia da semana. No entanto, é importante esclarecer que, conforme mostra o Quadro 01, os encontros das segundas-feiras abarcavam 2 horas-aula (das 9h20 às 10h10 e das 10h10 às 11h00); os das quartas-feiras também 2 horas-aula (das 14h20 às 15h10 e das 15h10 às 16h00) e os das quintas-feiras, apenas 1 hora-aula (das 11h10 às 12h00). Como se pode ver, cada hora-aula corresponde a 50 minutos.

			notícia lida e sobre a estrutura do gênero
11-10-2017 (quarta-feira)	2	2º dia	- Apresentação da rotina do dia (escrita em tópicos no quadro) - Apresentação da proposta (imaginária) de produção inicial de notícias sobre a exposição “Cenas de Leitura” e de suas condições de produção (através de <i>slides</i> e de um papel impresso entregue aos alunos) (anexos A [último <i>slide</i> à direita] e D); - Exibição em <i>slides</i> das fotos produzidas pelos alunos para a exposição “Cenas de Leitura” e que seriam utilizadas por eles nas notícias produzidas na situação inicial (anexo E) - Momento para os alunos fazerem perguntas e tirarem dúvidas sobre a produção inicial das notícias e fornecimento, pela professora, de orientações adicionais - Retomada da estrutura da notícia (usando-se a notícia lida na aula anterior) - “Compartilhando”: socialização de leituras extraclasse de livros por dois alunos e discussão coletiva com a turma - Apresentação da proposta de um “Compartilhando Notícias” e agendamento das pessoas e dos dias de leitura de cada uma - “Compartilhando notícias”: leitura em voz alta, pela professora, de uma notícia (anexo F) e discussão coletiva sobre as condições de produção desse texto - Apresentação dos grupos de alunos que irão escrever juntos (para o mesmo caderno) as notícias na produção final - “Reunião de pauta”: reunião dos alunos nos grupos formados pela professora para proposição e definição dos temas de cada notícia que irá compor o caderno da equipe
16-10-2017 (segunda-feira)	2	3º dia	- Apresentação da rotina do dia (escrita em tópicos no quadro) - “Compartilhando Notícias”: socialização de leitura extraclasse de notícia por uma aluna e discussão coletiva com a turma - Agendamento (para a aula da quinta-feira seguinte) de reunião entre os alunos (nos grupos formados pela professora) para retomada da proposição e definição dos temas de cada notícia que irá compor o caderno da equipe - Recolhimento das notícias produzidas na situação inicial - Socialização de notícias produzidas na situação inicial: leitura em voz alta de notícias por dois alunos - Apreciação e avaliação coletiva pela turma das notícias produzidas e lidas pelos dois alunos - Estudo dirigido sobre notícias em jornais impressos: em pequenos grupos, manuseio de jornal e discussão coletiva sobre o suporte “jornal escrito” e sobre o gênero

			textual “notícia” com base em uma ficha com perguntas, entregue pela professora (anexo G) - Retomada do estudo dirigido no grande grupo: socialização <i>de</i> e discussão coletiva <i>sobre</i> as análises feitas pelos alunos nos pequenos grupos, com foco no contexto de produção dos jornais e das notícias
18-10-2017 (quarta-feira)	2	4º dia	- Apresentação da rotina do dia (escrita em tópicos no quadro) - “Compartilhando”: socialização de leituras extraclasse de livros por dois alunos e discussão coletiva com a turma - “Compartilhando Notícias”: socialização de leituras extraclasse de notícias por três alunos e discussão coletiva com a turma - Socialização de notícias produzidas na situação inicial: leitura em voz alta de notícias por quatro alunos - Apreciação e avaliação coletiva pela turma das notícias produzidas e lidas pelos dois alunos - Atividade de leitura e análise por escrita de uma notícia com base em uma ficha (contendo o texto e as perguntas) entregue pela professora; a atividade foi respondida oral e coletivamente em sala de aula até a 5ª questão; a professora solicitou que os alunos sistematizassem (em casa e nos cadernos) as respostas dessas seis primeiras questões e respondessem (também em casa e no caderno) às demais questões (anexo H)
19-10-2017 (quinta-feira)	1	5º dia	- Apresentação da rotina do dia (escrita em tópicos no quadro) - Lembrete sobre a solicitação que a professora fez aos alunos de sistematizarem (em casa e nos cadernos) as respostas das seis primeiras questões da atividade de leitura e análise de uma notícia com base em uma ficha e responderem (também em casa e no caderno) às demais questões; aviso sobre a importância de preencher a ficha e guardá-la bem, pois é um material de estudo - Agendamento dos dois alunos que participarão do “Compartilhando Notícias” da próxima semana - Reunião entre os alunos (nos grupos formados pela professora) para exposição dos temas pensados por cada um para a sua notícia, apreciação dos temas propostos pelo grupo, planejamento das pesquisas e entrevistas que serão necessárias para elaborar as notícias, definição do tema geral do caderno da equipe e registro das decisões do grupo nos cadernos e em uma folha (entregue pela professora para ser devolvida depois) (anexo I)
23-10-2017 (segunda-feira)	2	6º dia	- Apresentação da rotina do dia (escrita em tópicos no quadro) - Aviso sobre quando e onde serão expostas (pela professora) as fotos e legendas da exposição “Cenas de leitura” - “Compartilhando”: socialização de leitura extraclasse de

			livro por um aluno e discussão coletiva com a turma - Retomada da “reunião de pauta”, realizada na aula passada e orientação para os encaminhamentos que os alunos precisam fazer (a partir dessa reunião) para se preparar para a elaboração das notícias - Retomada da atividade de leitura e análise de uma notícia com base em uma ficha que os alunos ficaram de terminar de responder em casa e no caderno: 1) registro em caderno de quem fez a tarefa; 2) discussão coletiva das respostas às questões que faltava responder (do 6º ao 11º quesito) (anexo H) Obs.: Para estender a discussão desencadeada pelo 6º quesito sobre a constituição dos títulos das notícias, a professora realiza a apresentação em <i>slides</i> e apreciação coletiva de alguns títulos de jornal e das produções iniciais de notícias dos alunos (anexo J); da mesma forma, para estender a discussão desencadeada pelo 11º quesito sobre a constituição o uso de fotos e legendas nas notícias, a professora realiza a apresentação em <i>slides</i> e apreciação coletiva de algumas fotos e legendas das produções iniciais de notícias dos alunos (anexo K).
24-10-2017 ²⁶ (terça-feira)	2	7º dia	- Apresentação da rotina do dia (escrita em tópicos no quadro) - “Compartilhando”: socialização de leitura extraclasse de livro por um aluno e discussão coletiva com a turma - “Compartilhando” notícias pela professora: leitura em voz alta pela professora de uma notícia (anexo L) e discussão coletiva - Exercício de análise textual: leitura de uma notícia da <i>internet</i> (impressa) e análise coletiva através de perguntas orais feitas pela professora sobre a estrutura da notícia, sobre o papel do gênero textual entrevista na constituição da notícia jornalística e sobre o uso característico de determinados elementos linguísticos no gênero em estudo (a saber: artigo; verbos no presente; discurso citado – direto e indireto; polifonia – vozes presentes na notícia; verbos de elocução ou verbos <i>dicendi</i>; efeitos de sentido no uso de um verbo de elocução ou de outro) (anexo M) - Tarefa de casa: concluir a leitura do texto para continuação das discussões na próxima aula (subtópicos “Dieta e escovação” e “Deterioração”)
26-10-2017 (quinta-feira)	1	8º dia	- Apresentação da rotina do dia (escrita em tópicos no quadro) - Retomada das atividades realizadas na aula passada e continuação do exercício de análise textual, com foco nos subtópicos que faltavam - “Dieta e escovação” e “Deterioração” (anexo M) - Exibição de uma notícia oral televisiva (contendo

²⁶ Na terça, houve aula excepcionalmente e, na quarta, não houve, porque os alunos foram a uma atividade extraclasse de artes.

			entrevistas) e discussão coletiva sobre o papel do gênero entrevista na constituição da notícia jornalística (anexo N) - Entrega das notícias, produzidas na situação inicial e avaliadas por escrito pela professora, através de uma ficha com critérios de avaliação (anexo O) - Conversa individual com alguns alunos que procuraram a professora para obter mais informações sobre a avaliação feita por ela
30-10-2017 (segunda-feira)	2	9º dia	- Solicitação de escrita individual e em sala de aula das notícias da situação final e rememoração das próximas etapas da produção: na aula seguinte, haveria reuniões nos pequenos grupos para leitura e comentários dos textos, os quais serão recolhidos pela professora (para que ela também faça comentários) e, em seguida, devolvidos para os alunos fazerem a última escrita - Momento para os alunos fazerem perguntas e tirarem dúvidas sobre a produção final das notícias - Apresentação e discussão das condições de produção das notícias a serem elaboradas (através de um roteiro impresso e entregue aos alunos) (anexo P) - Retomada das características do gênero textual notícia - Escrita individual e em sala de aula das notícias pelos alunos: a professora circula pela sala tirando dúvidas particulares dos alunos e realiza duas intervenções orais e coletivas durante a aula, fazendo observações sobre dificuldades percebidas por ela durante o processo de produção - Repreensão dos alunos pelo fato de eles não terem se preparado para realizar a produção; encomenda de uma tarefa de casa: coletar as informações necessárias para a escrita da notícia, bem como trazer textos de apoio - Recolhimento dos rascunhos dos textos pela professora
01-11-2017 (quarta-feira)	2	10º dia	- Apresentação da rotina do dia (escrita em tópicos no quadro) - Retomada a atividade da aula passada: a professora informa aos alunos que leu as produções que eles iniciaram na aula passada, faz uma apreciação sobre os textos e sobre o processo de produção, repreende-os novamente pelo fato de eles não terem se preparado para realizar a produção e informa que, devido a isso, o cronograma de atividades sofrerá algumas modificações - Informe sobre a próxima etapa do processo de produção, que ocorreu neste dia: planejamento das notícias de forma coletiva, através de uma ficha, nos grupos de trabalho; nesse momento, os alunos apresentam o que já haviam feito até aquele momento e pedem a opinião dos colegas - Exposição da agenda das próximas avaliações da disciplina (dentre estas, o dia da produção final das notícias) - Abertura de espaço para os alunos tirarem dúvidas

			sobre as avaliações - “Compartilhando”: socialização de leituras extraclasse de livros por três alunos e discussão coletiva com a turma - Entrega da ficha aos alunos (anexo Q) e explicação sobre como deverá ser realizado o planejamento coletivo - Entrega dos rascunhos da produção final das notícias com observações escritas (anexo R)²⁷ - Atividade de planejamento coletivo das notícias (a professora circula pela sala ajudando os grupos)
06-11-2017 (segunda-feira)	2	11º dia	- Atividade em pequenos grupos enfocando os “Diários de Leitura”: os alunos formam grupos, cada um lê o seu diário para os colegas do grupo (ou, se não o trouxe, fala sobre o livro que leu), registram (em um papel dado pela professora) o nome do aluno, o livro que leu e se trouxe ou não o diário de leitura e, por fim, o grupo escolhe uma pessoa para se apresentar e socializar seu livro com toda a turma - Recolhimento dos papéis preenchidos pelos grupos - Apresentação da agenda dessa e da próxima semana (escrita em tópicos no quadro): a professora avisa que na próxima aula (quarta, dia 08-11) haverá a produção individual das notícias do Projeto “Cap dá notícia” e pede para os alunos virem preparados; avisa também que na próxima semana realizará uma avaliação escrita de leitura - Socialização oral e coletiva da leitura por um integrante de cada grupo
08-11-2017 (quarta-feira)	2	12º dia	- A professora entrega os textos escritos até o momento pelos alunos - Fornece coletivamente as orientações para realização da atividade de produção individual de notícias e avisa que se trata de uma avaliação - Informa ainda que, quando ela retornar de viagem, os alunos irão fazer a avaliação e a reescrita - Diz que vai recolher todo o material ao final da aula - A professora permanece no birô durante toda a aula recebendo os alunos para tirar dúvidas
27-11-17 (segunda-feira)	2	13º dia	- A professora inicia a aula falando sobre o tempo em que ficou fora e o motivo pelo qual faltou às aulas, recapitula quais professores ficaram no seu lugar e que atividades foram aplicadas por eles e avisa que vai recolher todas as atividades realizadas e dar retorno sobre elas - Apresenta a proposta de trabalho para o dia (retomada do projeto “Cap dá notícia”): reunião nos grupos de trabalho para fazer (com base em uma ficha composta por dois quadros) uma autoavaliação e uma avaliação pelos colegas das notícias produzidas pelos integrantes de cada grupo (anexo S);

²⁷ Colocamos apenas um texto como exemplo com o intuito de ilustrar, pois não é o foco desta pesquisa o desempenho dos alunos.

			- Informa que na próxima aula irão realizar a reescrita individual das notícias produzidas - Entrega as notícias escritas até o momento pelos alunos - Circula entre os grupos, orientando-os; - Escreve a rotina no quadro (em tópicos) - Volta a circular entre os grupos para se certificar de que estão realizando a atividade conforme o esperado - Ao final da aula, recolhe os textos avaliados
29-11-17 (quarta-feira)	2	14º dia	- A professora escreve a rotina do dia em tópicos no quadro - Inicia a aula explicando que não conseguiu ler todas as notícias produzidas e, por isso, a atividade de reescrita individual das notícias ficará para a próxima segunda-feira (04-12); - Faz uma discussão oral e coletiva sobre o que os alunos acharam da atividade de autoavaliação e de avaliação pelos colegas, realizada na aula anterior - Apresenta a agenda das próximas semanas: entrega os diários de leitura do dia 14-12 (com devolutiva da professora no dia 18-12); fala da realização da reescrita individual na próxima segunda-feira (04-12) - “Compartilhando”: um aluno compartilha o livro lido por ele; a professora pede também que algum aluno que leu o livro “O menino no espelho”, de Fernando Sabino, compartilhe sua leitura para fazer um <i>link</i> com a crônica lida em sala de aula neste dia (“Notícia de Jornal”, do mesmo autor) - Fala sobre o escritor Fernando Sabino, levanta os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero textual crônica e estabelece algumas comparações entre esses dois gêneros - A professora propõe a leitura silenciosa e individual da crônica “Notícia de Jornal”, de Fernando Sabino (anexo T); - Em seguida, é feita a leitura em voz alta da mesma crônica por uma aluna (para todos da turma); - A professora discute sobre a crônica lida, enfatizando as aproximações e os distanciamentos entre os gêneros textuais crônica e notícia
30-11-17 ²⁸ (quinta-feira)	2	15º dia	- “Compartilhando” – crônica “Futebol de rua”, de Luís Fernando Veríssimo, trazida por um aluno: inicialmente, a professora traz informações sobre o autor e sobre o gênero crônica; em seguida, o aluno realiza a leitura em voz alta da crônica; por fim, é feita uma interpretação oral e coletiva da crônica, juntamente com comparações entre a crônica lida na aula anterior (“Notícia de Jornal”, de Fernando Sabino) e a crônica em estudo - Retomada da atividade de leitura da crônica “Notícia de Jornal”, de Fernando Sabino: a professora de início pergunta se algum aluno leu recentemente alguma

²⁸ Na quarta houve excepcionalmente duas aulas, porque um professor de outra disciplina faltou e cedeu a aula antecipadamente à professora de Português.

			notícia e gostaria de compartilhar; em seguida, salienta que a crônica de Fernando Sabido pode ter originada de alguma notícia lida pelo autor e, por fim, continua a discussão oral e coletiva sobre a crônica lida - Correção de uma atividade de leitura e interpretação de duas páginas de jornal, respondida pelos alunos durante a viagem da professora (anexo U) - Entrega uma atividade de interpretação escrita da crônica lida para ser feita em casa (anexo V)
04-12-17 (segunda-feira)	2	16º dia	- A professora inicia a aula explicando como realizou a avaliação “da avaliação feita pelos alunos” e a sua avaliação dos textos por eles produzidos - Dá orientações sobre como realizar a atividade de reescrita individual das notícias produzidas: fazer a reescrita usando as fichas de avaliação preenchidas pelo aluno, por seus colegas e pela professora, tomando cuidado com a estética do texto e com o aspecto visual típico do gênero (por ser a versão final a ser publicada no mural da escola) - Entrega os textos produzidos até o momento para os alunos - Propõe a reescrita individual e em sala de aula das notícias: a professora circula pela sala tirando dúvidas particulares dos alunos; - Ao final recolhe os textos reescritos (anexo W)
06-12-17 (quarta-feira)	2	17º dia	- Continuação da atividade de reescrita individual das notícias produzidas (a qual não foi concluída na aula anterior) - Montagem coletiva do painel de notícias no corredor da escola, mais especificamente, na parede externa à sala de aula
07-12-17 (quarta-feira)	1	18º dia	- Continuação da atividade de reescrita individual das notícias produzidas (alguns poucos alunos não conseguiram terminar de reescrever seus textos e colar no mural) - Término da montagem do painel (anexo X) - Leitura das notícias no painel pelos alunos
	33	18	

Fonte: Autora

Vários aspectos nos chamaram a atenção na prática da professora Clarice. Notamos uma constante preocupação dela no sentido de garantir a organização da atividade realizada. Para tanto, ela tem a prática diária de escrever no quadro e apresentar para os alunos a rotina do dia e, em algumas aulas, expõe também para eles uma agenda das próximas atividades, de modo a prepará-los para a aula e integrá-los no projeto. Clarice também tem o gesto cotidiano de retomar a aula anterior e etapas do projeto que já foram vivenciadas, além de comunicar sempre as etapas por vir e as atividades da aula seguinte. Foi constante, também, a entrega de

material impresso aos alunos, como textos, questões, fichas, os quais deveriam ser colados no caderno; esse procedimento, de acordo com a própria professora, tinha a finalidade de fornecer aos alunos materiais de estudo e consulta. Outra constante na prática da docente foi o incentivo ao trabalho coletivo (seja no grande grupo ou em pequenos grupos), ao autogerenciamento das atividades (pelo aluno individualmente ou por seu grupo de trabalho) e à autonomia (iniciativa de realizar, sozinhos, as atividades, mas com a mediação da docente e de instrumentos preparados e entregues por ela). Vimos, ainda, o esforço da professora para dar apoio aos alunos durante as atividades, na medida em que circulava o tempo inteiro em sala de aula para acompanhá-los e promovia momentos de tira-dúvidas.

No que diz respeito ao trabalho com a língua portuguesa, notamos que Clarice conseguiu articular, através da sequência didática, todos os eixos de ensino. Em relação ao eixo da leitura, ela promoveu a leitura de diversas notícias, oriundas de suportes distintos e com temáticas diversas. Também promoveu distintas formas de leitura e compreensão textual, como leitura individual e silenciosa, leitura em voz alta, interpretação individual ou coletiva, por escrito ou oralmente. Inclusive, a professora se preocupou em integrar uma atividade já constante na rotina, chamada “Compartilhando”, na qual os alunos trazem espontaneamente textos lidos fora da sala de aula para serem compartilhados com os colegas: ao integrar essa atividade à sequência, os alunos foram convidados a compartilhar notícias lidas em casa. Chama atenção o nível das perguntas de leitura realizadas pela professora de modo oral ou na forma de questões escritas, as quais eram profundas e exigiam dos alunos constante reflexão. A todo momento, a professora deixava claro que as leituras feitas tinham como objetivo fazer os alunos se apropriarem das características do gênero e se prepararem para o momento da produção de texto.

Em relação ao eixo da produção de texto, Clarice propôs uma situação de produção de escrita real, significativa e motivadora que, embora não ultrapassasse os muros do CAp, teve motivações internas à instituição e tomou a escola como lugar prioritário de comunicação entre seus membros. Nessa proposta, a docente se preocupou não só em explicitar, mas também em discutir as implicações das condições de produção para a escrita do texto: para que as notícias serão escritas? Quem serão seus leitores? Em que suporte o texto circulará? Que linguagem deverá ser usada? Chama a atenção também o gesto de Clarice de valorizar as produções dos alunos e de retomá-las durante a sequência para abordar aspectos específicos do gênero que, de acordo com as produções, ainda precisavam ser aprendidos.

Vimos, também, que a produção de texto não se encerrou nela mesma, mas se estendeu a momentos de avaliação, revisão e reescrita. Aliás, claramente a produção de texto

foi tomada como um processo de idas e vindas, dentro do qual a avaliação e a revisão-reescrita não fazem constituem um “ponto final”, mas são atividades constantes em todo o processo de escrita. Ademais, a avaliação foi realizada com base em critérios antecipadamente discutidos com os alunos e que, de forma intencional, eram sempre os mesmos usados nas diversas etapas da escrita. Por sua vez, a revisão e a reescrita foram realizadas de diferentes formas, em diferentes momentos e tendo como foco diferentes leitores: a autoavaliação (pelo próprio aluno), a avaliação pelos colegas de grupo e a avaliação dupla feita pelo professor (uma avaliação da avaliação dos alunos, somada a uma avaliação particular do professor sobre o texto escrito).

De forma diluída, os eixos da análise linguística e da oralidade também estiveram presentes na sequência. Uma parte da sequência foi destinada à reflexão sobre o emprego particular de certos aspectos linguísticos no gênero notícia (artigo; verbos no presente; discurso citado – direto e indireto; polifonia – vozes presentes na notícia; verbos de elocução ou verbos *dicendi*; efeitos de sentido do uso de um verbo de elocução ou de outro etc.). A reflexão sobre a língua também foi constante nas atividades de leitura e no processo de refacção textual. Da mesma forma, a oralidade também foi exercitada através do compartilhamento coletivo e em voz alta de notícias e das discussões em sala de aula, as quais focavam a apropriação do gênero pelo aluno. Além disso, a oralidade também se fez presente na realização de entrevistas pelos alunos para coleta de informações a serem inseridas nas notícias.

Em se tratando do trabalho específico com o gênero notícia, notamos, inicialmente, que este foi promovido a partir de uma modalidade organizativa do trabalho pedagógico muito semelhante ao modelo de sequência didática sistematizado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)²⁹. Assim, foi feita uma situação de produção inicial e imaginária, na qual os alunos escreveram notícias utilizando basicamente os conhecimentos que já possuíam sobre o gênero. A partir dessa produção diagnóstica, a professora pôde selecionar os aspectos que os alunos ainda não dominavam sobre o gênero, mas que precisavam aprender ao longo da sequência através de diferentes atividades, as quais enfocavam especificamente determinados aspectos em cada uma, de modo que as características da notícia foram paulatinamente exploradas.

²⁹ Além de observarmos as semelhanças entre a sequência didática realizada pela professora e a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly, a própria docente nos relatou que havia voltado recentemente de um congresso sobre o Interacionismo Sociodiscursivo e que estava colocando em prática o modelo de sequência desenvolvido por estes autores.

A esse respeito, vimos que a professora trabalhou diversos aspectos e dimensões do gênero, desde seus elementos sociocomunicativos (relacionados ao contexto de produção e circulação), passando por seus aspectos formais e estruturais até culminar numa abordagem linguística do gênero em questão. Os alunos tiveram a oportunidade de ler bons e diversos exemplares de notícias e vivenciar atividades em que não apenas discutiam as características do gênero, mas, sobretudo valorizavam a singularidade do texto e seus sentidos. Ainda houve espaço para reflexões sobre as relações entre os gêneros notícia e entrevista, e entre notícia e crônica, explorando-se, no primeiro caso, a relação de dependência e, no segundo, suas semelhanças e diferenças.

7.2. Aspectos relativos ao ensino e à avaliação da produção de texto que são objetos de reflexão pela professora

Nesta subseção, nos propomos a responder o primeiro objetivo específico delimitado para esta pesquisa, a saber: “identificar os aspectos relativos ao ensino e à avaliação da produção de texto que são objetos de reflexão pela professora, discutindo os esquemas e os saberes mobilizados por ela para falar das suas práticas”. Para tanto, na subseção 7.2.1, vamos discutir os esquemas que foram explicitados pela professora durante os encontros de autoconfrontação. Em seguida, na subseção 7.2.2, vamos analisar os saberes explicitados pela docente ao comentar sobre seu ensino da produção textual. Por fim, na subseção 7.2.3, apresentaremos uma síntese dos resultados encontrados nas subseções 7.2.1 e 7.2.2, relacionando-a ao primeiro objetivo específico que intentamos responder.

7. 2.1 Esquemas explicitados pela professora ao falar sobre a sua prática

Através de questionamentos, tentamos fazer a professora explicitar os esquemas que regulavam sua maneira de fazer. Assim, as verbalizações de Clarice, durante os encontros de autoconfrontação, ajudaram-nos a compreender melhor alguns procedimentos utilizados por uma professora experiente para ensinar seus alunos a produzirem textos. Estimulamos a professora a especificar os procedimentos didáticos utilizados por ela em sala de aula, focalizando aqueles envolvidos na atividade de produção de texto. A modelagem de nossa intervenção focou, pois, aspectos menos gerais, de modo a compreender a sua competência profissional na área da escrita.

Todavia, as verbalizações de Clarice durante os encontros de autoconfrontação nos mostraram que um professor experiente lança mão, em sua prática, tanto de procedimentos utilizados especificamente para o ensino de determinado conteúdo, como também de procedimentos mais gerais, que dizem respeito à mediação de toda e qualquer atividade, independentemente do conteúdo trabalhado ou, até mesmo, da área de conhecimento em jogo.

Entendemos, a partir desses dados, que, para Clarice, atender a objetivos menos específicos se faz necessário para que os alunos consigam atender a objetivos mais específicos. Assim, esses dois tipos de objetivos se articulam e oferecem suporte uns aos outros. Ou seja, mesmo que a professora tenha sido incentivada por nós a falar mais especificamente sobre seu ensino da escrita, ela procurou explicitar também outros objetivos e procedimentos que realiza e que são almejados em seu agir didático. Assim, é importante enfatizar que não há uma hierarquia entre os esquemas pedagógicos e os esquemas didáticos, visto que eles são interdependentes e complementares; na verdade, ambos coadunam com uma mesma concepção de ensino, aprendizagem e avaliação e sobre como se dá o processo de construção do conhecimento.

Goigoux (2002) ratifica essa ideia ao argumentar que “não parece possível estudar as interações professor-aluno, sem levar em conta o conteúdo do conhecimento e a natureza da mediação que o professor organiza entre alunos e seus saberes”³⁰ (GOIGOUX, 2002, p. 127). A esse respeito, Goigoux e Vergnaud (2005) salientam que podemos identificar alguns componentes dos esquemas que são específicos de uma disciplina e outros que são praticamente os mesmos em várias disciplinas. Isso porque a ação de ensinar é multifinalística, ou seja, é orientada, ao mesmo tempo, para a aprendizagem de cada aluno, para toda a turma, para os demais membros da comunidade escolar e para o próprio professor. Nessa perspectiva, é natural e até esperado que uma parte das ações do professor em sala de aula, como, por exemplo, “gerenciar o trabalho dos grupos” ou “incentivar o trabalho cooperativo” (esquemas esses que são mobilizados por Clarice para regular a atividade dos alunos, como veremos mais adiante) seja comum a situações didáticas diversas e se baseie em esquemas mais genéricos.

Da mesma forma, o ensino-aprendizagem da produção de texto põe em jogo ações de mediação requeridas especificamente por esse eixo de ensino, como, por exemplo, “promover a socialização dos textos produzidos pelos alunos” ou “fazer retomadas dos textos produzidos

³⁰ “Il ne nous semble pas possible d’étudier les interactions maître-élèves sans prendre en compte les contenus de savoir et la nature de la médiation que le professeur organise entre les élèves et ces savoirs”.

pelos alunos no decorrer da sequência para trabalhar aspectos específicos do gênero” (esquemas também acionados por Clarice, como veremos).

Em suma, a professora Clarice não apenas explicitou seus esquemas relacionados à natureza da produção de texto e aos desafios de seu ensino, como também nos informou seus esquemas mais amplos, que ultrapassam a área de língua portuguesa e que têm mais a ver com a organização do trabalho pedagógico em sala de aula. Assim, identificamos nas falas da docente a explicitação (de forma praticamente equilibrada) de, pelo menos, 25 esquemas referentes a procedimentos mais gerais de sua prática, assim como 28 esquemas relacionados a procedimentos específicos do ensino da produção de texto.

Inspirando-nos na distinção que Chartier (2002) faz entre “dispositivos didáticos” e “dispositivos pedagógicos”³¹, vamos, neste trabalho, denominar e diferenciar os esquemas como: relativos a “dimensões mais pedagógicas” (esquemas mais amplos) e relativos a “dimensões mais didáticas” (esquemas mais específicos do ponto de vista do ensino da língua, relacionados ao objeto de ensino produção textual). Nas seções a seguir, vamos discutir especificamente cada uma dessas duas dimensões, apresentando os esquemas identificados e tentando compreender como eles ajudavam a regular a prática da professora em questão.

Durante as análises dos encontros de autoconfrontação, tentamos não apenas identificar “o que ela faz” (suas *regras de ação*), mas também compreender “para que ela faz” o que faz (seus *objetivos*) e “por que ela faz” o que faz (seus *teoremas em ação*, ou seja, os princípios que regem implicitamente a sua prática). Nesse sentido, para cada esquema identificado, tentamos compreender seu “objetivo”, sua “regra de ação” e seu “teorema em ação”, correspondentes, pois entendemos que o conjunto articulado desses elementos compõe o esquema.

Um primeiro dado obtido a partir dessa análise é que Clarice, enquanto professora bastante experiente, possui um variado repertório de esquemas para o ensino da produção de textos, muitos dos quais ela conseguiu nos explicitar durante os encontros de autoconfrontação. A esse respeito, notamos que a docente não demonstrou dificuldades para expor os dispositivos estáveis e ritualizados que utilizava para ensinar seus alunos escrever, sendo, na verdade, bem detalhista.

³¹ Para Chartier (2002), as práticas pedagógicas decorrem de “dispositivos” (esquemas de ação ou hábitos profissionais), os quais constituem um quadro estável e objetivado de disposições incorporadas por cada sujeito por meio de um longo processo de cooptação. No texto “Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária”, o termo “dispositivo pedagógico” é empregado num contexto da Pedagogia mais ampla (ex: a Pedagogia Nova como grande provedora de dispositivos pedagógicos). Já o termo “dispositivo didático” é empregado num contexto de uso por professores de uma determinada disciplina (ex: situação-problema como dispositivo utilizado por professores de matemática).

Um segundo dado obtido através das análises é o fato de que um esquema pode estar alicerçado em mais de um objetivo, regra de ação e teorema em ação, conforme comprovaremos nos exemplos discutidos mais adiante. Um terceiro dado constatado é que as verbalizações da professora nos encontros de autoconfrontação foram, na maior parte das vezes, orientadas por nossos questionamentos. Assim, como nós direcionamos as intervenções para aspectos mais específicos do ensino da produção de texto, a professora falou de forma mais detalhada sobre os esquemas específicos. Ou seja, os esquemas relativos a dimensões mais didáticas apresentam mais frequentemente nos quadros a tríade “objetivo, regra de ação e teorema em ação” completa. Já os esquemas gerais, por terem sido mencionados mais espontaneamente pela professora, foram explicitados de forma menos detalhada. Ou seja, os esquemas relativos a dimensões mais pedagógicas apresentam mais frequentemente nos quadros a tríade “objetivo, regra de ação e teorema em ação” incompleta (por exemplo, a professora explica “o que faz” e “por que faz”, mas não diz “para que faz”; ou explica “o que faz” e “para que faz”, mas não diz “por que faz”).

Por fim, um quarto dado obtido diz respeito à imbricação de esquemas na prática docente. Embora tenhamos categorizado separadamente os esquemas explicitados pela professora durante os encontros de autoconfrontação, notamos, durante as análises, que tais esquemas apareciam entrelaçados nas atividades realizadas por Clarice em sala de aula e também nas suas falas. Isso quer dizer, por exemplo, que um esquema mais geral, como “atribuir responsabilidades e compromissos aos alunos” foi utilizado junto de um esquema mais específico, como “planejar coletivamente a produção de texto”. Assim, ao mesmo tempo em que a professora incentivava o aluno a pensar sobre a sua produção de texto individual dentro do grupo com a ajuda dos colegas, também cobrava desse mesmo aluno o cumprimento da parte da tarefa coletiva que lhe foi atribuída. Da mesma forma, vemos esquemas específicos diferentes serem mobilizados juntos numa mesma tarefa, como, por exemplo: em uma mesma atividade de leitura em voz alta dos textos produzidos pelos alunos para a turma, a professora aproveitou para “promover a socialização dos textos produzidos pelos alunos” e “promover a apreciação e avaliação oral e coletiva pela turma dos textos produzidos pelos alunos”. Assim, ela não só fez da leitura dos textos um momento para os alunos simplesmente socializarem entre si suas produções, como também transformou esse momento numa oportunidade para fazê-los refletir sobre as produções dos colegas e sobre suas próprias produções. Portanto, nos quadros os esquemas encontrados aparecerão separadamente, conforme o foco, no intuito de obtermos uma melhor compreensão das

particularidades de cada, mesmo sabendo que, na prática, estes são acionados de forma imbricada.

É importante, por fim, salientar que nossa análise não priorizou a frequência dos esquemas utilizados ou explicitados por Clarice. A nossa intenção primeira, com esta pesquisa, foi realizar um mapeamento dos esquemas explicitados pela professora, não importando se estes são mais ou menos utilizados ou mencionados por ela. Isso porque, para considerar a frequência de forma significativa, precisaríamos observar uma quantidade muito maior de aulas da professora, bem como acompanhá-la por um período de tempo mais longo.

Conforme anunciado acima, vamos, nas seções a seguir, discutir especificamente cada uma das duas dimensões dos esquemas.

7.2.1.1 Esquemas relacionados a dimensões mais pedagógicas

Como já explicamos, os esquemas relacionados a dimensões mais pedagógicas seriam aqueles que não se ligam a aspectos específicos do ensino de língua portuguesa. Assim, eles foram usados pela professora indistintamente para regular todas as suas aulas, fossem elas de leitura, análise linguística ou produção de texto; nas aulas cujo foco era o ensino da produção de texto, tais esquemas foram usados tanto nos momentos de escrita propriamente dita, como nos de avaliação, revisão e reescrita.

Ao analisar os 25 esquemas identificados, percebemos que eles podem ser agrupados de acordo com o seu foco, indicando possíveis tendências de atuação da professora. Assim identificamos quatro *esquemas voltados para a realização coletiva do projeto*:

Quadro 3: Esquemas relacionados a dimensões mais pedagógicas, voltados para a realização coletiva do projeto³²

Esquema	Objetivo didático	Regras de ação	Teorema em ação
Apresentar a proposta de projeto	Colocar os alunos como envolvidos e protagonistas.	Apresenta a proposta de projeto de trabalho (de caráter aberto e coletivo), discute as atividades a serem vivenciadas e	Porque eu penso que a aula, ela só se faz com o professor e o aluno.

³² Os quadros a seguir apresentam os esquemas explicitados pela professora Clarice durante os encontros de autoconfrontação. Alguns dos esquemas foram mais diretamente explicitados por ela e, por isso, são apresentados nos quadros de modo mais parecido com a sua fala; outros, no entanto, precisaram ser editados para uma apresentação mais clara e objetiva ao leitor.

		estabelece acordos.	
Informar aos alunos os objetivos da atividade	Não explicitado.	Explicita para os alunos o objetivo da atividade (antes, durante ou depois de realizá-la). Ao fazer isso após a realização da atividade, prefere não informar simplesmente, mas, colher dos alunos suas percepções sobre a produtividade da atividade realizada, fazendo-os perceber os objetivos didáticos almejados e alcançados.	Eu sei exatamente qual foi o objetivo da minha atividade. Mas eu não chego dizendo “olhe, essa atividade serviu pra isso”, eu digo, mas quando a gente tá refletindo, a partir da percepção deles, porque eles têm que dizer se aproveitaram ou não.
Explicar suas escolhas metodológicas aos alunos	Não explicitado.	Explica aos alunos por que a atividade está sendo feita de determinada maneira e não de outra, dando uma razão para as coisas que faz em sala de aula.	Acho que, quando um aluno faz um questionamento, ele, inclusive, está questionando a minha metodologia.
Ser transparente com os alunos em relação às mudanças no planejamento inicial	Garantir que objetivos definidos inicialmente sejam atingidos.	Quando percebe que a aula, por algum motivo, não vai seguir de acordo com o planejamento e que será necessário fazer modificações, informa aos alunos e pensa com eles sobre os novos direcionamentos.	É preciso jogar um jogo limpo com os alunos, informando-lhes quando o planejamento deu certo ou quando precisa ser modificado.

Fonte: A autora.

Entendemos que esse conjunto de esquemas foi mobilizado pela professora durante as aulas com o intuito de envolver e engajar os alunos na realização do projeto e de mantê-los informados sobre o seu andamento.

Da mesma forma, distinguimos dois *esquemas voltados para a valorização dos alunos em sala de aula*:

Quadro 4: Esquemas relacionados a dimensões mais pedagógicas, voltados para a valorização dos alunos em sala de aula

Esquema	Objetivo didático	Regras de ação	Teorema em ação
Escutar e valorizar as sugestões dos alunos	Para eles sentirem que o projeto é nosso e não só da professora e que eles são protagonistas do processo. Mostrar aos alunos que a professora não se esqueceu das sugestões que eles deram no início da sequência didática e que ela estava considerando que poderiam acontecer ao final.	Fazer o que os alunos sugeriram, mas só depois que fizerem aquilo que inicialmente já foi planejado e que vai dar a base para que esse segundo trabalho seja realmente consistente. Ou seja, usar a sugestão como um desdobramento ou outra vertente do trabalho já planejado. Deixar sempre em evidência durante as aulas as sugestões que foram dadas pelos alunos e, ao final da sequência, perguntar se todos concordam e ainda querem colocá-las em prática.	Eu nunca fecho completamente a porta. Escuto as sugestões dos alunos e tento acatá-las, desde que elas não venham de encontro ao que considero essencial fazer e não abro mão.
Valorizar a participação dos alunos na aula	Estimular o compartilhamento entre os alunos.	Abre espaço para os alunos falarem e se preocupa em distribuir as falas igualmente entre eles.	Os alunos querem participar, porque eles se sentem já acolhidos nessa sistemática. Eles produzem e querem ser valorizados pela produção deles e pra mim isso é importante, porque a gente sempre tá construindo coletivamente a aula.

Fonte: A autora.

Tais esquemas pareceram materializar a preocupação constante da professora em dar a voz a todos os alunos (de forma equilibrada) e de mantê-los ativos durante as aulas.

Reconhecemos, ainda, dois *esquemas voltados para a autonomia e responsabilidade dos alunos*:

Quadro 5: Esquemas relacionados a dimensões mais pedagógicas, voltados para a autonomia e responsabilidade dos alunos

Esquema	Objetivo didático	Regras de ação	Teorema em ação
Incentivar a autonomia dos alunos	Fazer o aluno vivenciar o trabalho de produzir um texto. Para o texto produzido pelo aluno ter a sua autoria. Para o aluno desenvolver autonomia.	Incentiva os alunos a terem iniciativa e realizarem, sozinhos, as tarefas, mas com a mediação da docente e de instrumentos preparados e entregues por ela. Coloca os alunos para escreverem os textos sozinhos, sem a professora para ficar dizendo o tempo todo o que eles devem escrever. Recomenda que os alunos não venham atrás dela. Se recusa a ler o texto do mesmo aluno a todo o momento e incentiva-os a mostrá-lo só quando terminarem. Ajuda os alunos durante o processo de escrita, mas só em relação a questões pontuais ou para impulsioná-los a escrever.	Tem tanto aquele aluno que é perfeccionista, ou seja, quer que tudo esteja certo já na primeira produção e antes mesmo de tentar fazer o texto todo e, por isso, quer que eu valide todo os passos do texto, e tem outros que, por terem realmente dificuldade e se acharem inseguros na escrita, ficam dependendo da gente para tudo. Então, se eu não faço isso, eles escrevem uma frase e vêm me mostrar e aí não saem do lugar. O aluno tem que buscar. Ele só vai descobrir se investigar; e, se correr atrás, vai conseguir. Às vezes, os alunos têm na proposta de atividades escrita tudo explicado minuciosamente e eles não querem se

		Avisa que posteriormente haverá um momento em que o texto será lido por ela e por outras pessoas. Diz para os alunos irem atrás das informações para o seu texto. Pede para o aluno ler a ficha com as orientações para a atividade e usá-la como base para realizar a tarefa e só contar com a leitura ou explicação da professora para tirar dúvidas. Deixa livre quem quer ler o seu texto em voz alta para a turma e não obriga todos a lerem.	dar ao trabalho de ler, pois para eles é mais fácil perguntar e obter as informações oralmente. Então, eu digo: “Não, eu não vou dar se já tá escrito ali! Leia!” Uma coisa é você ler e não entender, outra coisa é você querer que eu explique várias vezes. “Não, não é meu papel explicar, você também tem o seu papel. Leia o texto, leia a orientação”. Uma coisa ou outra que gerou dúvida você pode tirar, mas você também tem que ler.
Atribuir responsabilidades e compromissos aos alunos	Mostrar para os alunos que eles têm responsabilidades e que precisam se comprometer.	Solicita que os alunos tragam ou preparem algum material para ser usado em sala de aula. Pede que os alunos realizem tarefas num prazo estipulado. Repreende os alunos se eles não realizarem as tarefas solicitadas no prazo estipulado. Sugere que os alunos organizem uma agenda das atividades a serem	Eu estou trazendo uma proposta, mas vai depender também da ação e do engajamento dos alunos para que essa proposta se realize. Então, o aluno é também sujeito do planejamento. Ele é responsável por sua aprendizagem. Nada do que eu faço em sala de aula é sozinha, pois faço sempre com eles me ajudando a dar aula. Não só o professor vai dar todas as ferramentas, mas depende do aluno

		realizadas na disciplina.	também buscar. Ele tem um papel na sala de aula. A gente dá todas as condições, mas é o aluno que tem que se mobilizar e construir o seu caminho. Eu não posso fazer o que é papel dele. É o seu papel de estudante. Todavia, sinto, nessas novas gerações, uma falta de amadurecimento acadêmico, que envolve o compromisso com as atividades.
--	--	---------------------------	---

Fonte: A autora.

Esses esquemas refletem a atenção da professora em ensinar os seus alunos a realizarem sozinhos as atividades (embora sob a sua mediação) e a ter iniciativa de executar as tarefas que lhes foram destinadas, cumprindo os prazos estabelecidos e as orientações fornecidas.

Verificamos, também, quatro *esquemas voltados para a cobrança dos alunos*:

Quadro 6: Esquemas relacionados a dimensões mais pedagógicas, voltados para a cobrança dos alunos

Esquema	Objetivo didático	Regras de ação	Teorema em ação
Cobrar o máximo dos alunos	Não explicitado.	Coloca metas altas para todos os alunos.	Todos os alunos precisam fazer o máximo ou o melhor que eles podem fazer naquele momento.
Usar a avaliação como instrumento de cobrança dos alunos	Chamar os alunos à responsabilidade e fazê-los se comprometerem com a atividade.	Nomeia as avaliações que faz de “prova” e ressalta que as atividades que estão sendo feitas são avaliações.	O aluno tem aquela noção de que avaliação é prova, e eles só vão se preocupar se for prova. Se não for, relaxam. Então, às vezes, você tem que

			ser mais imperativo e usar mais das “armas pedagógicas”, dizendo “isso aqui é uma prova”.
Repreender os alunos por não terem realizado uma atividade solicitada	Não explicitado.	“Dá um sermão”, ou seja, conversa com os alunos e chama a atenção deles de uma forma mais contundente, lembrando que eles foram avisados da atividade, que sabiam do prazo de entrega e que ela ofereceu condições para a realização.	Se deixar relaxado e não cobrar, os alunos vão fazer de qualquer jeito e vão achar que podem passar de ano empurrados.
Inserir todos os alunos na atividade	Não explicitado.	Continua trabalhando com o restante da turma que tem conseguido realizar as atividades e coloca o aluno que não está conseguindo para fazer a atividade com o que tem no momento, se integrando de algum modo às discussões, se ajustando ao que está acontecendo na sala de aula, tirando algum proveito e fazendo de uma forma diferente dos outros. Para tanto, modifica o planejamento, alarga os prazos.	Mesmo que o aluno tenha faltado às aulas, ele não vai ficar sem fazer nada, vai fazer com o que tem. Da mesma forma, o aluno não vai deixar de realizar a tarefa se não trouxe o material solicitado. Então, tento oferecer condições para que os alunos que não estão realizando as tarefas consigam realizá-las, mas até o ponto em que não prejudiquem os que estão realizando. Porque o prazo tá chegando e ele vai ter que dar conta da tarefa e porque incluindo ele vai aprender alguma coisa.

Fonte: A autora.

Tais esquemas, como complementos do grupo anterior, são acionados pela professora para garantir que os todos os alunos participem das atividades, realizem as tarefas e se esforcem ao máximo.

Por sua vez, caracterizamos três *esquemas voltados para o trabalho coletivo*:

Quadro 7: Esquemas relacionados a dimensões mais pedagógicas, voltados para o trabalho coletivo

Esquema	Objetivo didático	Regras de ação	Teorema em ação
Promover trabalhos coletivos	Mostrar ao aluno que as coisas não funcionam individualmente.	Realiza atividades coletivas, seja no grande grupo, em pequenos grupos, trios ou duplas.	Não explicitado.
Gerenciar o trabalho dos grupos	Mostrar aos alunos que existe uma pessoa que está gerenciando essa coletividade maior do que aquela em que eles estão situados nos pequenos grupos. Para dar um direcionamento à atividade e ajudar os alunos a se organizarem no grupo. Ensinar os alunos a trabalharem em grupos.	Orienta os alunos sobre como organizar o trabalho em grupo e que posturas assumir. Circula nos grupos, oferecendo orientações adicionais e fazendo ajustes. Entrega algum instrumento (ex.: ficha) que ajude os alunos no autogerenciamento das atividades do grupo. Solicita uma sistematização da atividade realizada pelo grupo (ex.: recolhe a ficha preenchida pelos grupos). Atua como uma espécie de líder nos grupos que não conseguiram se organizar para o trabalho coletivo,	As atividades nos grupos de trabalho devem acontecer sob a supervisão do professor, de modo que os alunos não devem trabalhar de qualquer jeito, sem seguir a proposta empreendida pelo docente. Muitos alunos não sabem trabalhar em grupo, porque acontece de, em algumas famílias, o trabalho em grupo ser feito por um adulto e não pelos alunos. Mas, em sala de aula, ninguém vai fazer por ele. Pensar sobre o seu trabalho em grupo é também pensar sobre como se organizar na escola e nos trabalhos, não só de português, mas de outras disciplinas. Ou seja, cada intervenção

		dizendo o que cada um deve fazer. Medeia conflitos entre integrantes do mesmo grupo. Avalia o trabalho realizado pelo grupo.	tem um objetivo não necessariamente particular daquela aula ou daquele conteúdo que a gente tá ministrando, mas tem também uma repercussão maior para o amadurecimento deles enquanto estudantes em português, em outras áreas e em outros trabalhos que virão a fazer.
Incentivar o trabalho cooperativo	Desconstruir a ideia de rivalidade e competição. Desenvolver noções de solidariedade e companheirismo.	Orienta os alunos a estarem junto aos colegas que precisam e indica como podem ajudá-los.	Como eles entram aqui na escola através de uma prova, chegam num clima muito grande rivalidade e competição. O aluno que tem mais conhecimentos tem que ajudar os que têm menos.

Fonte: A autora.

Esse conjunto de esquemas é mobilizado pela professora para garantir que todos os grupos sigam as orientações dadas coletivamente e atuem de forma semelhante (mantendo uma relativa unidade na turma), bem como para assegurar que, dentro dos grupos, os alunos trabalhem de forma harmoniosa e interajam adequadamente entre si.

Reconhecemos, ainda, seis *esquemas voltados para o apoio aos alunos nas atividades*:

Quadro 8: Esquemas relacionados a dimensões mais pedagógicas, voltados para o apoio aos alunos nas atividades

Esquema	Objetivo didático	Regras de ação	Teorema em ação
Entregar materiais de apoio impressos	Para ajudar o aluno a se organizar para estudar.	Entrega material de apoio por escrito (fichas, textos,	Já que a gente não está usando o livro didático nesse

para os alunos	Para servir de registro do que a professora pediu. Para ajudar o aluno a tirar dúvidas sobre atividade, principalmente em casa. Para servir de apoio para o aluno durante a realização das atividades.	roteiros) e orienta os alunos a guardarem em uma pasta ou colarem no caderno. Alguns desses materiais se referem a orientações detalhadas sobre atividades a serem realizadas e trazem as mesmas informações que foram passadas pela professora em <i>slides</i> .	momento, eles têm esses textos de apoio. Tudo o que a gente entrega durante o trabalho, serve para alguma coisa.
Ler a tarefa com os alunos	Para tirar as dúvidas dos alunos.	Fazer a leitura da tarefa (fichas, textos, roteiros) com os alunos e ir explicando (eles devem acompanhar a leitura e perguntar se tiverem dúvidas).	Como eu percebo que alguns alunos têm dificuldade até mesmo de ler a tarefa, eu me preocupo em fazer a leitura da tarefa com eles, porque, se surgir alguma dúvida, a gente tira na hora.
Promover um momento para tirar dúvidas dos alunos sobre a atividade	Tentar ser o mais clara possível	Quando os alunos pedem, promove um momento para eles fazerem perguntas e tirem dúvidas sobre a atividade, bem como para fornecer orientações adicionais.	Muitos alunos são imediatistas (ou seja, são ansiosos e não querem nem esperar você terminar de explicar) ou têm dificuldade de concentração e, por isso, entendem as orientações pela metade. Então, quando eles fazem uma pergunta que eu vejo que ele tá confundindo, então, eu tenho que repetir várias vezes a mesma coisa.
Explicar a mesma coisa repetidas vezes	Tentar ser o mais clara possível	Quando percebe que os alunos não estão entendendo a atividade e estão se confundindo, repete	Os alunos são muito imediatistas; muitos têm dificuldade de concentração, então, eles pegam as coisas

		a mesma orientação ou explicação várias vezes.	pela metade.
Falar de forma pausada e detalhada	Tentar ser o mais clara possível	Fala de forma bem pausada, explica com certo detalhamento, coloca no quadro a atividade e vai explicando passo a passo, guiando-se pelo roteiro escrito impresso entregue aos alunos.	Acontece muito deles não quererem nem esperar você terminar de explicar uma informação que estaria já no programa da explicação, eles já quererem a resposta antes de tudo. Então, tem essa ansiedade na sala de aula que a gente tem que trabalhar e tentar administrar.
Circular pela sala durante a atividade	Mostrar para os alunos que a professora está acompanhando, conduzindo e gerenciando a coletividade, de modo a garantir que todos sigam a mesma orientação.	Circula pela sala e, quando requisitada, se detém em uma banca para tirar uma dúvida particular do aluno.	Vocês não estão nos grupos para trabalhar como querem, de qualquer jeito. Existe uma proposta, e essa proposta merece ser seguida, embora isso não queira dizer que ela tenha que ser seguida da mesma forma por todo mundo.

Fonte: A autora.

Entendemos que tais esquemas são acionados pela professora para garantir que os alunos compreendam a atividade e consigam realizá-la da melhor forma possível.

Por fim, percebemos quatro *esquemas voltados para a articulação e sistematização das aulas*:

Quadro 9: Esquemas relacionados a dimensões mais pedagógicas, voltados para a articulação e sistematização das aulas

Esquema	Objetivo didático	Regras de ação	Teorema em ação
Fazer <i>links</i> entre aulas passadas e atuais	Tentar fazer um jogo de construção do conhecimento com os alunos.	Fazer retomadas ou <i>links</i> do que já foi estudado, relacionando o que está sendo discutido	Porque, às vezes, os alunos dizem que nunca estudaram determinado assunto, então, a

	Para os alunos perceberem que estão inseridos num processo e que cada passo interfere no próximo. Para os alunos perceberem que todos os conteúdos estão integrados e que aquilo que foi estudado há muito tempo serve hoje para eles darem saltos qualitativos.	naquela aula com o que foi construído em aulas passadas (que acabou de ser visto recentemente) ou durante o ano letivo (num período de tempo anterior, mais remoto).	gente mostra que já estudou, sim.
Aproveitar as falas dos alunos para inserir discussões previstas	Não explicitado.	Aproveita as “deixas” que os alunos levantam para articular com o que está sendo trabalhado (ou algo que já foi dado ou algo que será mais adiante requerido ou apresentado para os alunos).	Não explicitado.
Aproveitar a pergunta do aluno para inserir discussões NÃO previstas	Não explicitado.	Aproveita uma pergunta do aluno para trazer um conhecimento que não foi planejado.	Cada pergunta é uma possibilidade para ampliar o conteúdo, mesmo quando você já está concluindo a sequência didática. Cada pergunta é uma janela para você buscar coisas que não estavam programadas, mas que são possíveis de serem discutidas quando você está preparado para dar aquela aula.
Sistematizar as respostas dos alunos	Não explicitado.	Nas discussões orais e coletivas, sistematizar as respostas dos alunos.	No momento em que a gente tá refletindo, eu vou fazendo as perguntas e eu espero que os

			alunos digam algumas coisas. Eles dizem, mas não na ordem e do jeito que eu gostaria, então, eu vou realçando “Tá vendo, gente, é assim, assado”. Porque é a partir de uma reflexão, de um pensamento que o próprio estudante faz.
--	--	--	--

Fonte: A autora.

Esses esquemas denotam um cuidado da professora em estabelecer conexão e coerência entre as aulas e no interior de uma mesma aula.

Abaixo vamos analisar, de forma conjunta, duas cenas protagonizadas pela professora Clarice, sendo a primeira uma cena aula e a segunda uma cena de um dos encontros de autoconfrontação, visando compreender como o esquema em questão é mobilizado pela professora durante a aula e como este mesmo esquema é explicitado por ela ao ser confrontada com a sua própria prática³³. A cena 1 diz respeito a um trecho de aula que foi exibido para ela no 1º encontro de autoconfrontação e que se refere ao início do 1º dia de aula:

Cena 1

Em relação ao nosso trabalho... Nesse mês, viu, Cora, viu, Hilda, nesse mês, nós vamos, é... estudar um pouco o gênero notícia, tá, fazendo correlação desse gênero com outros gêneros que, de algum modo, dialogam com esse daí, tá? E aí, o que foi que eu pensei para nosso projeto de trabalho? Da gente fazer um pequeno jornal impresso com as notícias que vocês vão escrever, tá? {Alunos falam ao mesmo tempo} Escutem, escutem, que eu vou explicar como eu pensei a atividade e, se for possível, a gente vai incorporando sugestões que vocês tenham a apresentar, ok? Então vejam: que foi que eu pensei como temática “O CAp dá notícia” [...].

(PROFESSORA CLARICE – 1ª DIA DE AULA)

³³ Vale salientar que todas as análises de “cenas” realizadas neste trabalho seguirão essa estrutura, ou seja: sempre apresentaremos uma cena de aula que foi protagonizada pela professora e, em seguida, uma cena do encontro de autoconfrontação correspondente, na qual a professora, logo após ter assistido a cena de aula, fala sobre ela. Nosso intuito ao proceder dessa forma é, sobretudo, ajudar o leitor a entender em que contexto surge o comentário feito pela professora no encontro de autoconfrontação.

Nesse primeiro dia de aula, a professora apresentou (através de *slides* e com o apoio de um papel impresso entregue aos alunos) o projeto “Cap dá notícia”, que seria desenvolvido com os alunos. Nessa apresentação, ela expôs a situação de comunicação do projeto e suas condições de produção: a produção de notícias individuais (porém, em pequenos grupos), para informar sobre fatos recentes relacionados ao Colégio de Aplicação, direcionadas a todos os membros da comunidade escolar e a serem publicadas no mural da escola. Esse trecho de aula é representativo de um *esquema* geral utilizado pela professora Clarice, a saber: apresentar a proposta do projeto. Ou seja, é comum a professora não simplesmente colocar um projeto em prática, mas tomá-lo de fato como uma proposta e, como tal, apresentá-lo aos alunos antes de iniciar a sua execução. Para colocar em prática tal esquema, a professora “apresenta a proposta de projeto de trabalho (de caráter aberto e coletivo), discute as atividades a serem vivenciadas e estabelece acordos”, sendo esta a *regra de ação* que embasa o referido esquema.

Observa-se, na cena exposta acima, uma ênfase da professora no caráter coletivo do projeto ao usar com frequência pronomes na primeira pessoa do plural, como “nós vamos estudar...”, “pensei da gente fazer...”, e em caracterizá-lo como “nosso” (dela e dos alunos), como “em relação ao nosso trabalho...”, “nosso projeto de trabalho...”. O caráter aberto do projeto também salta aos olhos quando a professora avisa aos alunos que vai expor para eles o que pensou para o trabalho, mas que estaria aberta a sugestões, como se sua apresentação fosse apenas uma proposta passível de modificações e incorporações pelos alunos. Nesse momento, então, a apresentação do projeto caminha para uma discussão coletiva sobre as atividades que aconteceriam no seu decorrer e a professora firma acordos com os alunos em relação às tarefas que eles teriam que realizar para ajudar a colocar o projeto em prática.

A cena 2, por sua vez, diz respeito ao comentário feito pela professora Clarice logo depois de assistir à cena 1. Na cena 2, ao ser questionada por que, no primeiro dia de aula observada, apresenta para os alunos a sua proposta de sequência didática chamando-a de “nosso projeto de trabalho”, a docente nos explicita os pressupostos desse esquema:

Cena 2

Na verdade, porque eu penso que a aula, ela só se faz com o professor e o aluno. Então, o nosso projeto de trabalho é justamente colocar eles como envolvidos e protagonistas. Então, eu tô trazendo uma proposta, mas vai depender também da ação deles, do engajamento deles pra que essa proposta se realize, então, o aluno é também sujeito, aí, do planejamento. Ele é responsável por sua aprendizagem. Então, é nosso no sentido de que nada do que eu faço em sala de aula é sozinha, eu faço sempre com

eles me ajudando a dar aula.

(PROFESSORA CLARICE – 1º ENCONTRO DE AUTOCONFRONTAÇÃO)

Nessa fala, a professora nos explica que, ao adotar o esquema em questão, tinha como *objetivo* colocar os alunos como envolvidos e protagonistas. Ou seja, a professora queria não apenas envolver seus alunos nas atividades, mas fazê-los acreditar que, sem eles, o projeto não poderia ser realizado, pois eles teriam papel fundamental na sua execução. A esse respeito, percebemos que esse objetivo explicitado pela professora foi, de fato, perseguido e reiterado por ela durante toda a sequência e em outros momentos dos encontros de autoconfrontação.

Notamos ainda através da fala da professora que, por trás dessa sua forma de agir e desse seu objetivo de ensino, há a crença ou princípio de que a aula só se faz com o professor e o aluno (*teorema em ação*). Assim, por acreditar que a aula é um evento coletivo e, portanto, efetivado não só pelo professor, mas com a ajuda dos alunos, a professora tenta colocar em prática seu projeto como uma proposta aberta e coletiva, vinculada à atuação dos alunos como sujeitos responsáveis e comprometidos.

A partir da análise dessas duas cenas, pudemos concluir que uma ação rotineira da professora é comumente orientada por um objetivo de ensino-aprendizagem, por um conjunto de procedimentos didáticos que tentam garantir o cumprimento desse objetivo e por um princípio que embasa e impulsiona a sua ação, mesmo que isso não seja sempre e/ou imediatamente explícito para ela.

7.2.1.2 Esquemas relacionados a dimensões mais didáticas

Da mesma forma, juntamente com os esquemas mais gerais, Clarice nos explicitou seus esquemas mais específicos em relação ao ensino-aprendizagem da língua portuguesa, mais detidamente, aqueles relativos à produção textual. Para tornar a apresentação e a discussão dos dados mais claras e objetivas, separamos os 28 esquemas identificados em dois grupos: aqueles relativos à elaboração de textos propriamente dita (14), que aqui denominaremos de “*esquemas relacionados ao ensino da produção textual*”, e aqueles referentes ao processo de reescritura textual (14), que aqui chamaremos de “*esquemas relacionados à avaliação, revisão e reescrita textual*”.

Por sua vez, denominamos os primeiros desse modo por entendermos que a professora os mobilizava para ensinar seus alunos como se produz um texto à moda de determinado

gênero textual. Igualmente, denominamos os segundos de tal forma por entendermos que, para além do intuito de ensinar a elaborar textos, a professora os mobilizava para desenvolver em seus alunos habilidades de reflexão sobre a escrita.

Vale salientar, conforme discutimos no referencial teórico, que entendemos a avaliação, a revisão e a reescrita como partes de um processo maior de produção textual. Assim, a divisão aqui proposta é meramente didática, para facilitar a exposição de um volume grande de dados.

7.2.1.2.1 Esquemas relacionados ao ensino da produção textual

Identificamos 14 esquemas relacionados à elaboração de textos propriamente dita. De uma forma geral, observamos que o conjunto de tais esquemas subjaz uma concepção interativa de língua (VOLOSHINOV, 2002; BAKHTIN, 1997), bem como a natureza social da atividade de produção de textos (COSTA VAL e VIEIRA, 2005), na medida em que Clarice faz da sua sala de aula (e também da escola como um todo) um lugar autêntico de interação, no qual ela, seus alunos e os demais membros da comunidade escolar dialogam e interagem entre si.

Da mesma forma, através destes esquemas, nota-se que a professora compreende a produção de texto como um “processo”, o qual implica diferentes procedimentos interdependentes e intercomplementares, tais como planejar, gerar-selecionar-organizar as ideias, elaborar um esboço do texto, textualizar, avaliar, revisar, reescrever, construir uma versão final e socializar com a audiência-alvo (OLIVEIRA, 2000; ANTUNES, 2003; GEHRKE e CABRAL, 2017; FIAD e MAYRINK-SABINSON, 2017; MOTTA-ROTH, 2006) e que, por isso, o desenvolvimento da habilidade de produzir textos por parte dos seus alunos demanda um longo e trabalhoso processo de escrita e reescrita de textos (SANTOS e TEIXEIRA, 2016).

Além disso, por meio de tais esquemas, constatamos que, para a docente, é nas práticas interativas de escrita, promovidas pela escola, que os alunos devem aprender como usar a língua em diferentes situações discursivas e, por isso, tenta estabelecer a prática social como ponto de partida das aulas de produção de texto (MOTTA-ROTH, 2006; KLEIMAN, 2007). Para tanto, conforme também indicam os esquemas em questão, Clarice assume uma perspectiva de ensino da produção de texto a partir dos gêneros textuais, levando seus alunos a compreendê-los em meio às suas práticas de uso e a escrever textos à moda de gêneros diversos (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004).

Por sua vez, tais esquemas foram mobilizados pela professora em diferentes momentos da produção textual. Assim, identificamos pelo menos quatro esquemas *voltados para os momentos anteriores à escrita propriamente dita*:

Quadro 10: Esquemas relacionados ao ensino da produção textual voltados para o momento anterior à escrita

Esquema	Objetivo didático	Regra de ação	Teorema em ação
Propor temas cotidianos para as produções de textos	Para que eles se familiarizassem com esse tema e se engajassem na proposta.	Propõe uma produção a partir de um tema que retrata o cotidiano dos alunos na escola.	Porque, às vezes, você propõe um trabalho pra ser feito no coletivo e os alunos não gostam, não querem fazer. Então, eu já procurei um tema que, de algum modo, retratasse um pouco do cotidiano deles pra que eles se familiarizassem com esse tema e aí se engajassem na proposta.
Apresentar e discutir as condições de produção do texto	Saber que todo gênero textual está correlacionado com a situação de funcionamento social.	Explicita a situação de comunicação do texto (O quê? Para quem? Para quê? Participação na produção? Onde será publicada? Quando?) e discute as implicações dessas condições de produção para a escrita do texto (na produção inicial e na produção final).	As minhas escolhas para a escrita dependem de eu entender como funciona esse contexto. Então, eu tenho que entender esse contexto para poder adequar minha linguagem da melhor forma possível.
Fornecer algumas informações sobre o gênero textual antes de realizar a produção inicial	Para que seja possível depois avaliar o texto com base nas minhas expectativas sobre o gênero textual.	Retoma as características do gênero textual (já discutidas) usando um texto do mesmo gênero lido e debatido em aula anterior. Lê um novo	Se eu não digo o que eu espero minimamente para o gênero textual, o aluno pode fazer de qualquer jeito e, fazendo de qualquer jeito, eu não vou ter um parâmetro pra ver o que ele está

		exemplar do gênero textual e discute coletivamente suas características.	compreendendo.
Planejar coletivamente a produção de texto	Mostrar que as coisas não funcionam individualmente. Para que os alunos pudessem se organizar em grupo em duas sistemáticas: cada um ver o que já fez e o que deixou de fazer, bem como socializar com seus colegas o que está pensando para o seu texto e obter deles contribuições.	Reúne os alunos em pequenos grupos e pede para eles planejarem coletivamente a escrita dos seus textos. Nessas reuniões, os alunos são orientados a realizar: proposição e definição dos temas de cada texto; exposição dos temas pensados por cada um para o seu texto; apreciação, pelo grupo, dos temas propostos; planejamento das próximas atividades que serão necessárias para elaborar os textos (ex.: realizar pesquisas, fazer entrevistas, conseguir uma imagem etc.); registro das decisões do grupo nos cadernos e em uma folha. Para dar suporte e guiar os alunos na realização dessa atividade, a professora entrega uma ficha (a ser preenchida e devolvida no final) com os aspectos que devem ser observados durante o planejamento, explica como realizá-lo e circula pela sala ajudando	A própria produção da notícia está articulada com um coletivo, a um caderno que é menor, a um jornal que é maior, a uma comunidade que é maior ainda, então, as coisas estão todas integradas. Se eu presumo que os alunos não trouxeram o material necessário para realizar a produção de texto, eles também não vão deixar de fazer. Então, já que os alunos não estão preparados para escrever naquela aula, esse é o momento de se organizar e se planejar, definindo o que vão querer e o que vão precisar, porque vai ser até mais rápido conseguir o que falta mais adiante e porque o prazo de entrega do texto está próximo e eles precisam dar conta da atividade. Pensar sobre o seu trabalho em grupo é também pensar sobre como se organizar na escola, como se organizar

		os grupos.	nos trabalhos, não só de português, mas de matemática, geografia etc.
--	--	------------	---

Fonte: A autora.

Como podemos perceber, esses esquemas foram mobilizados pela professora para propor a produção de texto e preparar os alunos para a escrita. Ao analisarmos esses esquemas mobilizados pela professora antes da produção, notamos, inicialmente, uma tendência de Clarice em escolher práticas de escrita significativas para seus alunos, o que, provavelmente, exigiu dela estar atenta aos temas, textos e usos que fazem parte do cotidiano da turma para, a partir desse diagnóstico, planejar os processos de ensino e de aprendizagem da escrita (KLEIMAN, 2007).

Igualmente, os esquemas acima apresentados apontam para a ideia de que a produção de texto é uma ação ocorrida em um dado contexto, cujos fatores vão influenciar todo o processo de produção do texto. Nesse sentido, aprender a escrever envolve aprender a construir representações adequadas desse contexto de produção e circulação. Para tanto, caberia à professora levar seus alunos a refletirem sobre os elementos que dele fazem parte e compreenderem suas implicações para a escrita do texto (BRONCKART, 1999; COSTA VAL, 2001; COSTA VAL e VIEIRA, 2005; MOTTA-ROTH, 2006).

Tais esquemas indicam, ainda, a preocupação da professora com um ensino sistemático³⁴ da língua escrita, através do qual ela promove uma reflexão contínua sobre os textos lidos e produzidos em sala de aula de modo a ajudar seus alunos a se apropriarem das características dos diversos gêneros textuais e, assim, serem capazes de produzi-los (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004).

Da mesma forma, identificamos seis esquemas *voltados para o decorrer da escrita*:

Quadro 11: Esquemas relacionados ao ensino da produção textual voltados para o decorrer da escrita

Esquema	Objetivo didático	Regra de ação	Teorema em ação
Realizar uma produção de texto no início da sequência didática	Saber, mais ou menos, o que os alunos já tinham de informação da estrutura e da	Realiza uma produção de texto no início, tomando como base o mesmo gênero textual que	Como a gente ainda não tinha trabalhado nenhum conteúdo em relação ao gênero

³⁴ Estamos aqui denominando de “sistemático” um ensino regular, sequenciado, hierarquizado, estruturado e intencional.

	organização das notícias para poder, assim, selecionar os aspectos que ainda não dominavam sobre o gênero, mas que precisavam aprender ao longo da sequência.	será focado durante a sequência didática.	notícia, era possível saber o que os alunos já traziam de informação prévia sobre ele.
Realizar uma produção de texto ao final da sequência didática	Não explicitado.	Realiza uma nova produção de texto ao final, tomando como base o mesmo gênero textual que foi focado durante a sequência didática.	E aí eu faço também as minhas anotações, tenho minha tabelinha e aí, cada item, eu vou botando, mais, mais ou menos, menos pra que depois eu saiba, quando eu pegar o último texto deles, em que foi que eles avançaram, comparando com essa produção inicial.
Realizar intervenções orais e coletivas durante a produção de texto	Para que os alunos não continuassem errando.	Durante a escrita de texto individual, para a produção em alguns momentos para realizar intervenções orais e coletivas, fazendo observações sobre dificuldades percebidas por ela durante o processo de escrita.	Se várias pessoas estão me perguntando a mesma coisa ou eu vi um erro se repetindo em mais de um texto quando eu passei entre as bancas, eu prefiro e acho necessário, em vez de ficar falando com um e com outro, fazer uma intervenção coletiva.
Recolher os rascunhos dos textos	Evitar que os alunos esqueçam os rascunhos dos textos em casa.	Recolhe os rascunhos dos textos produzidos até o momento para os alunos continuarem a escrita em outra aula (não deixando os alunos levarem o texto para casa).	Se você atribui à turma a responsabilidade de levar um material para a sala de aula, mas ela não leva, isso vai prejudicar o que você tinha planejado e você vai ter que pensar

			num plano B. Para se antecipara a isso: “Posso levar pra casa pra terminar?” Não. Vou trazer de volta, porque eu tenho um propósito e eu sei que, se alguém deixar de trazer, isso vai interferir.
Devolver os rascunhos dos textos	Evitar que os alunos esqueçam os rascunhos dos textos em casa.	Devolve os rascunhos dos textos produzidos até o momento para os alunos continuarem a escrita em sala de aula.	Se você atribui à turma a responsabilidade de levar um material para a sala de aula, mas ela não leva, isso vai prejudicar o que você tinha planejado e você vai ter que pensar num plano B. Para se antecipar a isso: “Posso levar pra casa pra terminar?” Não. Vou trazer de volta, porque eu tenho um propósito e eu sei que, se alguém deixar de trazer, isso vai interferir.
Receber os alunos no birô para tirar dúvidas sobre a produção de texto	Não atrapalhar o andamento do trabalho. Fazer com que os alunos pudessem concentrar-se individualmente e fazer o seu registro.	Permanece sentada em seu birô durante toda a aula recebendo os alunos que tenham dúvidas (ao invés de ficar circulando pela sala).	Durante a produção de texto individual, só ajudo os alunos em relação a questões pontuais. O aluno mesmo tem que escrever, o texto é dele, tem que ter a sua autoria e autonomia. Mais à frente vai ter um momento em que eu e outras pessoas vamos ler seu texto e ajudar a melhorá-lo, mas esse momento é o momento para ele

			escrever e não para eu dizer o que tem que escrever. Às vezes, você dá uma ajuda, mas você não pode, o tempo todo, estar dizendo o que eles têm que dizer. Se não fizer dessa forma, eles me procurarão o tempo todo para validar sua escrita e isso atrasará o andamento da produção. Agora é o momento de colocar em prática aquilo que a gente havia aos poucos trabalhado em sala de aula.
--	--	--	---

Fonte: A autora.

Esses esquemas foram mobilizados pela professora para gerenciar o momento de escrita em sala de aula e ajudar os alunos a efetivamente realizarem a atividade. Eles apontam, primeiramente, para a adesão da professora Clarice ao procedimento denominado “sequência didática”, proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para trabalhar com os alunos a expressão oral e escrita, visto que tais esquemas viabilizariam a realização de duas produções de texto ao longo do trabalho didático, uma no início e outra no final, assim como sugerem estes autores.

Além disso, eles sinalizam para a atuação da professora Clarice como mediadora, parceira, interlocutora, leitora primeira e privilegiada das produções dos seus alunos que, como tal, intervém nos textos no decorrer da escrita, concordando, discordando, acrescentando ou questionando o que foi escrito (MARINHO, 1997; ANTUNES, 2006; GERALDI, 2003).

Por fim, observamos quatro esquemas *voltados para a fase pós-produção de texto*:

Quadro 12: Esquemas relacionados ao ensino da produção textual voltados para depois da escrita

Esquema	Objetivo didático	Regra de ação	Teorema em ação
Promover a socialização dos textos produzidos pelos alunos	Valorizar a autoria dos alunos.	A forma de socialização varia, dependendo do gênero textual e das dinâmicas próprias da sala de aula. Na sequência didática observada, foram identificadas duas formas: a) leitura de alguns textos produzidos, realizada em sala de aula e em voz alta por alguns alunos voluntários; b) exposição de todos os textos produzidos em um mural num corredor da escola.	Eles produzem e querem ser valorizados pela produção deles. Porque a gente sempre está construindo coletivamente a aula.
Aproveitar as críticas dos alunos sobre os textos dos colegas para trabalhar o gênero textual	Trabalhar o gênero textual, fazendo os alunos pensarem sobre ele. Mostrar que a estratégia presente no texto não pode ser usada em certos contextos, mas pode em outros.	Retoma as questões levantadas pelos alunos durante a discussão coletiva sobre os textos produzidos pelos colegas, verifica se fazem sentido e articula-as com o que está sendo trabalhado sobre o gênero.	Então, tentar fazer também essas relações e não perder o que o aluno produziu de tudo.
Fazer retomadas dos textos produzidos pelos alunos no decorrer da sequência para trabalhar aspectos específicos do gênero	Trabalhar o gênero textual, fazendo os alunos pensarem sobre ele. Preparar os alunos para a revisão e facilitar a reescrita. Ajudar os alunos a obterem exemplos que possam ser	Durante a sequência, apresenta em <i>slides</i> alguns trechos dos textos produzidos pelos alunos na situação inicial e os submete à apreciação coletiva pela turma (mas sem explicitar de quem era o texto)	Fica mais fácil para os alunos fazerem a reescrita quando lembram aquilo que a gente havia sinalizado que precisava colocar no texto. Eu não vou retomar todos os elementos, de todos os textos,

	utilizados nos seus próximos textos.	para abordar aspectos específicos do gênero que, de acordo com as produções, ainda precisavam ser aprendidos por eles. Faz retomada de apenas alguns dos textos produzidos pelos alunos e não de todos os detalhes do texto.	porque não tenho condições de fazer isso em sala de aula. Então, de acordo com o que eu estou trabalhando, eu vou focar naquela produção que eu vejo que vai contribuir diretamente com a discussão de sala de aula.
Confrontar textos produzidos pelos alunos	Trabalhar o gênero textual, fazendo os alunos pensarem sobre ele. Preparar os alunos para a revisão e facilitar a reescrita. Ajudar os alunos a obterem exemplos que possam ser utilizados nos seus próximos textos.	Confronta os textos produzidos pelos alunos em relação a determinados aspectos do gênero, fazendo-os refletir sobre qual das formas funciona melhor e por quê.	Quando a gente coloca dois textos para comparar, a gente faz com que os alunos pensem sobre a sua própria produção. Então, quem já sabia vai atestar que estava no caminho certo e quem ainda não sabia vai ver que existem outras possibilidades mais adequadas.

Fonte: A autora.

Notamos que a professora se utilizou desses esquemas para estender o momento da produção textual a aulas seguintes e aproveitar os textos dos alunos para promover novas aprendizagens sobre a escrita e sobre o gênero textual em foco. Nesse sentido, concluímos que os esquemas acima apresentados têm por pressuposto a ideia de que, para ajudar seus alunos a desenvolver suas competências de escrita, a professora precisa levá-los não apenas a vivenciar atividades de produção de texto propriamente ditas, mas também a realizar exercícios que promovam reflexões específicas e sistemáticas sobre as especificidades da modalidade escrita da língua. Para tanto, a avaliação é um dos instrumentos que a professora utiliza, durante o processo de produção textual, para oportunizar o aprendizado, pelos alunos, por exemplo, dos elementos específicos do gênero, na medida em que, a partir dos textos produzidos por seus alunos, ela seleciona, conforme as prioridades estabelecidas, os elementos que precisam ser trabalhados e, com base nessa seleção, (re)orienta seu trabalho,

adotando as estratégias didáticas mais adequadas para trabalhar os problemas evidenciados nos textos dos alunos (COSTA VAL e VIEIRA, 2005).

Abaixo vamos analisar mais duas cenas protagonizadas pela professora Clarice. A cena 3 diz respeito a um trecho de aula que foi exibido para ela no 2º encontro de autoconfrontação e que se refere ao início do 4º dia de aula. Para uma melhor compreensão do que acontece nessa aula, vamos contextualizá-la. No 2º dia de aula, a professora solicitou para os alunos uma produção inicial, referente à escrita (individual e em casa) de notícias sobre a realização iminente da exposição “Cenas de Leitura”³⁵. Essas notícias seriam publicadas imaginariamente no jornal da escola, intitulado “Cap & Tal”, pois, na verdade, os textos produzidos circulariam apenas dentro da sala de aula. No 3º dia de aula, a professora recolheu as notícias produzidas e promoveu a socialização de algumas através da leitura em voz alta por dois alunos. No 4º dia de aula, a professora voltou a promover a leitura em voz alta das notícias produzidas, dessa vez por cinco alunos. O trecho de aula abaixo diz respeito a uma parte dessa atividade de socialização (leitura feita por dois alunos):

Cena 3

PROFESSORA: Na aula passada, algumas pessoas ficaram de me entregar a produção de texto do “Cenas de Leitura”, que era a exposição experimental, e aí eu estou recolhendo agora. É... Jorge, tu pode recolher? E, aí, vocês dois querem fazer a leitura, né?

ALUNO: Professora, eu pedi!

PROFESSORA: Você faz também. Vamos lá, rapidamente, os três vão ler.

ALUNA: Professora! Professora! O meu já tá aí!

PROFESSORA: Já tá aí, tá certo. Ó, Ana também quer ler, é? Bora lá! [...] Eu quero que todo mundo preste atenção. Bora lá! [...] Vamos lá! Eles vão fazer a leitura e a gente escuta e também, ó, na hora que eles estão lendo, é importante que vocês comparem com a produção de vocês. Será que eu escrevi parecido com o texto dos meus colegas? O que é que ele fez que eu não fiz? O que é que eu fiz que ele poderia ter feito? Esse é um momento também de reflexão sobre o que dizer no momento de relatar um fato. Vai, Manuel.

MANUEL: “1ª Expoleitura do CAP. Os 6^{os} anos de 2017 produzem a 1ª Feira de Leitura do CAP. O que será? O CAP receberá a sua 1ª Feira de Leitura, ou Expoleitura de 2017, que, de acordo com a professora Clarice Lispector” [...].

Uma aluna interrompe a leitura para falar com a professora em particular.

MANUEL: Uma coisa que eu achei que não ficou bem claro nos dois primeiros textos [inaudível] foram o título e depois o subtítulo. É... “isso de acordo com a professora Clarice Lispector, da disciplina de português. Mas os alunos do colégio [inaudível]

³⁵ “Cenas de Leitura” é de um projeto realizado pela professora Clarice com as suas duas turmas de 6º ano no qual os alunos tiraram fotos (em pequenos grupos) que retratassem como e onde costumavam ler e criaram legendas para elas. Os resultados desse projeto seriam expostos na Feira da Leitura da escola, que aconteceria brevemente.

mas, por que será? Para descobrir, [inaudível] Só vi um aluno, Manuel Bandeira, era um aluno do sexto ano, ou seja, um dos participantes diretos da feira. Perguntei sobre a Expoleitura com a corrente opinião dos alunos que participariam da exposição. O aluno respondeu com as seguintes palavras: ‘A feira, basicamente, consiste da leitura, onde será montado um mural de fotos com diferentes maneiras de se ler. Estou bem ansioso e animado [inaudível] a leitura discente. Sobre a opinião, bem, eu tenho o hábito de ler em casa, mas, é assim, não é bem a 1ª Expoleitura, pois temos lido em diversos momentos, e os alunos leem de diversas maneiras, isso acaba incentivando a gente a ler da nossa maneira e isso acaba tirando esse peso da 1ª Expoleitura no CAp’. Esse foi o depoimento de Manuel Bandeira. Você não pode, então, perder essa exposição. Você poderia ler do seu jeito [inaudível]”. Aí tem a foto {mostrando o texto e apontando para a foto}.

PROFESSORA: Aham. Legal. Ó, vejam só: vocês vão fazer uma leitura rápida e, depois, a turma pode comentar, tá? Então, vão anotando, vocês que estão ouvindo; anatem pontos que poderiam sinalizar a respeito dos textos lidos, ok? Manuel, presta atenção. Anotem. Anotaram?

ALUNA: Anotar o quê?

PROFESSORA: Pontos para comentar a respeito dos textos lidos. Cecília. Vá rápido. Vá, Cecília!

CECÍLIA: “CAp e Tal. Cenas de Leitura no CAp. Isso mesmo, pessoal. Nesse sábado, dia 21 de outubro, ocorrerá a exposição ‘Cenas de Leitura’ aqui mesmo no Colégio de Aplicação. Esta exposição...” Daí dá pra ouvir?

PROFESSORA: Dá.

ALUNA: Dá pra ouvir, mas tu fala um pouquinho mais devagar!

PROFESSORA: Fala alto e um pouquinho mais devagar.

CECÍLIA: Vamos lá... “Esta exposição mostrará as fotos e legendas produzidas pelos 6^{os} anos com o tema de leitura. O evento será organizado pela professora de português, Clarice Lispector. As fotografias foram feitas como trabalho avaliativo da sua matéria. Fique agora com uma das fotografias que um grupo fez”. Aí, foi a gente que fez...

PROFESSORA: ... a fotografia...

CECÍLIA: ... foi que eu, ALUNA 1 e ALUNA 2 que fez. “os livros são frutos da imaginação” [inaudível].

PROFESSORA: Ok, vejam que houve uma diferença entre os dois textos, né? É... Manuel... Eu vou logo comentando um pouquinho pra gente não se perder tanto. É... Manuel, em relação a Cecília, colocou depoimentos, num é? E Cecília foi um pouco mais resumida, mas, mesmo assim, conseguiu trazer as informações básicas. Quer falar, Ana? Diga.

ANA: Tem uma coisa no texto que eu fiquei com uma dúvida. É a primeira exposição de “Cenas de Leitura”, especificamente, mas é a primeira exposição do Colégio [inaudível]?

PROFESSORA: Não.

MANUEL: Não, foi por isso que eu falei “Expoleitura”.

ANA: [inaudível] sobre exposição “Cenas de Leitura” [inaudível] exposição de leitura, no caso, pode ser qualquer leitura, e não só “Cenas de Leitura”...

PROFESSORA: Aham. Então, ela tá chamando atenção pra um conteúdo...

MANUEL: Não precisa ser verídico, podia ser fictício, né?

PROFESSORA: É, vejam só, o que é que eu sinto nos dois textos: uma presença muito forte da subjetividade e do envolvimento emocional com o conteúdo que tá sendo relatado... “Venham ver!” “Vai ter uma exposição”... E, assim, como se tivesse

se envolvendo muito no tema. O repórter, ele tenta ser um pouco mais objetivo e aí a gente vai dar, depois, algumas dicas em relação a isso. É... os outros... Lins...

(PROFESSORA CLARICE – 4ª DIA DE AULA)

Nesse trecho de aula, a professora coloca em prática o esquema “promover a socialização dos textos produzidos pelos alunos” a pedido dos próprios alunos. Nessa ocasião, especificamente, a socialização se deu através da leitura em voz alta pelos alunos dos seus textos para os colegas em sala de aula. Antes de iniciar as leituras, a professora dá as orientações: pede para que todos escutem e prestem atenção na leitura, comparem as produções dos colegas com as suas e anotem pontos a respeito dos textos lidos para depois comentar. Assim, Clarice transforma o momento de socialização dos textos também num espaço de reflexão sobre as possibilidades de escrita. Após a leitura dos textos, a professora tece comentários sobre os dois textos lidos, comparando-os e tentando pontuar o que eles têm de diferentes e semelhantes. Em seguida, abre para os alunos comentarem e vai mediando e sistematizando a discussão. Na sequência, mais três alunos leem seus textos e a professora procede da mesma maneira.

A cena 4, por sua vez, diz respeito ao comentário feito pela professora Clarice logo depois de assistir à cena 3. Na cena 4, ao ser questionada se isso faz parte da sua rotina e qual foi a sua intenção ao promover essa atividade, a docente nos explicita um dos seus esquemas de caráter mais específico, referente à produção de texto propriamente dita:

Cena 4

Se isso faz parte da rotina? Faz. A gente sempre tem um momento de socialização da produção de texto dos alunos, não é? Seja nessa primeira versão ou então, às vezes, eu coloco pra última versão do texto. Não é? Então, nesse momento eles fizeram a socialização da notícia e eu sempre pergunto: “Alguém quer ler?” e aí eu estava esperando que somente dois fossem ler, porque já tinha havido a socialização na aula anterior, então, hoje eu não iria fazer a socialização, mas eles ficam insistindo, inclusive Cecília, que foi a última que entrou, ficou: “Não, mas eu já tinha dito na aula passada que iria, não sei o quê...”, aí eu: “Tá bom, vai” (risos). Acabou que eu fico, às vezes, em determinadas circunstâncias, até nervosa porque eu tenho que dar seguimento ao que eu tinha planejado, né, eu pensei no máximo uma ou duas pessoas, mas vieram cinco, eles querem participar, porque eles se sentem já acolhidos nessa sistemática, né, então eles produzem e querem ser valorizados pela produção deles e pra mim isso é importante, né, porque a gente sempre tá construindo coletivamente a aula, como eu tinha dito em outra oportunidade, não é? Então, isso faz parte da rotina, de fazer a socialização, né, ou na primeira versão do texto ou na última versão do texto, agora a última versão do texto, a socialização, muitas vezes, ela já é, por exemplo, publicada, não necessariamente lida por todo mundo, vai depender do gênero textual e de como é que a gente montou esse projeto didático, não é? Então,

por exemplo, esse último texto que eles vão fazer, a socialização vai ser uma exposição. E aí vai ficar, né, à disposição tanto dos alunos da sala, quanto de outros alunos, a leitura, né? (...) E aí, qual foi a intenção ao promover... a intenção foi justamente deles poderem ter valorizada a sua autoria, a sua voz na sala de aula, eles trazerem pra compartilhar junto com os colegas não só o texto, mas também o que eles sabem sobre a produção de texto, o que eles produzirem aí, os outros também poderem pensar sobre as estratégias que foram utilizadas, se aquela estratégia tá adequada ou não, para que contexto está adequada aquela estratégia (...).

(PROFESSORA CLARICE – 2º ENCONTRO DE AUTOCONFRONTAÇÃO)

Nesse trecho, a professora explicitou as regras de ação que utilizou para colocar em prática o esquema *“promover a socialização dos textos produzidos pelos alunos”*. Primeiramente, ela informou que sempre se preocupa em socializar os textos produzidos pelos alunos, mas que a forma de socialização varia, dependendo do gênero textual e das dinâmicas próprias da sala de aula. Nesse caso, a regra de ação escolhida para socializar as produções iniciais de notícia foi: *“Leitura de alguns textos produzidos, realizada em sala de aula e em voz alta por alguns alunos voluntários”*. Todavia, na sequência didática observada também identificamos outra forma, colocada em prática para a socialização das produções finais: *“Exposição de todos os textos produzidos em um mural num corredor da escola”*.

Da mesma forma, a docente nos esclareceu qual foi o seu objetivo ao realizar tal procedimento. A esse respeito, a professora Clarice explicita que teve como intuito *“Valorizar a autoria dos alunos”*. Esse objetivo, almejado pela professora, relaciona-se diretamente com um dos teoremas em ação explicitados por ela no encontro de autoconfrontação: a ideia de que *“os alunos produzem e querem ser valorizados pela produção deles”*. Assim, ao acreditar que seus alunos, quando produzem algum material, anseiam pela valorização não só do produto final, mas do seu trabalho como um todo, Clarice se esforça para promover seu compartilhamento e garantir o cumprimento do seu objetivo. Ademais, o cuidado da professora em sempre garantir a socialização dos textos produzidos pelos seus alunos está pautado, segundo ela, também em outro pressuposto, já mencionado anteriormente ao discutirmos sobre outro esquema: a ideia de que *“a gente sempre está construindo coletivamente a aula”*. Assim, na medida em que a aula não acontece apenas a partir do professor, mas requer a atuação conjunta entre ele e a turma, reforça-se a preocupação da docente em fazer o aluno participar ativamente da aula e interagir com todos, lendo seus textos, comentando os dos colegas e discutindo com a professora.

A partir da análise de mais essas duas cenas, pudemos ratificar o quanto a tríade “objetivo, regra de ação e teorema em ação” é, de fato, constitutiva do esquema. Assim, a

ação rotineira da professora parece estar ancorada num conjunto elementos que lhe permitem agir com segurança e de forma eficaz.

Por fim, ao analisar os esquemas relacionados ao ensino da produção textual, observamos que alguns deles são comumente utilizados pelos professores de Língua Portuguesa ao ensinar a produção de texto como, por exemplo, “propor temas cotidianos para as produções de textos”, “receber os alunos no birô para tirar dúvidas sobre a produção de texto” e “promover a socialização dos textos produzidos pelos alunos”. Em pesquisa anterior (SILVA, 2012a), já mencionada anteriormente, a qual teve como objetivo investigar as intervenções realizadas pelos professores nas situações de produção, revisão e reescrita textuais, constatamos que as duas professoras observadas também realizavam tais ações, o que é indicativo de que estes modos de agir fazem parte do gênero profissional docente (CLOT, 2007; 2010). Diante disso, concluímos que Clarice faz uso de um repertório de esquemas socialmente construídos ao longo da história no seu meio profissional (por gerações antecedentes) e partilhados atualmente por todo um coletivo de docentes de Língua Portuguesa. Assim, podemos afirmar que a competência profissional individual desta professora também está ancorada numa cultura profissional coletiva, sendo composta, portanto, por uma dimensão impessoal e genérica.

7.2.1.2.2 Esquemas relacionados à avaliação, à revisão e à reescrita textual

Da mesma forma, identificamos 14 esquemas relacionados à avaliação, à revisão e à reescrita. A partir da análise geral desses esquemas, notamos que eles apontam para uma concepção formativa de avaliação (SILVA, 2003; COLL e MARTÍN, 1998; MÉNDEZ, 2002; PERRENOUD, 1999; HADJI, 2001; SUASSUNA, 2007; HOFFMANN, 1993), na medida em que as ações avaliativas por eles viabilizadas parecem estar voltadas para a regulação do ensino e da aprendizagem da produção de texto, ou seja, para que o ensino empreendido ajude de fato os alunos a produzirem melhores textos e aprenderem mais sobre a escrita.

Da mesma forma, a grande quantidade e variedade de esquemas relacionados às atividades de avaliação, revisão e reescrita (em número inclusive igual ao de esquemas relacionados ao ensino da produção de texto propriamente dito) demonstram uma nítida preocupação por parte da professora com estas atividades. Por este motivo, podemos relacionar o uso de tais esquemas por Clarice a uma concepção de escrita como trabalho (FIAD e MAYRINK-SABINSON, 2017; GERALDI, 1996; MENEGASSI, 2016), visto que o

texto escrito é tomado pela docente durante a sequência didática como o resultado de um trabalho consciente, deliberado, planejado e repensado por ela e por seus alunos em interação.

Por sua vez, esses esquemas explicitados pela professora tinham, pelo menos, dois focos: a variedade da avaliação e os critérios de avaliação. Assim, identificamos pelo menos oito esquemas *voltados para variedade da avaliação*:

Quadro 13: Esquemas relacionados à avaliação, revisão e reescrita textual, voltados para variedade da avaliação

Esquema	Objetivo didático	Regra de ação	Teorema em ação
Usar a produção de texto inicial como um exercício de escrita e reescrita	Perceber que a produção de texto é um exercício que serve para testar o conhecimento, mas, ao mesmo tempo, seria uma possibilidade de comunicação que os alunos levariam para sua vida cotidiana. Fazer os alunos verem o que sabiam sobre o gênero e o que a professora estava esperando deles. Servir como um exercício de reescrita para aprimorar mais os conhecimentos sobre o gênero e prepará-los para a escrita da produção final.	Ressalta que a atividade de produção de texto inicial é um exercício e uma primeira atividade de escrita.	O aluno, quando está em sala de aula, sabe que a escola é um momento de exercitar. Os textos, por mais que a gente crie uma situação de comunicação, você está didatizando, porque é, muitas vezes, algo muito forçado, não tão natural. Então seria uma espécie de atividade de estudo para a escrita que eles viriam a fazer mais à frente.
Avaliar já a primeira versão do texto	Para ajudar os alunos a formular melhor o que eles queriam informar.	Realiza a avaliação coletivamente de forma oral ou individualmente por escrito. Na primeira forma, lê, antes da aula, os rascunhos dos textos	Não explicitado.

		produzidos pelos alunos e realiza em sala de aula uma apreciação (oral e coletiva) sobre os textos e sobre o processo de produção. Na segunda forma, realiza uma primeira intervenção avaliativa (através de comentários escritos) no texto antes mesmo de os alunos darem por concluídos os seus textos.	
Acompanhar o processo de escrita dos textos	Para depois, ao avaliar o último texto, saber em que eles avançaram em relação à produção inicial.	Faz anotações (de uso interno) sobre os textos produzidos pelos alunos através de uma tabela, indicando para cada item “mais, mais ou menos, menos”.	Não explicitado.
Realizar diferentes formas de avaliação	Mostrar que, logo de início, o texto que o aluno escreveu tem pelo menos três leitores: ele mesmo, os colegas e o professor.	Realiza três diferentes formas de avaliar o mesmo texto, partindo da leitura de três leitores distintos: a) avaliação pelo próprio aluno (autoavaliação); avaliação pelos colegas de grupo (coavaliação); avaliação pelo professor (heteroavaliação).	Cada um desses leitores pode contribuir de formas diferentes: o próprio aluno teria condições de identificar seus próprios erros, aquilo que na hora do planejamento e execução passou despercebido, principalmente depois de um certo tempo, quando ele se distancia mais ainda; os colegas são aqueles leitores que têm conhecimento mais ou menos igual ao dele, mas que estão

			ali para colaborar para que ele cresça; e o professor, como um leitor mais maduro, vai intervir não só na avaliação que o aluno fez dele mesmo, mas também na avaliação que o grupo fez dele. Eu acho interessante e importante que haja esse olhar do outro e que eles saibam que esse outro não é o professor, especificamente, mas ele mesmo, o colega de classe, um colega de fora, então, tem os outros olhares sobre o texto dele.
Realizar a avaliação da produção de texto em diferentes dimensões	Não explicitado.	Realiza a avaliação da produção de texto em três dimensões: a) analisa a avaliação feita pelo aluno; b) analisa a avaliação feita pelos colegas de grupo; c) analisa o texto em si, fazendo sua própria avaliação, com observações escritas. Ou seja, realiza uma “avaliação da avaliação” dos alunos, somada a uma avaliação particular do professor sobre o texto escrito.	É como se o professor fosse uma espécie de juiz, porque nem sempre o jogo é jogado conforme se espera, com toda a transparência que tem que ter. Às vezes, o aluno, com medo de fazer uma autoavaliação, se avalia muito bem ou, então, os colegas não avaliam de uma forma transparente e verdadeira, porque acham que o colega vai tirar uma nota menor por causa da sua avaliação.
Promover a apreciação	Fazer os alunos compartilharem	Após a leitura em voz alta dos textos	Eles produzem e querem ser

avaliação oral e coletiva pela turma dos textos produzidos pelos alunos	junto com os colegas não só seu texto, mas também o que eles sabem sobre a produção de texto. Permitir que os alunos pensem sobre o texto que foi produzido e sobre a adequação das estratégias nele utilizadas.	produzidos por alguns alunos, abre espaço e incentiva os demais a tecer comentários sobre os textos dos colegas.	valorizados pela produção deles. Porque, para mim, a língua é interação social. Então, se eu escrevo, eu quero que alguém escute ou leia aquilo que eu escrevi. Eles sabem que, nesse momento, não estão escrevendo só para o professor, mas também para os colegas e para outros leitores possíveis do seu texto. Porque a gente sempre está construindo coletivamente a aula.
Realizar avaliação escrita dos textos	Não expor o aluno e permitir que ele faça as alterações no texto. Poder comentar de forma mais criteriosa os textos produzidos pelos alunos.	Avalia por escrito os textos produzidos pelos alunos através de uma ficha com critérios de avaliação. Durante essa avaliação escrita e individual, faz observações mais detalhadas sobre os textos do que as que foram feitas na avaliação coletiva e oral.	Passada a avaliação oral e coletiva, quando eu pegar o texto escrito para ler, posso fazer maiores observações e mais dirigidas especificamente para o aluno, sem fazer ele se expor para os demais colegas e tendo a oportunidade de ele se recolher para fazer de modo particular as suas alterações.
Promover uma avaliação do processo avaliativo da produção de texto	Obter uma devolutiva da atividade, mas a partir do olhar dos alunos.	Faz uma discussão oral e coletiva sobre o que os alunos acharam da atividade de autoavaliação e de	Eu não chego dizendo “olhe, essa atividade serviu pra isso”, “você aprenderam isso”, porque eles têm que

	Valorizar a atividade de avaliação, mostrando que ela foi útil para o aprendizado dos alunos.	avaliação pelos colegas.	dizer se aprenderam ou não, se aproveitaram ou não. Eu digo, sim, o objetivo da atividade, mas quando a gente está refletindo sobre a atividade, a partir de uma percepção e de um pensamento que o próprio estudante faz, eu vou realçando e construindo o discurso teórico.
--	---	--------------------------	---

Fonte: A autora.

Notamos que cada um desses esquemas retrata uma forma de avaliação diferente e com um objetivo distinto. Assim, identificamos procedimentos de avaliação oral e escrita; coletiva e individual; pelo aluno, pelo colega e pela professora; do texto e da própria avaliação; da primeira versão e do processo de escrita; para aperfeiçoar o texto em si ou para preparar o aluno para a próxima produção de texto. Na verdade, vale ressaltar que tais esquemas estão vinculados ora aos instrumentos, ora ao período de avaliação, ora a quem avalia, ora à finalidade da avaliação, sendo estes diferentes elementos integrantes dos esquemas usados pela professora na avaliação da produção textual.

A mobilização e explicitação, por Clarice, desses oito esquemas acima nos fazem pensar que, para esta professora, a avaliação da produção de texto não é um evento pontual, que ocorre apenas depois que se conclui a escrita, mas que também vai acontecendo durante a sua elaboração (ANTUNES, 2006). Ou seja, que a avaliação é processual e demanda a sua atenção não só aos resultados, mas a todo o processo (do início ao fim do trabalho pedagógico), na medida em que é parte constituinte do ensino (PERRENOUD, 1999) e permite-lhe intervir no ensino-aprendizagem ainda em andamento (SILVA, 2003).

Igualmente, o uso de tais esquemas parece indicar que, para Clarice, o texto não é produto pronto e acabado, elaborado apenas para ser avaliado por ela, mas é fruto de um trabalho realizado em parceria com seus alunos (MENEGASSI, 2016). É nesse sentido que notamos, primeiramente, uma preocupação da docente em colocar seus alunos no papel ativo de leitores e revisores dos seus próprios textos e também das produções dos seus colegas, incentivando-os a assumir tal postura com autonomia e protagonismo (FIAD e MAYRINK-

SABINSON, 2017; SPINILLO e CORREA, 2016). E, em segundo lugar, notamos o seu investimento em uma reelaboração textual feita por diversos atores – o próprio aluno, os colegas e o professor – na medida em que esses diferentes olhares contribuem não só com a elaboração do texto e com seu atendimento ao comando de produção, mas, principalmente, para desenvolver as habilidades de escrita do estudante (SPINILLO e CORREA, 2016; GEHRKE e CABRAL, 2017; BELOTI e MENEGASSI, 2017). Assim, as ações avaliativas empreendidas por Clarice através desses esquemas parecem ter como objetivo também uma aprendizagem do próprio trabalho de reescrita por parte dos alunos (FIAD e MAYRINK-SABINSON, 2017).

Por fim, os esquemas acima ainda marcam o papel da professora como mediadora ou orientadora das ações de reelaboração por parte dos seus alunos, através (sobretudo, mas não apenas) de apontamentos que encaminhem reflexões (BELOTI e MENEGASSI, 2017; MAFRA e BARROS, 2017), visto que, sem a sua mediação, o aluno não conseguiria avaliar (de forma autônoma e produtiva) a sua própria produção.

Da mesma forma, identificamos pelo menos seis esquemas *voltados para os critérios de avaliação*:

Quadro 14: Esquemas relacionados à avaliação, revisão e reescrita textual, voltados para os critérios de avaliação

Esquema	Objetivo didático	Regra de ação	Teorema em ação
Apresentar antecipadamente os critérios de avaliação da produção de texto	Saber exatamente onde errou.	Realiza as avaliações com base em critérios apresentados antes da sua realização, através de uma ficha previamente elaborada pela professora e entregue aos alunos.	Uma das premissas da avaliação é a transparência. Então, quando eles escrevem, eles têm que saber no que eles estão sendo avaliados.
Explicar antecipadamente como proceder à avaliação da produção de texto	Não explicitado.	Explica metodologicamente como deve ser feita a avaliação dos textos pelo grupo antes de os alunos se juntarem para iniciar a atividade de autoavaliação e avaliação pelos colegas.	Porque eu acho que dar essa explicação antes deles se juntarem é mais produtivo, porque, depois que se juntam, começam a conversar e se dispersam. Então, primeiro explico coletivamente o

			passo-a-passo e, quando se juntam, vou “no miudinho” tentando fazer alguns ajustes adicionais.
Selecionar de forma positiva o que será comentado oral e coletivamente sobre os textos	Tornar agradável o momento de socialização dos textos. Para os alunos não ficarem com medo de se expor.	Durante a leitura em voz alta dos textos produzidos pelos alunos, observa o que poderia ser pontuado para, após a leitura, comentá-los. Ao fazer essa seleção, tenta aproveitar ao máximo o que eles conseguiram produzir, não sendo tão exigente e tão meticulosa.	Como foi uma produção inicial, eu não poderia ser tão exigente e tão meticulosa com os alunos. Se você só apresentar críticas, os alunos não vão querer mais se apresentar.
Usar os mesmos critérios de avaliação da produção de texto	Mostrar aos alunos em que aspectos estão sendo avaliados e em que aspectos precisam melhorar. Ajudar o aluno a perceber que a nota atribuída ao seu texto pode ser igual à do colega, mas os motivos são diferentes.	Utiliza os mesmos critérios de avaliação nos diversos momentos em que o texto é avaliado durante o processo de escrita, ou seja, na avaliação tanto da produção inicial, como da produção final, na avaliação feita pela professora, na avaliação feita pelo grupo e na autoavaliação.	Se eu já entreguei desde a primeira produção a tabela com os critérios de avaliação e, portanto, os alunos já sabem a regra do jogo, por que eu vou mudar agora? O aluno já tem familiaridade com os critérios. Tem que partir sempre do que eles já conhecem.
Usar como critérios de avaliação tanto aspectos relacionados ao gênero textual quanto não relacionados	Não explicitado.	Observa o objetivo comunicativo (nível de formalidade adequado ao público e conteúdo adequado à função social) e a estrutura do gênero, bem como realiza uma análise da produção no nível microtextual (acentuação,	Porque cada um tem uma experiência diferente com o registro gramatical.

		ortografia, morfossintaxe, pontuação, de acordo com a necessidade de cada um).	
Usar os critérios de avaliação de forma flexível	Respeitar a reflexibilidade do gênero.	Toma como base os critérios de avaliação delineados na ficha, mas se o aluno fizer intencionalmente de outra forma e isso fizer sentido, considera.	Eu deixo em aberto, assim, o aluno pode fazer diferente do que eu presumo, mas tem que fazer sentido. Ele não vai fazer qualquer escolha se não tem um objetivo.

Fonte: A autora.

Vemos que, ao usar esses esquemas, a professora revela preocupação com os critérios de avaliação, com o intuito de deixar claro para os alunos quais são os critérios e como eles devem usá-los, bem como utilizar os critérios de forma justa e coerente. Nesse sentido, apontam para a crença da professora no pressuposto teórico-metodológico de que, para a avaliação e a revisão gerarem impactos positivos no ensino e na aprendizagem, precisam seguir critérios bem definidos e compartilhados antecipadamente com os alunos, os quais sirvam de referência consistente para a análise dos textos durante todo o processo de escrita e por todos os autores envolvidos (SANTOS e TEIXEIRA, 2016; PCN, 1998; HADJI, 2001; COSTA VAL *et al.*, 2009).

Além disso, alguns desses esquemas apontam para uma atitude relativizadora por parte da professora, na medida em que, através deles, ela parece considerar todo o trabalho realizado pelo aprendiz, enfocando não apenas nas suas falhas e lacunas, mas também valorizando o que ele já conseguiu fazer e destacando as suas qualidades e os aspectos positivos do texto (COSTA VAL *et al.*, 2009; SANTOS e TEIXEIRA, 2016).

Ademais, outros desses esquemas implicam que o ato de produzir um texto não requer, apenas, o seguimento de regras gramaticais e o uso de elementos linguísticos e de textualização, mas, justamente por constituir-se numa forma de atuação social regida por normas sociais, envolve também aspectos da situação em que o texto ocorre, dentre estes, o atendimento às especificidades de cada gênero textual (ANTUNES, 2006; GOMES, SILVA e SCHÜHLI, 2017).

Abaixo, vamos analisar outras duas cenas protagonizadas pela professora Clarice. A cena 5 diz respeito a um trecho de aula que foi exibido para ela no 4º encontro de

autoconfrontação e que se refere ao 9º dia de aula. Nesse dia, a professora solicitou a escrita individual e em sala de aula das notícias da situação final. Para tanto, primeiramente, apresentou e discutiu as condições de produção das notícias a serem elaboradas, através de um roteiro impresso e entregue aos alunos. No final desse roteiro, a professora colocou um quadro com os critérios de avaliação que seriam utilizados mais adiante para avaliar as notícias produzidas por eles. Este é, justamente, o trecho da aula em que Clarice explica o quadro para seus alunos:

Cena 5

Aí, no finalzinho, eu coloquei o quadro, que foi baseado naquele quadro que eu entreguei a vocês na produção inicial, que vocês falaram sobre a exposição “Cenas de Leitura”, lembram? Então, esse quadro que tá aqui tem muita correlação com esse que vocês já conhecem. Inclusive, eu pedi para que vocês reescrevessem no caderno, não é, o texto das “Cenas de Leitura”. Já era uma forma que vocês teriam, no final de semana, de estar estudando pra esse momento, de estar pensando sobre a elaboração do texto de notícia. E aí eu retomei aqui, porque são os itens que vão ser levados em consideração pra gente analisar se seu texto está adequado ou não às características que foram estudadas aqui em sala de aula do gênero textual notícia, né, dentro de um parâmetro mínimo, não é? Então, tem aqui, ó, o título, como é que ele deve ser, tá certo? Ter relação direta com o fato principal da notícia, ser interessante para o leitor, ser objetivo, apresentar preferencialmente o verbo no presente.

(PROFESSORA CLARICE – 9ª DIA DE AULA)

Na sequência, a professora Clarice continuou explicando os demais critérios de avaliação para os alunos. Na aula seguinte, haveria reuniões nos pequenos grupos para leitura e comentários dos textos e, em seguida, as notícias seriam recolhidas pela professora para que ela também fizesse comentários e, em seguida, devolvidos para os alunos fazerem a última escrita. Esses critérios de avaliação explicitados pela professora seriam, então, tomados como base tanto pelos alunos nas reuniões em que eles avaliariam os textos dos colegas, quanto pela professora durante a avaliação dos textos produzidos individualmente por seus alunos.

Essa cena concretiza, pois, o uso do esquema “apresentar antecipadamente os critérios de avaliação da produção de texto” pela professora Clarice, na medida em que, nas aulas seguintes, após a produção das primeiras versões dos textos pelos alunos, ela “realiza as avaliações com base em critérios apresentados antes da sua realização, através de uma ficha previamente elaborada e entregue impressa aos alunos” (regra de ação do esquema).

A cena 6, por sua vez, diz respeito ao comentário feito pela professora Clarice logo depois de assistir à cena 5. Na ocasião, a professora interrompeu o vídeo que estava sendo

exibido (o qual apresentava o trecho da aula em que ela dá início à produção das notícias da situação final) para comentar espontaneamente sobre a sua prática, explicitando-nos, assim, os pressupostos do esquema em questão:

Cena 6

Em relação a esse aspecto, eu acho que uma das premissas da avaliação é a transparência, então, quando eles escrevem, eles têm que saber no que eles estão sendo avaliados, então, se eu já entreguei, já sabe qual a regra do jogo desde a primeira produção, e, por que eu vou mudar a regra do jogo agora? Então, o que eu entreguei, o que tá na produção final é o mesmo quadro da produção inicial, o mesmo quadro que eles já tinham lido, que se interessou, que já reescreveu seu texto, já tinha familiaridade com ele e agora tá sendo exigido novamente. Então, é a transparência, ele saber exatamente onde errou e poder se organizar para a atividade (...).

(PROFESSORA CLARICE – 4º ENCONTRO DE AUTOCONFRONTAÇÃO)

Nessa cena, retirada do 4º encontro de autoconfrontação, a docente nos explica que apresentou para os alunos antecipadamente os critérios de avaliação para ajudar cada um a “saber exatamente onde errou”. A professora nos explicitou, ainda, as ideias que a motivaram a mobilizar tal esquema. Segundo Clarice, ela agiu dessa forma por conceber que “uma das premissas da avaliação é a transparência; então, quando eles escrevem, eles têm que saber no que eles estão sendo avaliados” (teorema em ação do esquema). Essa premissa é levada a cabo na medida em que a professora se preocupa, do início ao fim do processo de produção de texto, em apresentar e discutir os critérios de avaliação utilizados nas atividades, os quais são sempre os mesmos.

Além disso, o uso deste e de outros esquemas pela professora demonstra como o gênero profissional é essencial na organização prévia das ações do seu trabalho (CLOT, 2007; 2010). Isto porque, os esquemas apresentados e discutidos acima já existiam previamente à ação da professora durante a sequência didática, não sendo necessário criar cada um toda vez que seu uso se tornou necessário. Dessa forma, o gênero oferece-lhe modos de fazer antes da ação, orientando-a como agir. Ele funcionou, na verdade, como uma memória profissional disponível à docente, a qual lhe forneceu instrumentos e recursos para sua ação individual em sala de aula (GOIGOUX, 2007).

A partir da análise dessa e de outras falas da professora, podemos afirmar que Clarice assumiu a autoria de seu agir didático no encaminhamento da produção de textos na sala de aula. Por ser uma professora reflexiva e, sobretudo, experiente, Clarice, através de comentários explicativos tecidos durante os encontros de autoconfrontação, frequentemente

explicitava sua atividade, na medida em que, sem dificuldade, conseguia reiterar, teorizar e justificar suas ações e intervenções, demonstrando, em vários momentos, estar consciente dos esquemas mobilizados por ela ao longo da sequência didática (GOIGOUX e VERGNAUD, 2005). Demonstrou, assim, ter consciência do que estava fazendo e de que era coerente mobilizar tal esquema em determinado momento para obter êxito no ensino, pois o considerava válido para o trabalho que estava realizando. Zeichner (1993) já havia discorrido sobre o papel essencial da consciência da ação docente na realização de um trabalho produtivo. Nesse sentido, concordamos com Goigoux e Vergnaud (2005) quando eles afirmam que a explicitação de suas ações por parte do professor lhe proporcionaria novas capacidades de ação em sala de aula.

7. 2.2 Saberes explicitados pela professora ao falar sobre a sua prática

Nesta seção, trataremos do nosso primeiro objetivo específico, a saber: “identificar os aspectos relativos ao ensino e à avaliação da produção de texto que são objetos de reflexão pela professora, discutindo os esquemas e os saberes mobilizados por ela para falar das suas práticas”. Como vimos, na seção anterior focamos os esquemas explicitados por Clarice durante os encontros de autoconfrontação e que regulavam sua maneira de ensinar seus alunos a produzirem textos. Desta vez, vamos nos deter nos saberes que a professora conseguiu resgatar para falar sobre a sua prática de ensino da produção de texto.

Uma primeira constatação, obtida a partir das análises, é que o conjunto de saberes de Clarice é plural, formado pela combinação coerente de diferentes saberes: profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2014). Como salienta Tardif (2014), para o professor nem sempre é fácil formalizar seus saberes, justamente pelo fato de estes serem pessoais, tácitos e íntimos. Por isso, é importante ressaltar que nosso interesse recaiu sobre os saberes explicitados pela professora, embora saibamos que há, ainda, uma infinidade de saberes que ela não nos explicitou, mas que também utiliza em seu dia a dia de sala de aula.

A fim de não apenas elencar os saberes mobilizados e explicitados pela professora Clarice, mas também de compreender como tais saberes constituem a sua prática, tentamos identificar quais deles ela mobilizou ao falar sobre cada um dos esquemas apresentados e discutidos na seção anterior. Ademais, por motivos meramente didáticos, organizamos a análise conforme cada um dos quatro tipos de saberes.

Clarice mobilizou seus saberes profissionais e experienciais ao falar sobre seus esquemas mais gerais, que aqui denominamos de esquemas relacionados a dimensões mais

propriamente pedagógicas. Da mesma forma, a professora mobilizou seus saberes curriculares, disciplinares e experienciais ao falar sobre seus esquemas mais específicos do ponto de vista do ensino da língua, relativos ao objeto de ensino produção textual, aqui denominados de esquemas relacionados a dimensões mais propriamente didáticas. Como nos interessam, centralmente, os saberes relativos à prática de ensino da produção de texto, nosso foco recairá, inevitavelmente, sobre os saberes curriculares, disciplinares e experienciais mobilizados e mencionados pela docente para falar sobre os seus esquemas relacionados a dimensões mais didáticas. A esse respeito, notamos ainda uma tendência da docente a falar mais sobre seus saberes disciplinares e experienciais do que sobre seus saberes profissionais e curriculares.

Todavia, com o intuito de compreendermos a especificidade que cada um dos tipos de saberes assume dentro da prática da professora Clarice, vamos discutir alguns casos de mobilização de saberes profissionais. Através das cenas 7 e 8, a seguir, vamos discutir a mobilização e a explicitação por parte de Clarice de um dos seus saberes profissionais, a saber: a ideia de que é preciso incentivar a autonomia, a responsabilidade e o compromisso dos alunos.

Na cena 7 a professora explica aos alunos como deverá ser realizado o planejamento coletivo das notícias da situação final:

Cena 7

PROFESSORA: Ó, vejam só: essa ficha, vocês vão preencher hoje no trabalho em grupo. Daqui a pouco, vocês não vão se sentar, não é? E qual é o objetivo dela? É fazer com que vocês consigam se organizar para a produção do dia 08 de uma forma bem consistente, tá? Então, o que é que eu tenho aqui? Algumas pessoas já conseguiram produzir esses elementos que estão aqui; outras não, vão ter que produzir agora e o grupo vai ajudar, tá? Mas, pra quem produziu, é só retirar do seu texto e colocar aqui nessa fichinha de planejamento. Eu vou entregar daqui a pouco, depois que vocês se reunirem em grupos, eu vou entregar os textos que vocês começaram a produzir. Eu fiz algumas anotações nos textos de vocês, alguns questionamentos, tá certo? Por quê? Eu senti que faltavam informações importantes para o leitor do texto jornalístico e aí eu fiz perguntas. Vocês falaram sobre algumas coisas, não detalharam alguns elementos, aí eu faço uma questão. Faltou você explicar algo, dizer um “como”, um “porquê”, eu faço também esses questionamentos, porque isso vai ajudar vocês a reescreverem o texto no dia 08. Diga...

ALUNO: A pessoa vai ter um rascunho desse texto em casa?

PROFESSORA: Pode.

ALUNO: Aí transformar na notícia?

PROFESSORA: Pode. Aí, vejam só o que vocês vão colocar aqui quando se reunirem nos grupos. Presta atenção, que depois vai ficar conversando “água” nos grupos. Então, presta atenção no que eu estou explicando. Senta, pelo amor do guarda... “Tema”,

“Título”... quem já fez o título, coloca; quem não fez vai fazer no trabalho em grupo, com a ajuda dos amigos... “Primeiro parágrafo, o lide”. “O que aconteceu ou acontecerá? Qual o fato da sua notícia? Quem está envolvido nesse fato?”. Vocês podem colocar de uma forma sintética aqui e, na hora que for escrever o texto, vocês vão ampliar, é lógico. “Onde aconteceu? Quando aconteceu?. Eu coloquei aqui: “a imagem fotográfica: descreva a cena planejada. Que foi que vocês planejaram como fotografia da sua notícia?” Eu disse, na aula passada, que vocês iam ter que tirar uma fotografia, não foi? Alguém trouxe pra hoje uma fotografia? Levanta a mão quem trouxe. Uma, duas pessoas. Peraí. Duas pessoas trouxeram fotografia. Se eu fosse fazer hoje essa produção de texto, que eu disse a vocês que ia ser uma produção de texto avaliativa, vocês iam perder esse ponto da fotografia, né? Não ia atingir, né, o objetivo. Então, duas pessoas... Vocês estão conscientes do grau de responsabilidade que vocês tão tendo com a atividade? Não fez a imagem, mas você planejou, porque você já sabe qual é o fato que vai noticiar. Então, descreva aqui em breves palavras o que é que vai ter nessa imagem, tá? Aí eu coloquei aqui: “agenda de grupo”. Isso faz parte do trabalho em grupo. Alguém me perguntou: “é individual a nota?” Tem uma nota individual e vai ter a nota do grupo, tá? Então, agenda do grupo: a pessoa que escreveu aqui, que tá com essa fichinha, já providenciou a fotografia? Só duas pessoas aqui, pelo que eu vi, providenciaram, né? Já imprimiu? Caso não tenha celular e impressora, quem do grupo de trabalho fará a fotografia com você e quem irá imprimir? Vocês vão se organizar aqui. “Eu não tenho celular, mas Vinícius, que é do meu grupo, tem. Eu tô pensando na fotografia desse, desse jeito, Vinícius pode me ajudar a tirar a fotografia? Posso. Quando é que a gente vai?” Vocês vão anotar: “quando é que eu vou com Vinícius tirar essa foto? Amanhã na hora do recreio”. Aí você coloca: “amanhã na hora do recreio tem uma agenda com Vinícius”. Entenderam? Quem pode imprimir? “Vinícius não tem impressora, mas meu grande amigo Nelson, que está no meu grupo, poderia fazer essa impressão”, pode ser preto e branco ou colorido, não tem problema. Aí, Nelson vai lá, pega a foto de Vinícius e a de Ana, que está no mesmo grupo, e eles dois não têm como imprimir, e traz impressa pro dia 08, pra o dia 06, pra segunda-feira, ok? E aí vocês anotam quem vai fazer o quê. Tudo isso é trabalho de grupo, tá? Em relação às entrevistas, digamos que você tenha um, dois, três entrevistados; em relação ao entrevistado 1: qual o nome dele, a profissão, a idade, de que segmento da comunidade CAP faz parte, ele é aluno, ele é professor, ele é servidor, técnico-administrativo, ele é pai de aluno, ele é estagiário, ele é monitor, ou aluno-monitor... Então, vocês vão colocar aqui. Se ainda não tem o dado, providencie para no dia 08 estar com o dado aqui. Agenda do grupo: quando o entrevistou ou o entrevistará? “Digamos que eu ainda não fiz a entrevista, quando é que eu vou entrevistar? Falei com algumas pessoas: Ah, eu tô com vergonha de entrevistar!” Tá com vergonha? Então, por que você não vai com um amigo seu? No que é que o grupo tá lhe ajudando? Então, no grupo, você vai dizer: “Vinícius, tu vais me ajudar. Vamos lá no grêmio, que eu preciso de alguém pra me dar um apoio moral”. Então, na hora do almoço pra ir lá entrevistar. Aí, “Vinícius vai comigo e a gente vai lá e eu entrevisto”. Entenderam? Que o grupo vai ser colaborativo? Porque, afinal de contas, depois, o produto final do grupo também tá sendo observado. Então, quem do grupo de trabalho vai ajudar você a fazer a entrevista? A negociação é interna nesse momento, ok? Se tiver outros entrevistados, a mesma coisa. Já fez? Sim, não. Se não fez, precisa de ajuda? Sim, não. “Se precisa, quem vai me ajudar, quando vai me ajudar”. E, aí, vocês já podem escrever as perguntas, se ainda não fizeram, quais as perguntas que precisam ser feitas para tal entrevistado, já elaborar as perguntas. Se tiver mais de um entrevistado, a mesma coisa. Qual é agenda que vai fazer. E, por fim, eu tenho aqui, lá embaixo,

demais fontes. Que outros textos de apoio você irá consultar para ajudar na escrita de sua notícia? Vai ser só a entrevista como texto de apoio ou não? “Eu vou falar sobre o concurso do Colégio de Aplicação, será que eu não preciso ir no site do Colégio pesquisar o edital do concurso? Pra ter informações a respeito? Eu vou falar sobre Festival de Educação Física. Será que eu não preciso pesquisar na internet a importância dos exercícios físicos para os adolescentes? As crianças e os adolescentes?” Pra ter uma informação pra colocar no item final do texto, como aconteceu naquele da cárie, que o repórter trouxe o que era “desmineralização” dos dentes. “Deterioração”? Lembra? Que a cárie tira os minerais do dente, necrosa tudo? Então, ele pesquisou em algum lugar, ele não colocou a fonte, mas vocês podem pesquisar e colocar também no seu texto. Ou seja: o grupo vai até te dar uma dica: “Ó, tu pode pesquisar sobre isso, tu pode pesquisar sobre aquilo”, então, como é que vocês vão se organizar? Juntou os grupos, uma pessoa fala, depois que ela apresentar os dados dela, os outros vão dando as suas colaborações. Aí é a vez do próximo, é a vez do próximo. Termina em cinco minutos por pessoa, pra apresentar seus elementos e vocês darem as suas sugestões. Cinco minutos por pessoa. Todos do grupo vão poder falar. E eu vou passando de grupo em grupo pra ver como tá funcionando, tá certo? Então, podem se organizar nos grupos.

(PROFESSORA CLARICE – 10º DIA DE AULA)

Na cena acima, a professora entrega aos alunos uma ficha intitulada “planejamento compartilhado” (ANEXO Q) e explica como ela deve ser usada para guiar os grupos no planejamento coletivo das notícias individuais da situação final. Essa ficha aponta alguns elementos que são essenciais à notícia (tema, título, lide, o que aconteceu/acontecerá, com quem, onde, quando, imagem) ou ao processo de elaboração da notícia (realização de entrevista e consulta a outras fontes) e que, por isso, os alunos não poderiam deixar de contemplar. Por sua vez, um exemplar dela deveria ser preenchido por cada aluno (mas com a ajuda do grupo), anotando o que já foi feito, o que ainda precisava ser feito e as sugestões dos colegas. Vale salientar que esse material tem estreita relação com a ficha já usada pela professora na avaliação das notícias da situação inicial e que seria usada novamente nas situações avaliativas dos textos da situação final pelo fato de conter praticamente os mesmos elementos ou critérios.

Na cena acima, chama atenção, primeiramente, a natureza dos elementos elencados pela professora para compor a ficha de planejamento. Na medida em que a professora almeja que os alunos produzam textos à moda do gênero textual notícia, é coerente a sua opção *por* e *foco em* elementos característicos desse gênero, dentre os quais não estão apenas aqueles de caráter formal, mas também os relacionados ao seu contexto de produção e circulação. Chama atenção, ainda, o fato de que tais elementos selecionados foram justamente os mesmos ensinados pela professora durante as muitas aulas anteriores em que discutiu com os alunos as

propriedades das notícias. Ademais, é interessante observar que Clarice manteve, nesta ficha de planejamento, os mesmos elementos que compuseram os critérios da ficha de avaliação da situação inicial e da situação final. Essas duas últimas constatações demonstram não só a coerência interna das ações da professora Clarice dentro da sequência didática como também uma evidente articulação entre suas práticas de ensino e avaliação. Por fim, salta aos olhos o formato bastante didático do instrumento elaborado pela professora para guiar os alunos no planejamento de seus textos, na medida em que consiste em uma ficha composta por perguntas e campos a serem preenchidos com informações objetivas.

Durante a explicação da atividade, notamos que a professora usa a ficha como um instrumento para incentivar a autonomia, a responsabilidade e o compromisso dos alunos. Primeiramente, ela incentiva a autonomia na medida em que não faz o planejamento do texto em lugar dos alunos, e sim fornece a ficha como uma ferramenta para ajudá-los a se organizarem entre si para a produção. Assim, os alunos realizam a atividade com autonomia (cada grupo faz seu trabalho sem a presença constante da professora), mas não sozinhos, pois Clarice atua como mediadora não apenas através da ficha, mas também pelo fato de circular entre as bancas. Dessa forma, a professora atua como uma verdadeira parceira de escrita dos alunos, ajudando-os com o planejamento, mas preservando-os como sujeitos de suas produções.

Da mesma forma, a ficha é usada como uma forma de firmar compromissos e responsabilidades em relação à atividade coletiva e entre os alunos do mesmo grupo, visto que contém a seção “agenda do grupo” na qual os alunos devem registrar por escrito as tarefas que ficaram responsáveis de fazer. Esse registro, inclusive, pode ser usado pelos próprios alunos e pela professora para cobrar o cumprimento das tarefas.

A cena 8, por sua vez, diz respeito ao comentário feito pela professora Clarice logo depois de assistir a cena 7. Na ocasião, a professora faz uma pausa no vídeo que estava sendo exibido (o qual, como já vimos, apresentava o trecho da aula em que ela explica aos alunos como deverá ser realizado o planejamento coletivo das notícias da situação final) para comentar espontaneamente sobre a sua ação exposta acima, nos explicitando, assim, alguns dos seus saberes profissionais que a basearam:

Cena 8

Pronto, aí, uma outra preocupação é, assim, uma falta de amadurecimento que eu sinto nessas novas gerações, um amadurecimento acadêmico que envolve o compromisso com as atividades, acho que eles estão chegando também numa escola que talvez seja

diferente daquilo que eles vinham vivenciando e talvez, só mais adiante, eles percebiam melhor essa dinâmica. Mas, quando eles chegam, eu sinto essa falta de amadurecimento, de compromisso. Alguém tem que fazer as coisas por eles. Então, eu estou o tempo todo chamando atenção “Sim, é você que tem que ir atrás”, né? Eles vêm, muitos deles, principalmente aqueles de escola particular, eles vêm com aquela ideia de agenda, que o professor toda aula bota uma agenda, ele tem que comprar uma agenda, aí coloca o que tem que ser feito, quais são as tarefas, chega em casa a mãe ou o pai abre a agenda, supervisiona... isso eu sei porque também acontece comigo, meu filho é assim, quando chega no Colégio de Aplicação, não existe uma orientação de coordenação pedagógica de trabalho com agenda. Nem todos compram agenda, especificamente, essa turma que tá chegando agora com um perfil bem diferente, não vieram todos de escola privada, que tem uma prática muito semelhante em relação a essa questão da agenda. Mas vêm de uma escola pública que não tem agenda de forma alguma, então, eles não tem nem vivência com... aí, quando chega no Colégio de Aplicação, que não tem agenda, mas eles precisam de algum modo ter uma agenda cada um a seu gosto, pode ser a própria agenda, ou um caderno, ou se organizar de alguma forma. Ou então, eles têm aquela agenda que é muito mastigada e que quando chega no Colégio de Aplicação não tem... Então, eu sinto, às vezes, em determinados momentos, uma necessidade de estar mostrando pra eles “Tem, existe uma agenda, vocês têm que se comprometer com isso”. É a sua tarefa. Não é? Aí eu digo, essa maturidade acadêmica, de conseguir lidar com tantas diferenças nesse período, acho que só vai se consolidando bem mais pra frente. Porque, aqui no Colégio de Aplicação, cada professor tem uma sistemática diferente, não é, a gente vê isso nos diálogos, nos conselhos de classe etc. E eles tão saindo de uma fase que é até o 5º ano, que é mais concentrado em um docente, ou dois, três, no máximo, pra o quê? Seis, sete, oito, dez docentes diferentes, cada um com seu ritmo, e até eles se situarem... Então, às vezes eu me sinto meio que na necessidade de estar organizando, dizendo “Olhe, existe uma forma de organização, pra você trabalhar em grupo tem que ter determinadas posturas, um pode ajudar o outro”, porque às vezes eles não têm nem essa noção de como é um trabalho em grupo. Porque acontece muito de algumas famílias... o trabalho em grupo é feito pela mãe. Não é feito pelos alunos. E aqui, se vai fazer em sala de aula, não tem mãe nem pai pra estar... tem o mediador, que vai instigando, que vai... e que tem que dar conta de vários grupos, não um grupo só, num período mais longo. E aí a dinâmica vai ter que ser outra. Vai ter que, dentro do que se pode fazer, encaixar essa orientação.

(PROFESSORA CLARICE – 5º ENCONTRO DE AUTOCONFRONTAÇÃO)

A professora percebe nos alunos que ingressam no 6º ano³⁶ uma falta de compromisso e responsabilidade e autonomia com relação às atividades escolares. Isso porque, segundo ela, alguém faz as coisas por eles. Clarice levanta a hipótese de que isso acontece devido ao duplo perfil dos alunos: uma parte da turma seria composta por alunos oriundos de escola particular, a qual, segundo ela, tem a prática de trabalhar com uma agenda bastante detalhada, mas cujas tarefas não seriam cumpridas, em todos os casos, pelos próprios alunos, e sim por seus

³⁶ Vale lembrar que se trata de uma turma do 6º ano, ou seja, é o primeiro ano de todos esses alunos no Colégio de Aplicação.

responsáveis; a outra parte da turma, em contrapartida, seria composta por alunos de escola pública, a qual, ainda de acordo com a docente, não tem a prática de trabalhar com agenda e, por isso, os alunos não estão acostumados a lidar com tarefas pelas quais são responsáveis³⁷.

Diante desses perfis tão diferentes de alunos, mas que se revelam faces de um mesmo problema, a professora sente a necessidade de mostrar aos alunos que eles têm compromissos e responsabilidades e que eles precisam ter iniciativa e autonomia para realizar as tarefas. Todavia, nessa sua tarefa, a professora ainda precisa lidar com outro fator: no Colégio de Aplicação, não existe uma orientação de coordenação pedagógica de trabalho com agenda. Compreendendo que, independentemente disso, os alunos precisam de algum modo ter uma agenda ou se organizar de alguma forma, a professora cria seus próprios mecanismos: alguns têm agendas, outros anotam no caderno, mas ela sempre cobra que eles anotem seus compromissos. Inclusive, a prática da agenda faz parte da própria rotina de Clarice, pois ela sempre coloca no quadro (ora no início, ora no final da aula) as próximas tarefas que serão realizadas em sala ou que os alunos precisarão fazer em casa e entregar para ela juntamente com a data prevista e pede para eles anotarem.

Através das cenas 7 e 8 concluímos que a professora acredita que o sucesso da aprendizagem da Língua Portuguesa (mais especificamente da produção de texto) pelos alunos está relacionado, dentre outros fatores, a sua responsabilidade enquanto estudante, a seu compromisso para com o aprender e à construção de sua autonomia, e que é tarefa sua ajudá-los a desenvolverem tais posturas e habilidades. Esse modo de pensar integra o conjunto de seus saberes profissionais, na medida em que faz parte do arcabouço ideológico dessa professora e direciona formas de saber-fazer para a sua atuação em sala de aula (TARDIF, 2014).

Por sua vez, essas concepções, explicitadas pela professora e concretizadas em suas aulas, fazem parte das reflexões sobre a prática educativa num sentido amplo, isto é, não ligada ao ensino de uma disciplina específica como a Língua Portuguesa. Por isso, é comum encontrá-las em textos e em discussões de autores do que se convencionou chamar de Didática Geral. Assim, levantamos a hipótese de que a professora pode ter sido influenciada por tais concepções durante o seu curso de formação inicial e nas oportunidades de formação continuada.

O caso relatado nas cenas anteriores também é ilustrativo de uma postura notada constantemente na professora Clarice. Como vimos, o ingresso de alunos cotistas modificou o

³⁷ É importante ressaltar que as distinções entre escola pública e particular explicitadas pela professora Clarice na cena 8 dizem respeito a sua opinião.

perfil do alunado e, diante disso, a professora precisou (re)formular um conjunto de compreensões e procedimentos seus para lidar com essa nova situação. O ingresso de alunos cotistas é um acontecimento recente no Colégio de Aplicação, visto que a turma de 6º ano em que Clarice atuava em 2017 e na qual observamos suas aulas foi a primeira da escola contendo metade de alunos oriundos das redes públicas de ensino.³⁸ Isso se colocou como uma nova realidade para todos os professores que atuam na instituição. Todavia, a forma como cada professor se relacionou (se relaciona) com esse novo acontecimento foi (e está sendo) evidentemente diferente.

No caso de Clarice, observamos que esse fato tem levado a professora a, constantemente, tentar atribuir sentidos à presença desses novos alunos e a modificar sua prática como resposta a estes sentidos construídos. A construção de sua experiência docente parece estar alicerçada na sua capacidade de lidar com situações novas e singulares como essa e, a partir delas, se deixar resignificar como professora. Essa constatação nos faz lembrar o conceito de experiência pensado por Larrosa (2002, p. 21). Segundo este autor, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.”.

Certamente, no decorrer dos 20 anos de carreira desta professora aconteceram muitas coisas, passaram-se muitas coisas. Mas entendemos que a experiência construída por ela ao longo dos anos em sala de aula não se deu simplesmente pelo acúmulo de tais acontecimentos e sim pelos momentos em que foi tocada e transformada por eles. Através da experiência, Clarice se forma como professora e se transforma a cada dia numa professora diferente do que era antes. Cada novo evento único (pequeno ou grande) que “lhe” acontece modifica seu modo de *pensar*, de *ver* e de *agir* e, assim, ela aprende novos sentidos e novas formas de ser professora.

Isso nos faz pensar que, para Clarice, ser professora é, dentre outras coisas, tentar atribuir sentidos ao que os alunos são, sabem, pensam, querem, precisam, falam e fazem, e estar aberta para (trans)formar a todo o momento seu modo de ser professora a partir desses novos sentidos construídos em seu cotidiano. Ademais, esses dados apontam para o caráter formativo da prática, na medida em que a sua formação como professora vai acontecendo (não apenas, mas também) nas experiências por que passa.

³⁸ A primeira seleção em que a instituição de ensino reservou 50% das vagas para crianças que estudaram todo o Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano) em escolas das redes públicas ocorreu no final de 2016, com entrada desses alunos na escola no início de 2017.

Na mesma cena 7, já analisada acima, a professora mobiliza também outro saber profissional – a necessidade de o professor incentivar o trabalho cooperativo –, a respeito do qual ela discorre espontaneamente na cena 8 abaixo. Antes, porém, de conhecermos o que Clarice esclareceu sobre esse seu saber profissional, vamos retornar à cena 7, agora focando o incentivo ao trabalho cooperativo que ela empreendeu em sua aula. Como vimos, no 10º dia de aula Clarice realiza o planejamento coletivo das notícias da situação final. Nessa atividade, cada aluno faz o planejamento do seu próprio texto e o registra na ficha, mas a professora sugere que ele não faça isso sozinho e sim com a ajuda dos colegas de grupo, os quais devem auxiliá-lo principalmente dando sugestões para o texto. A professora dá orientações, ainda, para a gestão do trabalho dentro do grupo, ou seja, diz como os alunos podem proceder durante a atividade para garantir que todos tenham oportunidade e tempo iguais de falar sobre seus textos e receber sugestões dos colegas.

Todavia, a orientação para o trabalho em grupo não se restringe à sala de aula, pois Clarice também dá dicas de como alunos podem se ajudar para prepararem seus textos fora da sala de aula, comprometendo-se a tirar a foto para um colega que não tenha celular, a imprimir a foto para um colega que não tenha impressora ou a acompanhar um colega mais tímido durante as entrevistas. Por sua vez, a professora salienta que as decisões em relação a “quem ajuda quem” e “em que” devem ser acertadas entre os alunos do mesmo grupo e destaca também que tais acertos precisam ser registrados na parte “agenda do grupo” dentro da ficha, de modo a firmar por escrito o compromisso com o colega. Nota-se, através dessa cena, que a professora Clarice valoriza a produção de textos como uma atividade interativa, na medida em que aproveita o momento de planejamento para exercitar com os alunos a relação de interlocução existente entre escritor e leitor.

Clarice, então, interrompe mais uma vez a cena que estava sendo exibida para comentá-la, explicitando seus saberes implícitos a essa prática:

Cena 9

PROFESSORA: Sim, uma outra... um outro elemento que eu procuro, assim, enfatizar nos trabalhos, né, a questão da colaboração. Porque, como eles entram aqui na escola com base numa competição, né, fazem prova, maiores notas, mesmo com a mudança do público, então, muitas vezes, principalmente no início do ano, eles chegam, assim, naquele clima em que eu sou o melhor, eu era o melhor da minha escola, aquela competição de quem se destaca mais, quem fala melhor, quem tirou a maior nota, então, uma certa rivalidade e aí a ideia é desconstruir, a ideia da escola é desconstruir isso: “Não, aqui você não é o melhor, não. Aqui você é igual a todo mundo”. E quem é considerado por você menos do ponto de vista intelectual ou coisa do gênero deve

ser aquele que você tem que ajudar, que você tem que colaborar, que você tem que estar junto, então, tem a questão dessa noção de solidariedade, de companheirismo. E quebrar um pouquinho com essa ideia inicial de arrogância intelectual, de querer ser melhor do que todos, que, tradicionalmente ocorre quando eles entram na escola. Agora a gente já percebe que a turma tá bem integrada, bem tranquila nesse sentido, sem grandes arrogâncias, porque há também um trabalho de tentar estar quebrando com esse tipo de pensamento...

PESQUISADORA: Não só seu?

PROFESSORA: Não só meu, mas de equipe. Então, assim, nas conversas de conselho de classe a gente discute determinadas posturas que vão nesse sentido, o que é que a gente pode fazer, como é que cada um age enquanto docente pra tentar quebrar isso daí.

(PROFESSORA CLARICE – 5º ENCONTRO DE AUTOCONFRONTAÇÃO)

Na cena acima, a professora Clarice fala sobre as motivações e intenções da sua prática cotidiana de incentivo à colaboração entre os alunos. Ela nos esclarece que tem essa prática por causa, mais uma vez, do perfil dos alunos: pelo fato de entrarem na escola após serem aprovados num rigoroso processo seletivo, normalmente iniciam o 6º ano em clima de rivalidade, competição e arrogância. Diante disso, em suas ações diárias durante as aulas de Língua Portuguesa, tenta desconstruir tais ideias, incentivando a colaboração, a solidariedade e o companheirismo entre os alunos.

Notamos que Clarice, enquanto professora de Língua Portuguesa, não ensina a seus alunos apenas a produção de textos. Se retomarmos os esquemas relativos a dimensões mais pedagógicas, expostos e analisados na seção 7.2.1.1, bem como os saberes profissionais discutidos acima, veremos que ela vai além e se preocupa em ensinar, também, princípios como autonomia, protagonismo, participação, responsabilidade, comprometimento, cooperação, igualdade, humildade, solidariedade, companheirismo, coletividade, dentre outros.

A esse respeito, nos questionamos: por que uma professora de Língua Portuguesa se preocupa em ensinar, além dos conteúdos da sua disciplina, princípios como esses? Levantamos a hipótese de que Clarice é movida por valores concernentes a um projeto educativo mais amplo (de caráter transformador e emancipatório) e está comprometida com um projeto de sujeitos que quer ajudar a formar.

A professora parece reconhecer que a escola é um espaço privilegiado de formação do cidadão³⁹ e que a educação deve estar voltada para a formação humana geral do aluno, isto é,

³⁹ Embora saibamos que não é o único, na medida em que outros, como a família e o trabalho, por exemplo, são igualmente importantes.

ao mesmo tempo para seu desenvolvimento pessoal (em suas diversas dimensões) e para a vida em sociedade. Nesse contexto, parece enxergar o professor como um dos agentes educativos responsáveis por essa formação para a cidadania. Para Clarice, ser professora não é apenas ensinar Língua Portuguesa, mas também formar pessoas para a vida em sociedade.

Nesse sentido, Clarice demonstra assumir o caráter político de sua ação didática e incorpora, como parte do seu papel social como professora, a tarefa de contribuir com a formação de um cidadão que seja: atento, flexível, dialógico, autônomo, ativo, participativo, criativo, crítico, autocrítico, consciente, responsável, cooperativo, solidário, altruísta, atento à coletividade, valorizador da democracia, defensor da igualdade, reconhecedor das diferenças, ético, justo, respeitoso, tolerante e ciente dos seus direitos e deveres. Ou seja, um cidadão inserido numa sociedade mais ampla, repleta de complexidades, e na qual ele precisa atuar integrando seu projeto pessoal ao projeto coletivo das demais pessoas.

De fato, é impossível para a escola e especialmente para o professor fugir do viés social, político e ideológico do seu trabalho. Isso porque todos os aspectos que circundam a educação são atravessados pelas interações entre os profissionais, as famílias e os alunos, os quais se ressignificam em meio a essas interações. Assim, o ensino envolve, quer queira, quer não, o desenvolvimento humano, que não se restringe ao aspecto cognitivo, mas se refere principalmente à formação de sujeitos a um só tempo individuais e coletivos. Nesse sentido, é impossível ser neutro ao educar, o que faz com que até as estratégias didáticas usadas por um professor de Língua Portuguesa para ensinar os seus alunos a produzirem textos sejam, também, políticas.

Além disso, Clarice deixa marcado em sua fala que tal postura não é apenas dela, mas de todos os professores da escola, que sistematicamente se organizam e atuam de forma coletiva. Ou seja, primeiramente, parece existir um consenso entre os professores do Colégio de Aplicação sobre a necessidade de incentivar o trabalho colaborativo. Em segundo lugar, durante o conselho de classe, os professores trocam experiências sobre como cada um costuma agir, em sua sala de aula, para promover a colaboração entre os alunos e eles pensam coletivamente sobre o que todos podem fazer para agir na mesma direção e atingir esse mesmo objetivo. Assim, diante de uma situação que emergiu da prática, os professores se dispuseram a reformular juntos seus modos de ver e de fazer em sala de aula. Esse fato demonstra o quanto a escola pode se constituir como um espaço de produção coletiva de novos sentidos e de novas práticas, dentro do qual os professores se formam e se transformam através das experiências nele vividas, narradas e confrontadas entre si.

Retornando, mais precisamente, à discussão sobre o saber profissional mobilizado por Clarice, vimos que a partir das trocas realizadas durante os conselhos de classe, a equipe de professores do Colégio de Aplicação definiu como um dos seus objetivos educativos incentivar a cooperação entre os alunos e selecionou alguns métodos a serem utilizados pela instituição para atingi-lo. Tal objetivo está, inclusive, formalmente estabelecido no Projeto Político-Pedagógico (PPP)⁴⁰ da instituição em diversas passagens do documento, duas das quais trazemos abaixo:

E, nessa sociedade, que tipo de cidadão esperamos ver em interação? Solidário, justo, crítico e autocrítico, consciente, criativo, pacífico, dinâmico, dialógico, flexível, respeitoso, tolerante, partícipe, **cooperativo**, autônomo, atento à realidade de sua coletividade, preparado para os desafios sociais e existenciais, valorizador da justiça e da democracia, ciente dos seus direitos e deveres, preocupado com as questões ambientais e com a economia solidária, com os valores éticos e as relações de igualdade, capaz de olhar além dos próprios interesses, que reconheça as diferenças e as respeite, que saiba viver na e para a coletividade. (p. 52 – grifo nosso).

O cidadão responsável é aquele que se mostra preocupado com os valores éticos, com o compromisso dos agentes públicos, com a qualidade dos serviços estatais e com a aplicação dos recursos públicos, e ainda defensor das relações de igualdade, da garantia dos direitos humanos universais; bem como atento, ativo, **cooperativo** e solidário no mundo do trabalho; e também difusor das questões de proteção ambiental e engajado em movimentos culturais. (p. 53 – negrito nosso).

Tal anseio é, portanto, uma expressão do cotidiano da escola e faz parte dos valores, das intenções, das metas e das prioridades de toda a comunidade escolar. Assim, compreendemos que ele se legitima por seu caráter coletivo e institucionalizado dentro do Colégio de Aplicação, na medida em que Clarice e seus colegas de trabalho, diante de uma demanda nascida da prática, buscaram construir, juntos, modos de fazer coerentes com os princípios assumidos por todos como parte de um projeto educativo mais amplo de formar alunos como cidadãos cooperativos.

Essa dimensão coletiva do trabalho docente foi pouco enfatizada pela professora Clarice nas suas falas emitidas durante os encontros de autoconfrontação; só identificamos dois momentos em que ela menciona um objetivo e uma prática comuns a todos os professores da escola: além de incentivar o trabalho cooperativo, ela falou que cobrar o máximo dos alunos é uma postura que faz parte da rotina e do perfil do Colégio de Aplicação. Diante dessa constatação, nos questionamos: por que será que a professora Clarice mencionou

⁴⁰ O Projeto Político-Pedagógico do Colégio de Aplicação pode ser acessado na página da instituição, através do endereço: <https://drive.google.com/file/d/1EpxDrTg0FOMon6ghLeIxBWunXLnd-XwX/view>

tão pouco o trabalho em parceria com seus colegas de profissão? O Colégio de Aplicação é conhecido, dentre outros aspectos, por seu caráter coletivo e democrático. Os professores se reúnem constantemente para decidirem, juntos, ações a nível macro e micro na escola. Levantamos a hipótese de que tais ações coletivas já estão de tal forma “entranhadas” no cotidiano da professora, que passam despercebidas como um elemento natural da sua prática. Outra hipótese é a de que, mesmo havendo um trabalho conjunto, a autonomia do professor prevalece.

De toda forma, essas duas situações apontam para a presença de saberes e práticas coletivas e institucionalizadas na fala e na ação da professora Clarice. A esse respeito, vale salientar que numa escola como o Colégio de Aplicação, cuja gestão é democrática e transparente, princípios (como os expostos acima) estabelecidos no Projeto Político-Pedagógico da instituição são assumidos por cada um e por todos. Nesse sentido, as orientações presentes no documento (elaborado por representantes de toda a comunidade escolar através de um processo democrático), não se constituem como meras instruções prescritas e “vindas de cima”, e sim expressam o interesse e o compromisso coletivos da comunidade escolar de contribuir com um projeto de ser humano consciente de seu papel social e de sociedade mais justa, igualitária, democrática e solidária. Por isso, consequentemente, sua efetivação demanda esforços e envolvimento também coletivos.

Como dissemos na seção anterior, as perguntas realizadas durante os encontros de autoconfrontação direcionaram a professora especificamente a falar sobre o ensino da produção de texto. Todavia, ela, espontaneamente, falou também sobre aspectos mais gerais, revelando, por exemplo, alguns de seus saberes profissionais, os quais não se relacionavam de modo estrito ao ensino de Língua Portuguesa. Ora, se Clarice, mesmo sendo direcionada a falar sobre saberes específicos para o ensino da escrita, fez questão de falar sobre saberes mais gerais, é porque, provavelmente, tais saberes são importantes e relevantes para ela, na medida em que dão base para seu ensino específico. Ou seja, notamos que a professora Clarice mobiliza saberes gerais e específicos juntos, um dando suporte ao outro.

Esse dado nos leva a questionar o papel e os limites dos saberes disciplinares para a constituição do ser professor. Ser professor de Língua Portuguesa, por exemplo, não se resume a conhecer a língua e seus usos. Se assim o fosse, para lecionar nessa disciplina, bastaria apenas ser usuário da língua. Assim, é inegável a importância do domínio desse objeto de ensino, mas esse domínio deve ir além da competência de uso e incluir as capacidades de pensar, analisar e falar sistematicamente sobre ele (embora o conhecimento empírico adquirido pelo professor enquanto leitor e produtor de textos mais experiente do que

seus alunos também represente um saber importante a ser mobilizado por ele). No caso do ensino da Língua Portuguesa, mais especificamente da produção de texto, essa apropriação permite que os professores ajudem seus alunos a ultrapassarem os limites do que, como nativos, sabem sobre a língua (ou seja, dos seus usos cotidianos), incorporando novos usos, novos sentidos e novas formas de dizer e assumindo uma postura mais consciente e estratégica diante da língua escrita.

Todavia, não basta, ao professor, dominar saberes disciplinares, pois, na ação docente cotidiana, lhes são exigidos muitos outros conhecimentos de caráter pedagógico, normalmente aprendidos nos cursos de formação inicial e continuada e construídos e reconstruídos na prática profissional, tais como selecionar os conteúdos a serem ensinados, transformá-los em objeto de ensino propriamente dito, pensar na progressão do seu ensino, adaptá-los e contextualizá-los de acordo com a turma, avaliar a sua apropriação pelos alunos, dentre tantos outros. É a articulação desse vasto cabedal de saberes que nos permite chegar mais próximo do conjunto de saberes que entram na composição do “ser” professora e do “saber fazer” docente de Clarice.

Nas entrevistas que fizemos antes e após a execução da sequência didática, Clarice nos explicitou que mobiliza também saberes curriculares ao colocar em prática seu ensino da produção de texto. Antes de iniciarmos as análises, porém, faz-se necessário situarmos o conceito de currículo que estamos tomando como base ao usar a noção de saber “curricular” na perspectiva de Tardif (2014). Neste trabalho, ao partirmos da ideia defendida por esse autor de que os saberes curriculares são os objetivos, os conteúdos e os métodos definidos e selecionados pela instituição escolar e concretizados nos programas escolares, estamos utilizando o termo “currículo” numa acepção mais tradicional de “documento oficial de caráter instrucional e prescritivo que contém objetivos, conteúdos e procedimentos definidos para nortear e fundamentar as práticas pedagógicas dos professores”. Fazemos opção por essa acepção embora reconheçamos que as teorias atuais do currículo já apontam para concepções mais amplas, as quais consideram, por exemplo, que o currículo é constituído também por aqueles elementos do ambiente escolar que, mesmo sem fazer parte do currículo oficial e explícito, contribuem de forma implícita e significativa para o ensino-aprendizagem, como apontam estudiosos da área do currículo como Silva (2017). Como não é objetivo desta pesquisa uma investigação mais profunda sobre o papel do currículo na prática da professora, mas, sim, apenas situar que saberes relativos ao currículo também fazem parte da constituição de sua prática, vamos nos deter numa concepção mais restrita.

Assim, quando questionada se no Colégio de Aplicação há prescrições que ela precisa seguir, quais e em que medida ela atende a essas prescrições, a professora nos fornece a seguinte explicação:

Cena 10

A gente tem um projeto político-pedagógico... Ele dá as orientações sobre os nortes da educação mais gerais e como o Colégio de Aplicação tá dentro desse contexto... E também tem um programa, um plano de curso que é discutido com os colegas de Língua Portuguesa, que é levado em consideração, não só pra essa discussão e registro desse plano de curso, não só o próprio projeto político-pedagógico da escola, mas também os documentos legais, como os PCN e outras orientações pro ensino de Língua Portuguesa que a equipe segue. E aí a gente vai dialogando com, também, os estudos mais recentes na área de educação. A perspectiva que a equipe de Língua Portuguesa adotou foi uma perspectiva mais sociointeracionista, mas cada um tem um jeito diferente de colocar isso em prática, mas, assim, é algo bem consensual da gente, que a gente tenta se aproximar dessa corrente teórica e, também, trazendo a discussão sobre o texto literário desde o sexto ano.

(PROFESSORA CLARICE – Entrevista final)

Na fala acima, Clarice sinaliza que leva em consideração diferentes documentos curriculares, desde os locais, como o programa ou plano de curso da área de Língua Portuguesa do Colégio de Aplicação, até os nacionais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Além disso, explicita que adota os saberes a serem ensinados prescritos com base em estudos mais recentes na área de educação, como os da perspectiva sociointeracionista. Ademais, a professora salienta que “leva em consideração”, “dialoga” e “tenta se aproximar” de tais documentos e orientações, de modo a construir a sua prática com base neles, mas de modo singular.

Outro aspecto que fica latente na cena acima é o caráter coletivo do programa ou plano de curso da área de Língua Portuguesa, o qual, de acordo com a fala da professora, é discutido e construído conjuntamente por todos os professores da disciplina que trabalham na instituição. Na mesma entrevista final, quando perguntada sobre se costuma interagir com seus colegas de área, a professora Clarice nos apresenta mais informações sobre como é elaborado esse documento:

Cena 11

Na verdade, aqui na escola, a gente tem, regularmente, as reuniões de área. No caso, eu falo da parte da área de Comunicação, Expressão e Educação Artística, que

envolve os professores de português, de artes, de línguas estrangeiras e também de educação física. Então, toda sexta-feira à tarde é meio que uma reunião ordinária, salvo quando tem uma reunião geral, um pleno, que a escola toda tem que estar junta. E nesses momentos a gente tá sempre interagindo no sentido de tanto pautar pontos mais administrativos como também pedagógicos. E também, assim, o trabalho com a Língua Portuguesa, mais especificamente, nasce de uma relação de equipe. Não com tanta frequência, porque eu acho que a gente já fechou mais ou menos o que queria, mas, assim, no final do ano a gente se junta pra traçar, quando vai dividir as turmas, elementos que norteiem o próximo ano, só revisa o plano de ensino que já tá posto. Então, se muda o livro didático, a gente faz um ajuste também nesse plano de ensino pra tentar dialogar com o conteúdo que esse livro traz, porque a gente usa ele como um apoio. E aí tem momentos que a própria escola destina para planejamento, que são mais no final e no início do ano. No final do ano, quando a gente tá fechando tudo, que tá se programando para o próximo ano, e no início do ano, durante a semana pedagógica.

(PROFESSORA CLARICE – Entrevista final)

De acordo com Clarice, antes do início do ano letivo, a equipe de Língua Portuguesa se reúne para definir coletivamente os conteúdos a serem trabalhados em cada turma, ajustando e reconstruindo o plano de ensino já estabelecido para a área. Ela sinaliza, ainda, para o fato de usar o livro didático como um dos elementos orientadores do que ensinar.

Já na entrevista inicial, ao ser questionada sobre o que pretendia fazer na sequência didática, Clarice remete sua fala, mais uma vez, para o seguimento de um programa ou plano de curso:

Cena 12

Bem, como foi que eu me organizei pra elaborar a sequência? Primeiramente, definindo qual seria o gênero textual que perpassaria a discussão durante o percurso de mais ou menos vinte horas e em razão dele também, desse gênero, conectar com outros gêneros que dialoguem com este, como, por exemplo, uma crônica, um poema, uma entrevista, e também com os conteúdos que estão previstos para a unidade letiva, especificamente a discussão sobre classes de palavras, conectada à leitura e à escrita [...].

(PROFESSORA CLARICE – Entrevista inicial)

Na cena acima, Clarice se refere à existência de um projeto curricular no qual estão definidos, *a priori*, os conteúdos a serem trabalhados em cada unidade letiva. Assim, no planejamento, a professora tentou articular o gênero textual que ela escolheu como eixo da sequência didática (notícia) aos conteúdos que estavam previstos nessa grade (classes de

palavras). A respeito da escolha do gênero textual, a professora não explicitou se o definiu livremente ou se o selecionou dentre alguns previstos nessa mesma grade.

Através das cenas 10, 11 e 12, portanto, constatamos que a prática da professora Clarice também é constituída por saberes curriculares (objetivos, conteúdos e procedimentos) definidos e selecionados para o ensino da produção de texto, concretizados no programa ou plano de curso da área de Língua Portuguesa do Colégio de Aplicação, em documentos curriculares gerais (como os PCN), nos textos do saber que apresentam orientações para o ensino da língua materna na perspectiva sociointeracionista e nos livros didáticos. A esse respeito, chama a atenção o modo como tais saberes são agenciados pela professora com autonomia, singularidade, consciência e de forma estratégica.

No que diz respeito ao programa ou plano de curso da área de Língua Portuguesa do Colégio de Aplicação (também chamado pela professora de plano de ensino), este é construído coletivamente pela equipe de professores que ministram a disciplina. Por esse motivo, o caráter de prescrição dos saberes curriculares nele dispostos é minimizado, na medida em que tais saberes não são simplesmente prescritos “de cima para baixo”, e sim estabelecidos e assumidos democraticamente por todos.

Entendemos que esse é o modelo de currículo que deveria existir em todas as escolas. De pouco adianta existirem currículos impostos por instâncias superiores (como o Ministério da Educação e as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais) sem participação dos envolvidos na sua construção. Tais propostas chegam às escolas e muitas vezes não são sequer lidas e discutidas pelos professores. E, mesmo quando essa tentativa de apropriação acontece, o currículo é frequentemente olhado com desconfiança como algo que não se articula com a realidade local. A construção coletiva do currículo, em contrapartida, favorece a criação de compromissos entre os professores que compõem a mesma equipe e permite uma vinculação mais forte às necessidades da comunidade que representa.

Passando, agora, a discutir sobre os saberes disciplinares explicitados pela professora, vimos, com base nas aulas, nas falas durante os encontros de autoconfrontação e no seu percurso acadêmico, que Clarice se mostrou uma praticante com teoria. Ou seja, mesmo que, muitas vezes, tenha remetido suas escolhas didáticas aos seus saberes experienciais ou práticos, aprendidos no decorrer dos anos de exercício docente, os saberes elaborados na academia e explorados nas formações (inicial e continuada) das quais participou durante sua trajetória profissional pareceram representar uma importante fonte onde ela frequentemente “bebe” para construir, refletir, avaliar e reconstruir sua prática pedagógica. Isso porque seu discurso revelou que ela guardou muitas das discussões teóricas de que fez parte, de modo

que pudemos perceber pistas de referências em suas falas e em suas ações de sala de aula. Assim, nossas análises mostraram que a professora possuía um conhecimento teórico sólido sobre produção de texto, gêneros textuais e avaliação, o qual orientava o seu agir didático no ensino da escrita.

Os saberes disciplinares, portanto, não aparecem como elementos secundários na prática e na fala da professora Clarice, mas como componentes essenciais. Dessa forma, os dados analisados apontam os professores como atores sociais possuidores de saberes – inclusive teóricos – e ratificam a importância de um repertório de conhecimentos advindos da formação de base e da formação continuada, no qual o profissional busca elementos para nutrir e orientar a sua prática, ideia esta assumida por autores como Gauthier et al (2013), Montmollin, (1996), Ferry (2003) e Pimenta (2012). Dessa forma, para resolver um problema, o profissional não evoca apenas seus saberes experienciais, mas toda uma bagagem de saberes disciplinares, a qual é, evidentemente, incompleta, mas cujo peso não podemos desconsiderar. Na verdade, diante dos dados obtidos, podemos levantar a hipótese de que não exista um saber puramente prático, na medida em que os conhecimentos teóricos ajudam o professor a “ler” a sua prática e a aprender com ela, transformando o vivido em objeto de reflexão. É nesse sentido que Gauthier et al. (2013, p. 300) afirmam que “não existe razão nenhuma para rejeitar (...) a pertinência de um repertório de conhecimentos específicos ao ensino”.

Procuramos sistematizar no quadro abaixo os saberes disciplinares explicitados pela professora durante os encontros de autoconfrontação, relacionando-os aos esquemas em que eles baseiam:

Quadro 15: Esquemas relacionados a dimensões mais didáticas e a saberes disciplinares⁴¹

	ESQUEMAS	SABERES DISCIPLINARES
ESQUEMAS RELACIONADOS AO ENSINO	Apresentar e discutir as condições de produção do texto	Todo gênero textual está correlacionado com a situação de funcionamento social. A escrita não é estanque, está articulada com um sistema de circulação de texto. As escolhas que o escritor faz para a produção do seu texto dependem de ele entender como funciona esse contexto e que implicações ele traz para a sua escrita para poder adequar a linguagem e deixá-la apropriada.

⁴¹ Optamos por trazer, neste quadro, as falas da professora de forma adaptada para dialogar mais explicitamente com os conhecimentos teórico-metodológicos sobre o ensino da produção de texto discutidos no referencial teórico.

	Fornecer algumas informações sobre o gênero textual antes de realizar a produção inicial	É necessário o professor especificar o que espera minimamente para determinado gênero textual para usar isso como um elemento de sondagem, ou seja, poder ver o que o aluno já está ou não compreendendo e poder ir além.
ESQUEMAS RELACIONADOS AO ENSINO	Planejar coletivamente a produção de texto	A produção de notícias em contextos extraescolares acontece de forma coletiva.
	Realizar uma produção de texto no início da sequência didática	O objetivo da produção inicial é permitir ao professor saber o que os alunos já têm de informação sobre o gênero textual e poder definir o que explorar nas aulas seguintes.
	Realizar uma produção de texto ao final da sequência didática	A avaliação pode ser feita através de anotações em um instrumento avaliativo (ex: uma tabela), na qual cada critério é avaliado de modo a verificar se foi atingido ou não. O objetivo dessa avaliação é permitir ao professor verificar os avanços dos alunos durante a sequência didática, comparando a produção final com a inicial.
	Promover a socialização dos textos produzidos pelos alunos	A língua enquanto um tipo de linguagem, uma parte da linguagem, é interação social. Então, se eu escrevo, eu quero que alguém escute ou leia aquilo que eu escrevi.
	Confrontar textos produzidos pelos alunos	O objetivo é trabalhar com o gênero a partir de uma dificuldade que eles apresentaram na situação inicial; então, trabalhar a partir de algo de que alguns já tinham uma noção mais consolidada e outros não, e a gente confrontar com eles o que funciona, qual funciona mais, por que funciona, por que não funciona.
ESQUEMAS RELACIONADOS À AVALIAÇÃO, REVISÃO E REESCRITA.	Usar a produção de texto inicial como um exercício de escrita e reescrita	Durante a produção de texto, o aluno lida sempre com duas vertentes: o que é real e o que é imaginário; o que ele produz na sala de aula é uma didatização, por mais que se crie uma situação de comunicação. A produção inicial serve como um exercício de escrita e reescrita para aprimorar mais os conhecimentos dos alunos sobre o gênero textual e poderem, na produção final, escrever o mesmo gênero com mais propriedade.
	Acompanhar o processo de escrita dos textos	A avaliação pode ser feita através de anotações em um instrumento avaliativo (ex.: uma tabela), na qual cada critério é avaliado de modo a verificar se foi atingido ou não. O objetivo dessa avaliação é permitir ao professor verificar os avanços dos alunos durante a sequência didática, comparando a produção final com a inicial.
	Realizar diferentes formas de avaliação	Há diversas formas de avaliação, cada uma focando um leitor diferente: o próprio aluno, o colega e o professor. Cada um desses leitores tem uma visão

		diferente do texto e traz contribuições também distintas para a produção. A avaliação que o aluno faz do texto do colega também permite que ele aprenda sobre a escrita e ajuda na produção do seu próprio texto. Todo texto tem um funcionamento social, por isso, é importante promover a leitura e a avaliação dos textos produzidos pelos alunos não só pelo professor, mas também por outros leitores, como o colega, ele mesmo e pessoas de fora da sala de aula.
	Promover a apreciação e avaliação oral e coletiva pela turma dos textos produzidos pelos alunos	É importante valorizar a autoria e a voz dos alunos em sala de aula, de modo que eles tragam para compartilhar junto com os colegas não só o texto, mas também o que eles sabem sobre a produção de texto.
ESQUEMAS RELACIONADOS À AVALIAÇÃO, REVISÃO E REESCRITA.	Realizar avaliação escrita dos textos	A ficha de avaliação pode ser usada como instrumento para que cada aluno identifique até onde foi, o que fez e o que deixou de fazer em relação a aspectos do gênero. A avaliação pode ser feita através de anotações em um instrumento avaliativo (ex.: uma tabela), na qual cada critério é avaliado de modo a verificar se foi atingido ou não. O objetivo dessa avaliação é permitir ao professor verificar os avanços dos alunos durante a sequência didática, comparando a produção final com a inicial.
	Promover uma avaliação do processo avaliativo da produção de texto	Quando o escritor se distancia de um texto, se torna um outro leitor daquele texto e que, por isso, é mais fácil fazer uma leitura mais isenta e crítica.
	Usar os mesmos critérios de avaliação da produção de texto	Usar os mesmos critérios de avaliação durante todo o processo de produção textual.
	Usar como critérios de avaliação tanto aspectos relacionados ao gênero textual quanto não relacionados	Na avaliação das produções iniciais, foram analisados: o objetivo comunicativo; se o nível de formalidade estava adequado ao público; se o texto trazia informações, que, do ponto de vista do conteúdo, tivessem esse objetivo de informar; a estrutura da notícia, como ela se organizava, como o título está organizado; se os alunos tinham noção do que era um lide; se respondiam às questões básicas, se detalhavam essas respostas ou se eram extremamente resumidos; se eles tiveram a percepção da necessidade de colocar as entrevistas, o discurso citado dentro do texto; e, por fim, a análise mais micro, como grau de informatividade,

ESQUEMAS RELACIONADOS À AVALIAÇÃO, REVISÃO E REESCRITA.		acentuação, ortografia, morfossintaxe e pontuação.
	Usar os critérios de avaliação de forma flexível	O gênero é flexível: os títulos das notícias, de acordo os manuais, devem ter verbo, mas alguns títulos utilizados nas notícias atualmente publicadas trazem verbos e outros, não (principalmente nas notícias presentes no caderno de Cultura, cujos títulos lançam mão mais de palavras de ação do que de verbos). O aluno não precisa usar verbos em seu título, desde que utilize outras estratégias para dar a ideia de objetividade e de ação. O gênero abre possibilidades para uso de formas de composição mais particularizadas e inusitadas, mas, para isso, é preciso dominar bem o que é regular no gênero. O gênero notícia não costuma iniciar com perguntas; essa não é uma estratégia usual na notícia mais tradicional, é muito mais parte, talvez, de um jornal televisivo mais informal, um programa mais de entretenimento do que informativo; tal estratégia funciona não para a notícia, mas para outros gêneros.

Os saberes disciplinares, tais como os explicitados acima pela professora, dizem respeito aos saberes relativos aos campos de conhecimento da Língua Portuguesa (mais especificamente sobre produção, avaliação, revisão e reescrita de textos), os quais são produzidos e socializados pelas universidades (instituições de formação inicial e continuada de professores), através das mais diversas formas: disciplinas, eventos, textos acadêmicos etc.

Esse levantamento demonstra, portanto, que a professora possui saberes disciplinares sobre a matéria que ensina (por exemplo, sobre o gênero textual em foco), os quais servem de base para a sua prática. Todavia, esses conhecimentos precisam ser transformados por ela em objetos de ensino. Assim, o saber ensinado por Clarice em sua sala de aula não é o saber disciplinar de referência em si mesmo, visto que este foi transformado em saber a ser ensinado, ou seja, em saber didático-pedagógico. Nesse sentido, por exemplo, os conhecimentos sobre o gênero textual que Clarice espera que seus alunos contemplem em suas produções de texto já se constituem em novos saberes, mediante um trabalho de refinamento, adaptação, retradução, seriação, enfim, de um processo de didatização para o qual concorrem fortemente suas habilidades pedagógicas. Entendemos que essa articulação entre saberes disciplinares e saberes didático-pedagógicos são o cerne do ser professor.

Esse dado nos faz pensar, ainda, sobre a ausência de fronteiras entre os diferentes tipos de saberes que compõem o repertório docente. Na prática cotidiana de sala de aula, é difícil (senão impossível!) delimitar e separar o que seria um saber estritamente disciplinar e o que seria um saber estritamente didático-pedagógico, na medida em que os dois andam juntos no fazer docente e são usados de forma estreita e simultânea pelo professor. Entendemos, assim, que, na ação docente, não existiria um saber puramente disciplinar, porque este é constituído em saber didático-pedagógico ao ser ensinado; ao mesmo tempo, não existiria um saber puramente prático, uma vez que a prática é retroalimentada pelos conhecimentos teóricos. Diante disso, podemos concluir que a categorização dos tipos de saberes, proposta por Tardif (2014), é teórica, na medida em que foi pensada por ele no sentido de melhor compreendermos a natureza plural e heterogênea dos saberes que constituem o ser professor, e que, na docência, tal separação não pode ser considerada de forma rigorosa, visto que qualquer um desses saberes pressupõe a existência dos outros.

No que diz respeito aos saberes disciplinares apresentados no quadro 15, conseguimos facilmente identificar nas falas de Clarice muitos dos pressupostos teórico-metodológicos de base sociointeracionista, corroborando a informação, dada por ela na entrevista final, de que segue essa corrente. Assim, observamos o uso de conceitos e expressões, ou seja, de uma linguagem acadêmica que nos remete a essa perspectiva (como, por exemplo, gênero textual, funcionamento social, contexto de produção, situação de comunicação, objetivo comunicativo, interlocutor, língua como interação social, situação inicial e final, didatização, etc.), o que nos permitiu perceber a influência das teorias na construção das suas práticas no cotidiano da sala de aula.

Dessa forma, logo de início, a professora explica que toma como base para as suas aulas a concepção de língua como interação social, a qual é defendida, por exemplo, por Voloshinov (2002) e Bakhtin (1997). Em relação ao ensino da escrita, a professora Clarice sabe que a produção de texto é um processo e que o texto propriamente dito estará sempre sujeito a modificações, sendo seu fim meramente parcial, conforme defendem autores como Gehrke e Cabral (2017). Da mesma forma, a professora demonstrou saber que todo texto tem um funcionamento social e está de tal forma relacionado ao contexto no qual emerge, que este precisa ser levado em consideração pelo escritor durante a produção, como explicam autores como Bronckart (1999). De forma correlacionada com esse aspecto, a professora externou várias vezes compreender que a produção de texto, enquanto forma de interação, é sempre direcionada a alguém e esse alguém deve ser levado em consideração durante a escrita, na medida em que precisamos adequar o texto ao nosso leitor pretendido, conforme defendem

autores como Costa Val e Vieira (2005). Retomando as discussões sobre a didatização da produção de texto na escola, tecida por autores como Dolz e Schneuwly (2004), constatamos também que a professora se mostra ciente de que, durante a produção de texto na escola, o aluno precisa lidar com a dupla função da escrita: objeto de interação e objeto de ensino, ao mesmo tempo. Por fim, notamos que ela sabe da importância de valorizar a autoria dos alunos durante as produções de texto, conforme aponta Geraldi (1997).

Já em relação aos gêneros textuais, Clarice demonstrou conhecer suas propriedades, dentre elas o fato de que o gênero é relativamente estável, sendo possível extrapolar seus usos mais rotineiros, como defende Bakthin (1997). No que diz respeito especificamente ao gênero notícia, a professora domina as suas características, o que foi possível perceber ao vê-la explicitar, por exemplo, que: esse gênero não costuma iniciar com perguntas; normalmente os títulos das notícias vêm com verbo; a produção da notícia em contextos extraescolares acontece de forma coletiva, ou seja, ela é feita por toda uma equipe cujas tarefas são bem delimitadas. Ela demonstrou domínio desse gênero, ainda, ao nos informar os critérios de avaliação das notícias produzidas pelos alunos, os quais remetem a características como: grau de formalidade, presença de conteúdos com o objetivo de informar, estrutura, estilo do título, presença de lide, resposta detalhada a algumas questões básicas (o quê, quem, quando, onde, como, por quê), presença de entrevista e do discurso citado (SILVA, 2008).

Em relação à avaliação da produção de texto, Clarice demonstra saber bem a função dos critérios, pois explicou que é preciso usar os mesmos critérios de avaliação durante todo o processo de produção textual, e que estes devem ser usados tanto para o aluno saber em relação a que está sendo avaliado, como para que ele mesmo possa se avaliar e acompanhar o seu aprendizado (SANTOS e TEIXEIRA, 2016). Clarice também sabe que é importante usar algum instrumento (no caso, ela utiliza o que chama de tabela ou ficha de avaliação) para, materialmente, viabilizar a avaliação tanto por parte dos alunos, como por parte do professor (SUASSUNA, 2007; FERNANDES e FREITAS, 2007). Da mesma forma, a professora mostrou que sabe da importância de variar os leitores-avaliadores (professor, colega, aluno, alguém de fora da sala), pois cada olhar traz diferentes contribuições para o texto e, por extensão, possibilita novas aprendizagens, tanto para quem avalia, quanto para quem tem seu texto avaliado (COSTA e RIBEIRO, 2013).

Por fim, em relação à sequência didática, Clarice explicitou que tenta seguir o modelo proposto por Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004). De fato, notamos, no trabalho realizado e relatado pela professora, muitas aproximações com essa proposta: a) no modelo de sequência didática dos pesquisadores genebrinos, tudo se inicia com a apresentação de uma proposta de

comunicação (oral ou escrita) para os alunos e a discussão sobre as condições de produção do texto, assim como fez e nos explicou Clarice; b) há uma produção de texto no início e outra no final da sequência didática, ambas com base no mesmo gênero textual, as quais foram igualmente realizadas e relatadas pela professora; c) em relação à produção inicial, os autores discutem sobre a importância de fornecer para os alunos, antes de realizá-la, algumas poucas informações sobre o gênero textual para que eles tenham uma base mínima para a escrita, preocupação também explicitada e materializada pela professora. d) ainda em relação à produção inicial, com base nos resultados obtidos, o professor define o que os alunos já sabem e o que ainda não sabem sobre o gênero; o ensino deve partir, então, das dificuldades de aprendizagem percebidas nos textos dos alunos, conforme nos relatou a docente; e) no modelo em questão, a produção inicial, por não dar origem efetivamente ao texto que vai circular socialmente, serve mais para o aluno como um exercício de escrita, preparando-o para a produção “de verdade” que acontecerá ao final da sequência, conforme foi também dito e colocado em prática pela docente em questão; f) em relação à produção final, assim como os autores defendem, Clarice explicitou que, ao compará-la à produção inicial, é possível mensurar o que os alunos conseguiram aprender durante a sequência, sendo essa uma das utilidades da última escrita; g) por fim, para além desse momento de avaliação somativa, os autores defendem que o professor realize uma avaliação contínua do aluno durante a sequência, da forma como Clarice fez e comentou ao tentar acompanhar todo o processo de escrita dos textos por seus alunos.

Na cena abaixo, a professora coloca em prática, durante a aula, seus saberes disciplinares sobre o gênero textual notícia. A cena em questão se refere ao momento em que Clarice orienta seus alunos para a escrita individual e em sala de aula das notícias da situação final através de um roteiro impresso e entregue aos alunos. No final desse roteiro, a professora colocou e explicou um quadro com os critérios de avaliação que seriam usados para avaliação das notícias produzidas:

Cena 13

Aí, no finalzinho, eu coloquei o quadro, que foi baseado naquele quadro que eu entreguei a vocês na produção inicial, que vocês falaram sobre a exposição “Cenas de Leitura”, lembram? Então, esse quadro que tá aqui tem muita correlação com esse que vocês já conhecem. Inclusive, eu pedi para que vocês reescrevessem no caderno, não é, o texto das “Cenas de Leitura”. Já era uma forma que vocês teriam, no final de semana, de estar estudando pra esse momento, de estar pensando sobre a elaboração do texto de notícia. E aí eu retomei aqui, porque são os itens que vão ser levados em consideração pra gente analisar se seu texto está adequado ou não às características

que foram estudadas aqui em sala de aula do gênero textual notícia, né, dentro de um parâmetro mínimo, não é? Então, tem aqui, ó, o título, como é que ele deve ser, tá certo, ter relação direta com o fato principal da notícia, ser interessante para o leitor, ser objetivo, apresentar preferencialmente o verbo no presente. Preferencialmente, tá, não é obrigatório...

ALUNO: Professora, se não houver verbo?

PROFESSORA: Em geral, pelo que a gente estudou, os títulos, eles são compostos por verbos, porque ele dá aquela ideia de ação, de que as coisas estão acontecendo, que existem os fatos. Às vezes, tem títulos que não possuem verbo, tá certo? E aí, porque, como existe essa flexibilidade, se você fizer o seu texto com um título que não possua verbo, mas que traga uma característica de objetividade, de informação, de interesse para o leitor, a gente aceita, né? Tá certo?

(PROFESSORA CLARICE – 9º DIA DE AULA)

A professora, inicialmente, explica aos alunos que o quadro apresentado foi o mesmo já utilizado para avaliar as notícias produzidas na situação inicial. Aproveita para cobrar dos alunos a revisão e reescrita dessas notícias, já solicitadas anteriormente, justificando que seria um momento de eles exercitarem a escrita e se prepararem para a produção final. A respeito do quadro de critérios, Clarice explica ainda que os aspectos analisados versam sobre as características das notícias, de modo a identificar se os alunos escreveram textos adequados ao gênero, e se põe a apresentar cada um desses aspectos. Neste trecho da aula, vemos a preocupação da professora Clarice com uma avaliação fundamentada, transparente e a serviço do ensino e da aprendizagem. Isso porque, primeiramente, ela se propõe a apresentar e explicar para os alunos os critérios que serão usados por ela para avaliar os textos depois de prontos, antes mesmo de eles começarem a produzir. Possivelmente, ela faz isso para que os alunos utilizem o conhecimento de tais critérios como elemento orientador para a escrita, visto que, sabendo o que a professora espera, eles se esforçarão para atingir as suas expectativas já durante a escrita. Levantamos, ainda, a hipótese de que a professora procede desse modo também como uma forma de facilitar a sua avaliação futura, na medida em que, se ela já diz para o aluno antes da produção o que espera deles, as chances de as primeiras versões dos textos já conterem poucos problemas é bem maior do que se a professora não dissesse para os alunos em que critérios baseará sua avaliação. Da mesma forma, como já apontamos anteriormente, os critérios usados são os mesmos que estão sendo trabalhados deste o início da sequência e que permanecerão até o seu fim, o que demonstra, mais uma vez, uma coerência interna da prática de Clarice. Ademais, tais critérios refletem novamente o que foi trabalhado durante a sequência e, nesse sentido, vemos a intenção de Clarice de realizar uma avaliação aliada ao ensino e à aprendizagem, na medida em que permitirá de fato ver se

os alunos aprenderam o que foi ensinado e, com base nisso, intervir (durante as atividades de revisão e reescrita) para que eles alcancem os conhecimentos ainda não dominados.

Retornando ao quadro de critérios, observamos que o primeiro aspecto diz respeito aos títulos que, segundo sua tabela de avaliação, dentre outras especificidades, “deveriam apresentar preferencialmente verbo no presente” e ressalta que esse uso não seria obrigatório. No decorrer dessa explicação, um aluno a interrompe para perguntar o que aconteceria se não houvesse verbo, ou seja, como ele faria se não quisesse colocar verbo em seu título. A professora, tomando como base os saberes que sistematizou antes da aula sobre as notícias, informa que os títulos desse gênero textual podem ou não ter verbo e explica a função desse elemento linguístico na constituição dos títulos das notícias, que seria expressar uma ideia de ação presente. Nesse sentido, salienta que, devido a essa flexibilidade do gênero, ele poderia optar por usar ou não o verbo, desde que o efeito de sentido provocado fosse o mesmo, ou seja, desde que os títulos continuassem expressando o que despertam com o verbo: objetividade, informação e interesse. Nessa cena, fica clara a crença da professora numa concepção de língua flexível, situada e heterogênea, cujos usos valem mais pela função e pelo sentido que exprimem do que pela obediência a formas fixas. Nela Clarice também mobiliza o esquema “usar os critérios de avaliação de forma flexível”, na medida em que os aspectos sobre as notícias definidos por ela para avaliar os textos dos seus alunos seriam usados como parâmetros não tão rígidos, permitindo outros usos possíveis e respeitando a natureza relativamente estável dos gêneros textuais.

Já na cena a seguir, trazemos a fala da professora ocorrida quando ela, espontaneamente, interrompeu a exibição da cena para falar sobre o questionamento do aluno a respeito do uso dos verbos nos títulos das notícias. Em sua fala, Clarice demonstra, de forma muito natural e segura, seu domínio sobre as características do gênero textual em questão⁴²:

Cena 14

Aí, em relação ao questionamento do aluno, né? É... Na ficha solicita que o título tem preferencialmente verbo. Eu presumo, e pela leitura que eu fiz de vários títulos pra poder selecionar algum material de trabalho para eles, eu vi que em alguns momentos tem verbos, em alguns momentos não tem. Nos títulos que já estão sendo publicados. Quando você vai para os manuais, normalmente eles dão essa dica fechada: faça com verbo etc. Mas, quando você vai ler os jornais, você às vezes encontra com verbo, às vezes não encontra com verbo. E aí o aluno perguntou: e se eu não quiser botar verbo? Aí eu disse: pode, agora vai ter que dar essa ideia de realidade, de objetividade, de

⁴² Vale salientar que em outros momentos dos encontros de autoconfrontação a professora também falou sobre o gênero notícia e nos revelou mais conhecimentos sobre ele.

ação, essa marcação com tempo presente, mas não quer dizer que você não possa, aí é você respeitar a flexibilidade do gênero. E eu percebi que, principalmente, na coluna... nos cadernos de cultura, tem muito título sem verbo, quando vai falar de diversão, aí tem mais palavras de ação do que o verbo trazendo noção de ação, de movimento, das coisas acontecendo. Mas, aí eu deixo em aberto, assim, você pode fazer diferente do que eu presumo, mas tem que fazer sentido. Você não vai fazer qualquer escolha se não tem um objetivo.

(PROFESSORA CLARICE – 4º ENCONTRO DE AUTOCONFRONTAÇÃO)

A fala acima demonstra, primeiramente, o quanto a professora se preocupou em buscar conhecimentos sobre o gênero e se apropriar dele antes de trabalhá-lo em sala de aula. Ao ser perguntada sobre as fontes que consulta para obter informações sobre o gênero que será objeto de ensino, Clarice explicou que consulta manuais, mas também realiza estudos e comparações a partir de exemplares autênticos. Vemos, pois, que ela consegue mobilizar tanto conhecimentos teóricos como empíricos sobre o gênero textual em questão.

Através da leitura de notícias autênticas, ela viu que alguns títulos de textos desse gênero têm verbo, enquanto outros não têm (nesse segundo caso, faz-se uso de outras palavras que também indicam ação). Já através da consulta a manuais de elaboração de notícias, ela viu que os autores são taxativos em dizer que os títulos das notícias devem ter verbo. Entre o uso corriqueiro e as normas de elaboração, a professora prefere ficar no meio-termo e assume o seguinte conhecimento sobre as notícias: “os títulos têm preferencialmente verbo”.

A decisão de assumir esse saber sobre o gênero notícia ficando no meio-termo parece estar baseada em outros saberes: a) a ideia de que o gênero textual é flexível; assim, por acreditar no caráter relativamente estável dos gêneros, a professora talvez tenha preferido não seguir à risca a norma fechada traçada pelos manuais e olhar para tal norma de forma crítica; b) a ideia de que o escritor não precisa se preocupar em seguir normas imutáveis e sim em usar as formas da língua no contexto particular de ação, podendo fazer escolhas e variar os elementos linguísticos utilizados, desde que isso seja feito com objetivo e de modo a atingir os efeitos de sentido pretendidos.

Isso nos dá indícios, primeiramente, de que os saberes são mobilizados a partir de uma rede de outros saberes que se articulam e se reforçam, ou seja, os professores mobilizariam diversos saberes que funcionam juntos e legitimam-se uns aos outros. E, em segundo lugar, que os professores não seguem tal e qual os conhecimentos teóricos. Na verdade, eles procedem dessa forma com todos os tipos de saberes, sejam eles curriculares, profissionais, disciplinares ou experienciais. O caso aqui analisado de mobilização de um saber disciplinar por parte de Clarice é indicativo desse processo mais amplo e nos ajuda a tentar entender

como ele acontece. Assim, os professores mobilizariam saberes disciplinares usando como base fontes diversas, dentre elas, os conteúdos difundidos nos textos do saber, mas não só eles. No caso da cena acima, protagonizada por Clarice, ela não nos explicitou que tomou como base conhecimentos teóricos sobre o gênero notícia difundidos pela academia (embora os percebamos implícitos em seu dizer e em seu agir), mas nos contou que recorreu a conteúdos difundidos em manuais e utilizou também os estudos que fez sobre notícias autênticas. Os saberes sobre o gênero em questão foram, então, presumidos por ela a partir da comparação e da convergência entre as informações encontradas nos manuais e em seus estudos. Ademais, o fato de a ficha, preparada antes da aula, já conter esse saber materializado na orientação “o título tem preferencialmente verbo” mostra que tal saber foi sistematizado anteriormente, embora tenha sido reafirmado e explicitado durante a aula.

Pensando, agora, sobre as possíveis relações entre esses saberes disciplinares mobilizados pela professora e o esquema “usar os critérios de avaliação de forma flexível”, levantamos a hipótese de que, provavelmente, foi possível para Clarice pensar em tal esquema porque ela tem determinados conhecimentos sobre os gêneros de uma forma geral e sobre as notícias especificamente, estes últimos obtidos, também, a partir de sua experiência enquanto leitora assídua de notícias. Ou seja, saber, por exemplo, que os gêneros textuais são flexíveis, que as notícias podem ou não ter título e que o escritor tem certa liberdade para fazer escolhas no seu texto possibilitou à professora pensar o esquema em questão. Essa constatação nos permite compreender por que a professora fez o que fez, ou seja, por que ela realizou esse esquema: porque ela está apoiada em determinados saberes. Assim, pode-se deduzir que o esquema possivelmente emerge dos saberes: ele seria mobilizado a partir de alguns saberes, como também revelaria alguns outros saberes. Ou seja, a professora tem saberes de vários tipos e origens, os quais lhe dão condições de mobilizar e usar diversos esquemas.

Tomando como base a prática e a fala da professora Clarice, vemos, inicialmente, que ela demonstra autonomia para definir e selecionar que informações disponíveis sobre as notícias ela ensinará a seus alunos e como apresentará para eles tais informações. Além disso, a fonte de tais saberes não foram, para Clarice, apenas os textos acadêmicos, mas também os manuais e os seus estudos empíricos.

Da mesma forma, vimos que os saberes disciplinares sobre o gênero textual notícia obtidos por Clarice através dos manuais foram filtrados e legitimados (ou não) por ela antes da aula. Ou seja, tais saberes não foram apropriados pela professora exatamente da forma como foram produzidos pelos especialistas, nem foram meramente transmitidos para seus alunos. Esse fato nos leva a concluir que o repertório de saberes teóricos, mobilizado por

Clarice, tem como papel ajudá-la a agir, pensar sobre sua prática, tomar decisões e construir ações, oferecendo suporte a sua ação.

A esse respeito, Gauthier et al. (2013), Tardif (2014), Berry (1996) e Ferry (2003) criticam a visão, advinda da racionalidade científica, do professor como um mero técnico que transmite e aplica tal e qual os conhecimentos teóricos e que resolve problemas usando regras universais capazes de ser exatamente transferidas para gerenciar situações particulares. Tal perspectiva se constitui como se a ciência fosse capaz de determinar completamente a ação docente e como se o acúmulo de informações teóricas por parte do professor fosse suficiente para prepará-lo e assegurar a sua atuação eficiente em todas as situações de que precisa dar conta.

Numa posição contrária, consonante com os dados obtidos nesta pesquisa, e adotando uma postura “não aplicacionista” dos conhecimentos teóricos, Gauthier et al. (2013) defendem que as conclusões da pesquisa científica não são diretamente transformadas em regras de ação para a atividade docente e que o professor não coloca em prática exatamente aquilo que é transposto pelos textos do saber. A esse respeito, os autores explicam que:

A contribuição da ciência para a educação pode ser apenas indireta. De fato, ela deve fornecer ao professor instrumentos intelectuais para assisti-lo em sua ação pedagógica. (...) A partir do momento em que o professor consegue elaborar regras de ação, estas últimas, locais, são alimentadas indiretamente pelos dados da ciência, embora sem dela derivarem diretamente (GAUTHIER et al. 2013, p. 301).

Continuando a discussão sobre a mobilização dos saberes disciplinares por Clarice em sua prática de sala de aula, trazemos abaixo outro caso que aponta para a hipótese de que o professor não aplica meramente os conhecimentos teóricos difundidos pelos especialistas na universidade. Em um momento durante os encontros de autoconfrontação, a professora reflete explícita e espontaneamente sobre como, às vezes, a teoria não “casa” com a prática da forma como esperamos e isso obriga o professor e redirecionar os caminhos de sua aula.

Todavia, antes de conhecermos a fala da professora em que ela reflete sobre esse aspecto, vamos apresentar a cena da aula que deu origem a essa reflexão. A cena 15 abaixo se refere a um trecho da conversa que Clarice teve com seus alunos sobre o que eles acharam da atividade da aula anterior de autoavaliação e avaliação coletiva pelos colegas das notícias produzidas na situação final:

Cena 15

PROFESSORA: Vejam só, hoje nós ficamos de fazer a escrita final do texto, que seria a notícia jornalística. Então, na aula passada, eu levei pra casa os textos que vocês haviam avaliado, não é? Então, primeiramente, vocês fizeram uma autoavaliação, em segundo lugar o próprio grupo de trabalho fez uma pequena avaliação do seu trabalho, concordando ou não em alguns itens, né, sobre sua autoavaliação. Presta atenção! Eu levei pra casa pra fazer a minha avaliação, terceiro olhar; teve o seu olhar, o olhar do seu grupo e o olhar do professor, ok? E, infelizmente, de segunda pra hoje, eu não consegui corrigir todos os textos, só uma parte. Então, o que foi que eu pensei? Eu concluo essa semana e, na segunda-feira, vocês fazem a produção do mural, tá certo? Reescrevem os textos na sala, quem não trouxe as fotos traz as suas imagens, não é, pra compor os textos e a gente monta o painel, ok? Silêncio aí um pouquinho. [...] Deixa só eu fechar essa organização dos trabalhos. É, antes de fechar por completo, eu queria escutar de vocês um pouquinho sobre como foi experiência de fazer a autoavaliação depois de um certo tempo, né, em que vocês se distanciaram do texto que haviam escrito. É mais fácil fazer essa autoavaliação quando passa um tempo ou não, logo na sequência, escrevi hoje, passou um dia, dois, faço uma revisão do meu próprio texto? Érico, como foi que você... Como foi essa experiência? Sobre a autoavaliação?

ÉRICO: [inaudível]

PROFESSORA: Diga, Adélia.

ADÉLIA: É porque, assim, quando [inaudível] do começo do trabalho, não estava muito focada, daí fiquei meio perdida, aí passou um tempo, eu fiquei mais perdida ainda [inaudível], foi bem melhor se tivesse feito, porque eu teria pelo menos uma pequena noção.

PROFESSORA: Mas, quando você releu o seu texto, você não conseguiu resgatar as informações que você havia escrito? Como foi que você ficou perdida? Você produziu um texto e vai ler o seu texto, então, você não consegue resgatar o que você construiu?

ADÉLIA: Não, na primeira vez que eu fiz, estava mais no ar, eu sabia tudo, tudo, tudo sobre, só que, quando eu fui ler o texto, é como se eu fosse uma pessoa desconhecida do mundo lendo esse texto.

PROFESSORA: Então, quando você se distancia do seu texto, passa-se um certo tempo, você começa a ser um leitor diferente daquele mesmo texto. E aí... aí está a necessidade do seu texto estar bastante detalhado, porque aquilo que estava na sua cabeça, não é, e se não foi posto no papel da forma adequada, você vai sentir que tá faltando alguma coisa, não é? Aí eu tenho Ana, depois Cecília. Diga, Ana.

ANA: Eu concordo com o que ela disse de que você se torna um outro leitor, é... e que você percebe o que você fez e o que deixou de fazer, mas, por outro lado, já que você vai fazer uma reescrita desse jeito, é ruim, porque você perde alguns dados que tinha antes, você não tem mais noção, aí você vê que dava pra se ligar naquilo que você fez antes e se não tem [inaudível]

PROFESSORA: Porque você, se tivesse algum dado que você ainda fosse pesquisar pra colocar, talvez ficasse sem um tempo pra isso. Mas aí, vejam, como a gente tem pra próxima semana, não é, um tempinho a mais, quem sentiu essa sensação de que faltou pesquisar mais alguma coisa, faltou colocar mais alguma coisa, pode fazer nesse período de tempo pra na segunda-feira o texto ficar bem mais consistente. Tá certo? Então, é uma orientação importante pra quem sentiu-se desse jeito. Cecília...

CECÍLIA: Eu acho que, quando faz muito tempo pra você reler fica melhor porque,

assim, por exemplo, [inaudível] aí no dia seguinte eu vou reler, como eu tive pouco tempo, eu acho que sua opinião seria praticamente a mesma, agora aí se eu vou reler daqui a um mês, nesse tempo pode ter mudado. Se eu tivesse botado isso, eu ia botar melhor, teve mais tempo de reler [inaudível] aí você pensa “aqui poderia ter alterado” [inaudível].

PROFESSORA: Às vezes, você não percebe os seus erros, né? Ou tá faltando alguma coisa, porque tá tudo muito fresquinho, recente na sua cabeça. Quando passa um tempo, você, de algum modo, se distancia e vira uma espécie de leitor, um segundo leitor do seu texto. E aí...

ALUNO: [inaudível] Quando você começa e aí, depois de algum tempo, você relê esse texto, você não lembra de algumas coisas que você falou, você não lembra como você escreveu [inaudível].

PROFESSORA: E aí é hora da gente fazer os ajustes, não é?

(PROFESSORA CLARICE – 14º DIA DE AULA)

A aula em questão se refere ao primeiro dia da professora no 6º ano A depois de uma viagem (de duas semanas) que fez para um curso de capacitação. A professora inicia explicando aos alunos que aquele dia, conforme combinado anteriormente com eles, seria destinado à revisão e reescrita das notícias produzidas na situação final (dia 08-11, antes de sua viagem) a partir da avaliação feita na aula anterior (autoavaliação e avaliação coletiva pelos colegas, dia 27-11, depois de sua viagem) e da avaliação extraclasse feita por ela. Todavia, foi preciso adiar a refacção dos textos para a aula seguinte, pois a professora não conseguiu terminar de avaliar todas as notícias. Diante da impossibilidade de fazer tal atividade naquele dia, Clarice resolve, então, mobilizar o esquema “promover uma avaliação do processo avaliativo da produção de texto” e perguntar aos alunos como foi a experiência de fazer avaliação dos seus textos tanto tempo depois de produzi-los (exatos 19 dias), ou seja, se esse distanciamento tornou a tarefa mais fácil ou mais difícil. A maioria dos alunos relata à professora que o longo tempo decorrido tornou o ato de avaliar mais difícil, pois eles não se lembravam de muitas informações que haviam escrito e, por isso, tiveram a sensação de que o texto tinha sido escrito por outra pessoa. Para tranquilizar os alunos, Clarice ressalta que eles podem usar o tempo a mais que terão até a revisão e a reescrita (que não seriam mais feitas naquela aula) para resgatar as informações que esqueceram ou buscar aquelas de que sentiram falta.

A respeito da cena acima, supomos que a professora tenha realizado a autoavaliação e a avaliação coletiva pelos colegas depois da produção de texto por acreditar que a revisão e a reescrita exigem um distanciamento espacial e temporal por parte dos alunos para que estes consigam se descolar efetivamente do papel de escritor e assumir o papel de leitor. Além disso, chama atenção a atividade de avaliação da avaliação proposta pela professora aos seus

alunos. Tomando como base sua constante preocupação com os alunos⁴³, tal atividade parece ter sido criada por Clarice para obter informações sobre o aproveitamento ou não por eles da atividade de autoavaliação e avaliação coletiva, sendo, portanto, parte do seu estilo docente. Salta aos olhos, ainda, o fato da professora não se importar em confessar aos alunos que não conseguiu terminar de corrigir os textos e que, por isso, seria necessário adiar a atividade prevista para aquele dia. Essa atitude demonstra que, para Clarice, o professor precisa ser transparente com seus alunos e dividir com ele o processo de construção da aula.

Na cena 16 a seguir, a professora interrompeu o vídeo em que estava sendo exibida a cena 15 para comentar sua mediação durante a atividade:

Cena 16

É engraçado, porque a gente tem algumas expectativas teóricas sobre o sistema de avaliação, de autoavaliação etc. e tal, e, quando a gente pergunta a eles, a gente espera que eles digam alguma coisa que a gente tá esperando, porque estudou na teoria etc., e às vezes as respostas não são aquelas que você está esperando... “Não, professora, foi mais difícil pra mim”, aí você tem que na hora pensar por que foi mais difícil pra ele, o que é que tem a ver com o que eu estudei, com o que eu sei sobre o assunto, então, assim, as coisas não são tão práticas e tão... Você não aplica nada científico e aquilo dali vai dar aquele resultado, quando é com ser humano, não é idêntico ao que você tá esperando, e aí, quando eu fiz essa pergunta, eu tinha em mente, né, que realmente, quando você se distancia de um texto, você se torna já um outro leitor daquele texto. E foi o que aconteceu, porque como eles ficaram quinze dias, né, basicamente sem contato com o texto, é diferente de você, no dia seguinte, então, eu esperava que fosse mais fácil fazer uma leitura mais isenta, mais crítica, mais... e aí eles começaram a dizer que “Não, professora, mas foi mais difícil”, aí você, naquela hora, vai ter que processar: “Por que foi mais difícil? Por que foi mais difícil?”, né, e tentar trazer a teoria que você estudou pra balizar, né, aquilo dali.

(PROFESSORA CLARICE – 5º ENCONTRO DE AUTOCONFRONTAÇÃO)

Nesse trecho, a professora demonstra que, tomando como base saberes disciplinares sobre avaliação da produção de texto, tinha certas expectativas em relação à atividade avaliativa feita pelos alunos depois de certo tempo de distanciamento do texto. Assim, esperava que o ato de avaliar tivesse sido mais fácil e produtivo para seus alunos, na medida em que fazia muitos dias que eles tinham produzido o texto. Todavia, contrariando as suas expectativas, os alunos explicitaram que, exatamente por causa do intervalo grande de tempo entre a escrita e a revisão, sentiram dificuldade de avaliar. Clarice, então, tenta nos explicar o

⁴³ Tal ponto será melhor discutido na seção 3, quando discutimos sobre os aspectos que a professora leva em conta ao pensar e tomar decisões em sala de aula, dentre os quais estão os alunos.

movimento de reflexão que fez durante a aula para tentar dar uma resposta satisfatória aos seus alunos.

Assim, ao se sentir desequilibrada, a professora, ao invés de negar as teorias, busca nelas subsídios para refletir sobre seus saberes e práticas e encontrar respostas para oferecer aos seus alunos, tentando adequá-las à situação particular que estava enfrentando. Esse fato ratifica a ideia apontada por Gauthier et al. (2013), Berry (1996) e Ferry (2003) de que a teoria pode ser um instrumento para o profissional pensar a sua prática.

Para Gauthier et al. (2013), os conhecimentos teóricos e científicos não determinam a ação docente, mas podem informar o professor e levá-lo a refletir sobre o que acontece em sua sala de aula e sobre o que ele poderia fazer. Assim, o seu repertório de conhecimentos seria um reservatório de saberes com base no qual o professor pode buscar soluções para resolver problemas de sua própria prática. Isso faz do professor um profissional racional que, mobilizando conhecimentos de várias ordens, inclusive os teóricos, toma decisões em situações singulares.

Nessa mesma linha, Berry (1996) aposta num modelo de “relação teoria e prática baseada no diálogo”. Ele explica que o conhecimento teórico pode ser um meio valioso de investigação exigente da prática. Todavia, salienta que as análises resultantes desse diálogo não são mecânicas, na medida em que, mais do que ferramenta de apoio a decisões por parte do profissional, o trabalho científico fornece meios para ajudá-lo a esclarecer seu próprio pensamento e encontrar suas próprias respostas.

De modo semelhante, Ferry (2003) argumenta em favor de uma “pedagogia centrada na análise”, a qual estaria baseada numa articulação regulada entre teoria e prática. Ou seja, a análise de situações de ensino dentro da estrutura de uma ou mais teorias integraria conhecimentos teóricos e experiências, de modo que as teorias ajudariam na regulação da prática:

Longe de dar ao praticante a certeza que ele às vezes espera nas inflexões de sua profissão, a teoria multiplica dúvidas e questionamentos. (...) O recurso à teoria é, ao contrário, a descoberta de novas possibilidades, e não mais a busca por uma legitimação e abandono de um modelo, se o praticante o mobiliza para recuar quando colocado frente às suas próprias representações ou teorias.⁴⁴ (FERRY, 2003, p. 64).

⁴⁴ “Loin de donner au praticien les certitudes qu'il en espère parfois dans les affres de son métier, la théorie multiplie les doutes et les interrogations (...) Le recours à la théorie est au contraire découverte de nouveaux possibles, et non plus quête d'une légitimation et transhumance d'un modèle, si le praticien l'utilise pour prendre un recul vis-à-vis de ses propres représentations, de sa théorie spontanée”.

Tais ideias defendidas por Gauthier et al. (2013), Berry (1996) e Ferry (2003) nos fazem pensar, inclusive, que os saberes disciplinares poderiam assumir, na formação docente, um papel mais constitutivo, qual seja, o de preparar os professores para um agenciamento mais autoral e autônomo de tais conhecimentos em sua prática.

Ademais, assistir-se no vídeo enfrentando essa situação de desequilíbrio fez Clarice concluir que a teoria não se revela tal e qual na prática e que as atividades planejadas e vivenciadas em sala de aula, apesar de fundamentadas teoricamente, nem sempre geram os resultados esperados. Diante de tal constatação, entendemos que Clarice, movida sempre por uma vontade de eficácia, apoiou-se (nesse e em outros momentos) em saberes teórico-metodológicos decorrentes de sua formação acadêmica (cursos, congressos, leituras...). Porém, tais saberes parecem ser mobilizados por ela através de um filtro, tendo sempre em vista as práticas de sala de aula (CHARTIER, 2007). Ou seja, tais saberes lhe parecem válidos se ajudam a entender as aprendizagens dos alunos e a melhor agir na sua prática.

Tal fato corrobora as conclusões de Goigoux (2001) sobre a retomada, pelo professor, da tarefa prescrita. Como vimos no referencial teórico, os pressupostos teórico-metodológicos advindos das instituições de formação docente também constituem a tarefa prescrita, a qual se espera que seja considerada pelo docente em sala de aula. Todavia, como postula o autor, tais pressupostos são gerais e pouco operacionais, de modo que o professor precisa interpretá-los para introduzi-los em seu planejamento na forma de objetivos (tarefa redefinida) e procedimentos (tarefa eficaz). Entendemos que foi justamente isso que aconteceu com a professora Clarice: as orientações teóricas sobre o que é a atividade de revisão e como esta deve ser realizada em sala de aula lhe chegam não como pressupostos a serem colocados em prática tal e qual, mas como princípios a serem pensados e adaptados à realidade de sala de aula, respeitando principalmente o tempo e o perfil da turma. Assim, as orientações metodológicas valem menos por seu poder de prescrição e mais por sua possibilidade de adaptação.

Outro aspecto que pudemos notar em relação à mobilização de saberes disciplinares por parte de Clarice é que ela parece conciliar saberes *a priori* contrários, mas que, dentro da sua prática, funcionam de forma bastante coerente. A cena 17 a seguir se refere aos minutos finais da aula em que os alunos iniciaram a produção individual das notícias da situação final:

Cena 17

PROFESSORA: Peraí, gente, bora lá! Eu quero a atenção de todos vocês agora. A gente tem cerca de dez minutos pra concluir a aula. O que é que acontece, o que é que

eu percebo? Muitas pessoas vieram pra cá, sabiam que hoje a gente ia ter essa produção e não se prepararam da forma devida. Então, desde a semana passada, eu disse: “Vocês precisam pesquisar sobre o assunto, o tema que vocês vão desenvolver, vocês precisam conversar com as pessoas que estão relacionadas a este tema pra poder ter conteúdo para escrever a respeito”. O que é que eu percebo em muitos questionamentos que foram feitos hoje? Que vocês não se prepararam o suficiente. Salvo algumas exceções, a grande maioria não se preparou. Então, a dificuldade está: “Ah, eu preciso ainda entrevistar alguém”, “Ah, eu preciso pesquisar não sei onde”, “Ah, eu preciso buscar essa informação ‘x’, essa informação ‘y’”. Isso mostra o grau de compromisso que vocês estão tendo com a atividade e com a disciplina de Língua Portuguesa. Consequentemente, mostra o grau, né, de avaliação que vocês irão ter. Vocês sabem perfeitamente que o que vocês estão produzindo é elemento de avaliação. Se você não faz o seu texto, se o seu texto não tem conteúdo, como é que você quer ser bem avaliado? Se você não se esforça fazendo a pesquisa, se você não procura os seus entrevistados para coletar informação, como é que se você quer ser bem avaliado, se você não vai ter o que dizer? Ou vai ficar notícia extremamente fraca do ponto de vista do conteúdo... Ou vocês se engajam e compreendem que esse é um momento de aprendizado importante de escrita e de leitura de vocês, ou vocês não vão ter sucesso. O que é que cada um daqui vai ter que fazer? Estou repetindo, porque eu passei duas semanas dizendo isso. Primeiro dia de aula, quando a gente voltou dos conselhos de classe, eu apresentei essa tarefa para vocês. Disse o que é que a gente ia fazer, que vocês iam ter que definir um tema, vocês tiveram um momento na sala de aula para definir esse tema, que vocês iam ter que pesquisar sobre o tema, iam ter que buscar informações, não só em textos de apoio, como também em entrevistas, conversando com as pessoas que estão envolvidas. Disse que, nesse dia, a gente iria fazer essa produção. A gente estudou notícias jornalísticas, viu as características dos textos... E a dificuldade que eu tenho de escrita aqui é porque eu não tenho informação para colocar. Algumas pessoas eu percebo que estavam bem mais engajadas, mas isso não é a maioria. Então, qual vai ser a tarefa de vocês? Vocês vão, de hoje para quarta-feira, coletar todas as informações necessárias. Vocês vão ter que fazer essas entrevistas, vocês tiveram tempo para fazer, mas vão fazer de hoje para quarta as entrevistas que precisam ser feitas, vocês vão procurar textos de apoio, além dos que a gente trabalhou aqui em sala de aula, e trazer impressos para cá, tá certo, para ajudar na construção da notícia e eu vou ter que retornar a essa atividade na próxima aula. Agora, se você não fizer a tarefa, não vai ter outra oportunidade nesse momento, porque eu já vou colocar o que a gente iria fazer na próxima aula para segunda-feira, que seria a leitura avaliativa dos pequenos grupos. E segunda-feira eu não vou mudar mais nada. Segunda-feira da semana que vem a gente vai fechar isso daí, entenderam? Quem não tiver preparado, me desculpe, mas cada um tem a sua obrigação de estudante, tem que cumprir com essa obrigação. O que é que eu vou fazer? Vou recolher todos os papeizinhos para ver quem ficou em que ponto e avaliar vocês pelo trabalho de hoje. Exceto o nosso amiguinho aqui, que chegou faltando vinte minutos para concluir a aula, porque estava no médico, eu vou recolher o de todo mundo e ele vai se organizar mentalmente para, na próxima aula, conseguir escrever o texto dele. Agora, eu vou recolher o de todo mundo para ver quem fez o que e como, tá certo? Ok? A aula terminou. Quem quiser falar comigo vem aqui no cantinho. Por favor, todos me entreguem os seus papéis.

(PROFESSORA CLARICE – 9º DIA DE AULA)

Nessa aula, seria iniciada e concluída a produção final e individual das notícias. Todavia, os alunos não se prepararam suficientemente para a escrita (fazendo pesquisas e entrevistas anteriormente e trazendo para a sala de aula as informações necessárias), embora essa tarefa tenha sido combinada desde o início da sequência didática. A professora atribui a atitude dos alunos a uma falta de compromisso e alerta que, como consequência dessa falta de compromisso, eles receberiam uma avaliação negativa, mobilizando, assim, o esquema “usar a avaliação como instrumento de cobrança dos alunos”. Por fim, diante da impossibilidade de concluir a produção das notícias naquele dia, justamente por falta de informações por parte dos alunos, a professora resolve continuar a escrita dos textos na aula seguinte, dando mais um prazo para os alunos realizarem as pesquisas e entrevistas e se prepararem melhor. Através dessa cena, vemos que, para Clarice, mais valem o aprendizado dos alunos e a obtenção de bons resultados do que a obediência rigorosa a um planejamento. Ele possivelmente calculou que haveria menos perdas para a sua turma se ela modificasse o planejamento, adiando a produção final, do que se ela insistisse na escrita naquele dia. Mais uma vez, Clarice parece colocar o aprendizado dos seus alunos como prioridade de suas ações.

No último encontro de autoconfrontação, após assistir a essa cena 17, questionamos à professora se ela achava que poderia ter procedido de forma diferente para evitar que os alunos deixassem de trazer o material necessário para elaborar a produção inicial. A esse respeito, a professora nos ofereceu a seguinte resposta:

Cena 18

Eu acho que ia acontecer de todo jeito, só se eu fosse mais Caxias⁴⁵ do que eu já sou (risos), porque, assim, a gente vai tentando conduzir, mostrando que eles têm responsabilidades, que eles estão ali como alunos, mas aqui nem sempre cai a ficha, usando a linguagem popular⁴⁶. E às vezes você tem que ser mais imperativo, usar mais das armas pedagógicas, tipo assim, “isso aqui é uma prova”, como naturalmente se faz, pra chamar a responsabilidade do outro. Então... mas como eu optei por não utilizar a avaliação como a punição, e sim como algo que é natural da sala de aula, e que eles precisariam se comprometer pra poder ter um resultado positivo, não que eles não saibam que aquilo é avaliação, mas, às vezes, aquela noção de que avaliação é prova, e que eles só vão se preocupar se for prova, aí relaxam. E aí eu tinha a expectativa de que eles iam se comprometer e não se comprometeram conforme, aí eu dei aquele sermão, conversei, tentei chamar a atenção de uma forma mais contundente e, assim, os textos que eles produziram depois daquele dia foram bem melhores, bem

⁴⁵ Aqui a professora se refere a um personagem da história do Brasil, o Duque de Caxias, Patrono do Exército Brasileiro, um militar que se notabilizou por seu rigor.

⁴⁶ “Cair a ficha” é uma expressão coloquial que significa “dar-se conta”, “perceber”.

mais consistentes. Todos, salvo três que faltaram, conseguiram fechar os textos. Então, eu já avaliei parte da turma e, assim, são detalhes que ficaram faltando, em um texto sempre tem, mas, assim, os textos saíram bem melhores depois que eu dei mais tempo, que eu não usei a avaliação como punição, porque eu podia, “Ah, vou dar zero pra todo mundo, só aqueles gatos pingados que fizeram o que tinham acordado comigo é que vão ficar com dez”, digamos assim, e acabou por aí, finalizou o processo. Entendeu? Então, eu tive que... “Não, vamos modificar, vamos rever, eu não queria que isso tivesse acontecido, mas a gente pode reverter, e aí, nessa reversão, nesse novo caminhar eu senti que aqueles que poderiam ter tirado zero agora progrediram.

(PROFESSORA CLARICE – 5º ENCONTRO DE AUTOCONFRONTAÇÃO)

Nessa fala a professora conta que, durante a aula, se remeteu a duas formas de avaliação opostas: uma que toma a avaliação como punição (paradigma tradicional), que se baseia em provas e tem como objetivo a mera atribuição de notas; outra que considera a avaliação como parte do processo de ensino e cujo objetivo maior é a aprendizagem do aluno (paradigma formativo). De forma muito tranquila e consciente, Clarice nos confessa que, ao constatar o descompromisso dos alunos, passa a emitir uma fala mais condizente com a primeira forma de avaliação, com o objetivo de deixá-los mais preocupados e fazê-los se responsabilizar mais pela tarefa. Para tanto, a professora chama a produção final das notícias de prova e deixa claro para os alunos que a atividade valerá nota. Todavia, ela usou o ocorrido apenas para refletir oral e coletivamente com os alunos sobre questões éticas e atitudinais, como a importância de o aluno assumir a responsabilidade por sua aprendizagem e de cumprir as tarefas solicitadas pela professora; assim, ela não usou a avaliação para punir seus alunos. A esse respeito a professora explica que busca não usar a avaliação como punição, fornecendo aos alunos vários tempos e oportunidades de aprendizagem, tanto que aproveitou o ocorrido para os alunos aprenderem mais sobre o gênero textual notícia e ficarem ainda mais preparados para a produção de texto. Por fim, pondera que sua opção por uma avaliação a serviço da aprendizagem trouxe mais resultados positivos do que se tivesse optado por colocar em prática o postulado da avaliação como punição.

Clarice também demonstrou consciência de que suas condutas e falas em sala de aula se relacionam a distintos modelos teóricos. Tanto que consegue sublinhar o caráter tradicional de algumas falas suas, situando-as na contracorrente do que se espera atualmente e se preocupando em justificá-las em virtude de necessidades práticas. Da mesma forma, e ao mesmo tempo, a fala e a prática da professora se referem explicitamente a modelos teóricos mais atuais, ligados, por exemplo, a um projeto formativo mais amplo, de formar indivíduos mais ativos, participativos, críticos, cooperativos, que saibam trabalhar coletivamente, que

tenham responsabilidade, compromisso, autonomia, iniciativa e que deem o máximo e o melhor de si.

A professora lança mão de falas e práticas advindas de teorias diversas, com o objetivo de gerar resultados positivos. Ela não se preocupa em seguir apenas um método típico de determinado modelo teórico, pois sabe que tem à sua disposição vários métodos diferentes e que tem a possibilidade de adotar todos ou qualquer um de que precisar. Assim, sua prática não se cristaliza em determinada perspectiva, mas é permeada por outras ações, provenientes de outras teorias, que, às vezes, não são conciliáveis a princípio, mas que, juntas, dão suporte a sua ação. Por sua vez, as escolhas que a professora faz ao juntar perspectivas teóricas distintas vêm das necessidades da sua prática, ou seja, dependem do seu valor de uso: se forem úteis para dar conta dos objetivos que almeja, merecem ser mobilizadas; se não lhes parecem úteis, não têm valor para a sua ação. Assim, Clarice assumia facilmente o ecletismo desses diferentes modelos, os quais não se mostravam contraditórios dentro de sua prática: pelo contrário, coexistiam pacificamente, convergindo para uma melhor aprendizagem dos alunos. Chartier (2007) denominou tal fenômeno, presente na prática de muitos professores, de “coerência pragmática”.

Desse modo, assim como Tardif (2014), Gauthier et al. (2013), Chartier (2007) e Goigoux (2007), constatamos que a professora Clarice, ao planejar e efetivar as suas aulas, filtra, escolhe, dilui, adapta, integra (ou não), redireciona, retraduz, revalida e ressignifica os conhecimentos teóricos em função do contexto concreto em que sua prática de ensino está inserida, das exigências e das condições do seu trabalho, das intenções e objetivos que tem para com seus alunos, de suas intuições, do que considera relevante e necessário trabalhar com a sua turma, bem como do que avalia como possível e viável de utilizar em sala de aula. Aqui vemos que essa mobilização estratégica de saberes por parte da professora Clarice é realizada, sobretudo, para dar conta do projeto educativo mais amplo com o qual ela se compromete, enquanto membro do corpo docente do Colégio de Aplicação e educadora de sujeitos socialmente situados e históricos, de ajudar a formar seus alunos como cidadãos autônomos, protagonistas, participativos, responsáveis, comprometidos, cooperativos, humildes, solidários e companheiros. Nesse sentido, vemos, mais uma vez, vemos, os seus saberes pedagógicos da professora balizando a sua ação e orientando caminhos com vistas a atingir os objetivos almejados.

Assim, a professora apresenta uma tendência a “hierarquizar” os saberes teóricos que mobiliza, tomando como parâmetro a sua prática, ou seja, prioriza a utilidade destes “no” e “para” o seu ensino e coloca em segundo plano aqueles conhecimentos científicos sem muita

relação com a realidade do seu trabalho docente. Sobre esse aspecto, Tardif (2014, p. 21) salienta que “quanto menos utilizável no trabalho é um saber, menos valor profissional parece ter”.

Nesse processo, os saberes experienciais assumem um papel essencial: as experiências adquiridas por Clarice no exercício da sua profissão parecem se constituir como um pilar no qual ela se apoia para pensar criticamente a respeito dos saberes teóricos por ela adquiridos, validá-los, ou não, e fazer as suas escolhas. “Nessa ótica, os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essas experiências são, para o professor, a condição para a aquisição e produção dos seus próprios saberes profissionais” (TARDIF, 2014, p. 21).

Aliás, a experiência parece assumir essa função não só em relação aos saberes teóricos, mas a todos os outros saberes que a professora possui, permitindo-lhe revê-los, julgá-los e avaliá-los. É nesse sentido que autores como Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 232, apud MONTEIRO, 2001, p. 131) afirmam que “os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são, ao contrário, formados de todos os demais, porém retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido”. Assim, o saber docente da professora Clarice seria, na verdade, um conjunto formado por todos os seus saberes submetidos a um movimento de validação efetivado por ela em sua prática cotidiana. Como explica Tardif (2014, p. 53):

A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas “experienciais”, mas permite também uma avaliação de outros saberes através de sua retradução em função das condições limitadoras da experiência. Os professores não rejeitam outros saberes, eles os incorporam a sua prática, retraduzindo-os em categorias do seu próprio discurso.

Esse dado coloca em evidência a autonomia e a autoria do professor experiente, o qual, de maneira singular e competente, consegue agenciar os seus saberes para agir, pensar, tomar decisões e justificá-las. Ademais, demonstra que a mobilização de saberes disciplinares por parte dos docentes requer deles um olhar “pedagógico” e não apenas “disciplinar”.

Além de saberes disciplinares, a professora Clarice também explicitou alguns dos seus saberes experienciais e nos ajudou a entender o papel deles em sua ação didática. Tais saberes, como explicam Berry (1996) e Ferry (2003), são aprendidos na prática pelo profissional na medida em que ele lida com muitas situações singulares ao longo da sua carreira, o que revela, assim, o caráter formativo da prática.

No quadro abaixo, sistematizamos os saberes experienciais externados pela docente e os esquemas que eles integram. Antes, é importante salientar que não apresentaremos aqui os saberes relativos a esquemas relacionados a dimensões mais pedagógicas, apenas aqueles relacionados a dimensões mais didáticas, pois nossa intenção é enfatizar especificamente o ensino da produção de texto.

Quadro 16: esquemas relacionados a dimensões mais didáticas e a saberes experienciais⁴⁷

	ESQUEMAS	SABERES EXPERENCIAIS
ESQUEMAS RELACIONADOS AO ENSINO	Propor temas cotidianos para as produções de textos	Às vezes, você propõe um trabalho para ser feito no coletivo e os alunos não gostam e não querem fazer. Então, eu já procurei um tema que, de algum modo, retratasse um pouco do cotidiano deles para que eles se familiarizassem com esse tema e se engajassem na proposta.
	Realizar intervenções orais e coletivas durante a produção de texto	Eu faço toda vez que tem necessidade. Então, se várias pessoas estão me perguntando a mesma coisa ou eu vi um mesmo erro se repetindo em mais de um texto quando eu passei, prefiro, em vez de ficar falando com um e com outro, fazer logo uma intervenção coletiva para que eles não continuem errando.
	Recolher os rascunhos dos textos	Você dá autonomia e responsabilidade para o aluno e, de repente, quando você solicita algum material e ele não traz, quebrou a relação de confiança. Esta turma mesmo já quebrou a relação de confiança comigo. Isso prejudica a aula e o que você tinha planejado. Então, para me antecipar a isso, não deixo os alunos levarem o material para casa. Eu mesma levo e trago de volta. Quanto mais você tem experiência e quanto mais você conhece o grupo, mais você consegue prever problemas.
	Devolver os rascunhos dos textos	Você dá autonomia e responsabilidade para o aluno e, de repente, quando você solicita algum material e ele não traz, quebrou a relação de confiança. Esta turma mesmo já quebrou a relação de confiança comigo. Isso prejudica a aula e o que você tinha planejado. Então, para me antecipar a isso, não deixo os alunos levarem o material para casa. Eu mesma levo e trago de volta. Quanto mais você tem experiência e quanto mais você conhece o grupo, mais você consegue prever problemas.

⁴⁷ Optamos por trazer neste quadro as falas da professora exatamente da forma como foram ditas nos encontros de autoconfrontação para preservar a singularidade de suas experiências.

	Receber os alunos no birô para tirar dúvidas sobre a produção de texto	Alguns alunos da turma têm insegurança de escrever (ou por serem muito perfeccionistas ou por terem dificuldade mesmo) e querem que eu fique lendo o tempo todo o texto deles, como se como se eu tivesse que validar passo a passo tudo o que eles escrevem. Mas, se eu fizer isso, atrasará o andamento da produção. Então, eu oriento que eles não venham atrás de mim e que eles é que têm que escrever. Eu ajudo em alguns momentos e em questões pontuais, mas não posso estar o tempo todo dizendo o que eles têm que escrever.
ESQUEMAS RELACIONADOS AO ENSINO	Promover a socialização dos textos produzidos pelos alunos	Os alunos querem participar, porque eles já se sentem acolhidos nessa sistemática. Eles produzem e querem ser valorizados pela produção deles e para mim isso é importante.
	Aproveitar as críticas dos alunos sobre os textos dos colegas para trabalhar o gênero textual	Se você só apresentar críticas, os alunos ficarão com receio de se expor e não vão querer mais se apresentar para a turma. Então, tento tornar um momento agradável, apontando alguma coisa, mas com certa cautela.
	Fazer retomadas dos textos produzidos pelos alunos no decorrer da sequência para trabalhar aspectos específicos do gênero	Eu tenho uma prática de fazer essas retomadas, mas não de todos os textos, nem de todos os detalhes, porque não tenho condições de fazer isso em sala de aula. Faço pelo menos daquela produção que vai contribuir mais diretamente com a discussão de sala de aula e foco de acordo com o que eu estou trabalhando.
ESQUEMAS RELACIONADOS À AVALIAÇÃO, REVISÃO E REESCRITA.	Avaliar já a primeira versão do texto	Quando eu peguei a primeira versão da produção do texto dos alunos, vi que estava uma miscelânea: alguns tinham avançado mais, outros tinham avançado pouquíssimo. Então, fiz a escolha de fazer uma primeira intervenção antes mesmo deles terminarem o seu texto para ajudá-los a formular melhor o que eles queriam informar.
	Realizar a avaliação da produção de texto em diferentes dimensões	Às vezes, o aluno, com medo de fazer uma autoavaliação, se avalia muito bem ou um colega não avalia de forma verdadeira o outro, porque acha que ele vai tirar uma nota menor. Então, o professor precisa agir como uma espécie de juiz.
	Promover a apreciação e avaliação oral e coletiva pela turma dos textos produzidos pelos alunos	Os alunos querem participar, porque eles já se sentem acolhidos nessa sistemática. Eles produzem e querem ser valorizados pela produção deles e para mim isso é importante.

	Realizar avaliação escrita dos textos	Eu sempre faço a tabela de correção e, para cada texto, marco se o aluno atingiu ou não o critério e vou anotando o que eles estão precisando melhorar. Mas, como o tempo era mais curto e eu tinha tem que dar conta dessa tarefa, achei mais fácil sublinhar trechos do texto e colocar ao lado o item para o aluno relacionar com o elemento referente da tabela, para eu não ter que ficar escrevendo em todos os textos coisas muito parecidas.
ESQUEMAS RELACIONADOS Á AVALIAÇÃO, REVISÃO E REESCRITA.	Promover uma avaliação do processo avaliativo da produção de texto	Quando o escritor se distancia de um texto, se torna um outro leitor daquele texto e que, por isso, é mais fácil fazer uma leitura mais isenta e crítica.
	Apresentar antecipadamente os critérios de avaliação da produção de texto	Uma das minhas mágoas em relação a ser aluna é que eu sempre fui uma aluna muito estudiosa, mas nas minhas redações eu só tirava 7,0 e eu ficava pensando em casa: Meu Deus, porque eu tirei 7,0? Onde foi que eu errei? Mas eu não sabia, enquanto aluna, por que foi que eu errei. E isso era muito chato para mim. Eu queria saber, porque eu queria melhorar, mas não sabia como.
	Explicar antecipadamente como proceder à avaliação da produção de texto	Eu vou explicando metodologicamente antes de eles se juntarem para fazer o trabalho em grupo. Eu acho que dar essa explicação antes de eles se juntarem é mais produtivo, porque, depois que se junta, começam a conversar e se dispersam.
	Selecionar de forma positiva o que será comentado oral e coletivamente sobre os textos	Se você só apresentar críticas, os alunos ficarão com receio de se expor e não vão querer mais se apresentar para a turma. Então, tento tornar um momento agradável, apontando alguma coisa, mas com certa cautela.
	Usar como critérios de avaliação tanto aspectos relacionados ao gênero textual quanto não relacionados	Também realizo a análise mais micro do texto, porque cada um tem uma experiência diferente com o registro gramatical, então eu pontuo acentuação, ortografia, morfossintaxe, pontuação, de acordo com a necessidade de cada um.

Como podemos observar através do quadro na página anterior, Clarice conseguiu nos relatar diferentes experiências que vem vivenciando enquanto professora. Ela nos falou sobre o que costuma fazer em sala de aula, ou seja, aquilo que, pela sua experiência, tem dado certo e, por isso, ela continua fazendo. Ela contou, também, algumas experiências negativas que teve com alunos, que resultaram em práticas que não deram certo, mas que lhe trouxeram aprendizagens. Por ser uma professora experiente, que atua há muitos anos em sala de aula, Clarice também nos remeteu a seus conhecimentos sobre o aluno de uma forma geral, ou seja,

àquelas características que, ano após ano, estão frequentemente presentes nas diferentes turmas em que atua. Da mesma forma, como ela é uma professora muito observadora dos seus alunos e conhece cada um muito bem, muitos dos seus relatos versaram sobre gostos, preferências, conhecimentos, perfis, experiências, necessidades e motivações dos seus alunos, que ela apreendeu através do contato cotidiano com eles. Ela ainda falou de uma experiência que teve enquanto aluna e que trouxe implicações para a sua prática como professora. Tais conhecimentos relatados por Clarice nos encontros de autoconfrontação fazem parte do conjunto de seus saberes experienciais e, como veremos mais adiante através de exemplos, parecem trazer implicações para a sua ação docente.

Na cena 19 a seguir, por exemplo, Clarice nos relata uma experiência vivida por ela enquanto aluna em aulas de redação e que, segundo ela, a motiva a agir de determinada maneira enquanto professora na avaliação dos textos dos seus alunos. Nessa fala, ela também comenta sobre a cena 13, já apresentada anteriormente, na qual orienta seus alunos para a escrita individual e em sala de aula das notícias da situação final por meio de um roteiro impresso. Como já mencionamos, ao final desse roteiro, a docente colocou um quadro com os critérios de avaliação que seriam utilizados para avaliar as notícias escritas e deu explicações sobre ele:

Cena 19

PROFESSORA: Em relação a este aspecto, eu acho que uma das premissas da avaliação é a transparência, então, quando eles escrevem, eles têm que saber no que eles estão sendo avaliados, então, se eu já entreguei, já sabe qual a regra do jogo desde a primeira produção. E por que eu vou mudar a regra do jogo agora? Então, o que eu entreguei, o que está na produção final é o mesmo quadro da produção inicial, o mesmo quadro que eles já tinham lido, quem se interessou, quem já reescreveu seu texto já tinha familiaridade com ele e agora está sendo exigido novamente. Então, é a transparência, ele sabe exatamente onde errou, porque uma das minhas mágoas em relação a ser aluna, é que eu sempre fui uma aluna muito estudiosa, e eu lembro que, nas minhas redações, eu só tirava 7,0, até a 8ª série, né, que era um colégio de freiras, e eu ficava pensando, eu ficava em casa: Meu Deus, por que eu tirei 7,0? Onde foi que eu errei? Às vezes, não tinha nenhum erro de gramática, porque a gente pensava muito naquela época, não eram erros ortográficos, certamente era na coesão, coerência, alguma coisa, mas eu não sabia, enquanto aluna, por que foi que eu errei. Mas eu tirei aquele 7,0. Entendeu? E isso era muito chato para mim, porque eu era uma aluna muito estudiosa, então, nas provas tirava 10,0, na redação, 7,0. Aí, eu: Ai, meu Deus do céu! Não é possível! E eu, Clarice, como professora, né? Aí, a minha preocupação é sempre mostrar a eles, e também pelos estudos que eu já fiz também, mas eu resgato muito a minha memória em relação à vivência enquanto aluna de Língua Portuguesa, era: por que é que eu tirei esse 9,0? Eu queria saber, porque eu queria melhorar, mas não sabia como. Então, eu tenho essa preocupação de mostrar a eles que vocês estão

sendo avaliados nisso, é nisso que você está sendo cobrado, nisso você tem que melhorar. Então, ele sabe exatamente, né, o porquê ele tirou... a gente não dá nota, né? A gente depois dá um parecer se atingiu parcialmente, se atingiu completamente ou não atingiu, né, o objetivo, mas ele sabe o que ele atingiu e o que ele não atingiu. Se ele fez uma notícia, um menino tirou 7,0 e outro menino tirou 7,0, digamos que a gente atribuisse a nota, e ele recebe o quadro avaliativo, mostrando onde é que ele precisa melhorar, então ele sabe que o 7,0 de um não é igual ao 7,0 do outro. O meu é porque eu não fiz o lide. Ah! O meu foi porque eu não apresentei o discurso citado. Então, a nota é idêntica, mas cada um tem sua necessidade, cada um tem seu desenvolvimento.

(PROFESSORA CLARICE – 4º ENCONTRO DE AUTOCONFRONTAÇÃO)

A partir dessa fala, concluímos que um determinado saber experiencial de Clarice foi uma das motivações para ela utilizar o esquema “apresentar antecipadamente os critérios de avaliação da produção de texto”. A professora nos conta que tem a preocupação de deixar bem claro para os alunos em relação a que aspectos eles estão sendo avaliados para que, a partir da avaliação, possam saber exatamente onde erraram e em que precisam melhorar. Por sua vez, essa preocupação decorre da lembrança de que, quando também era aluna, tirava notas baixas em redação, mas não sabia o que tinha errado, pois os seus professores não deixavam claro quais eram os critérios de avaliação e em que aspectos ela não tinha obtido um bom resultado e precisava melhorar. Isso lhe causava muita angústia, pois, como boa aluna que era, queria melhorar e tirar notas maiores, mas não conseguia progredir sem ter conhecimento de seus erros através da avaliação do professor. Tal experiência teve um peso tão negativo na sua trajetória enquanto estudante, que marca hoje sua ação enquanto professora: ela se vê nos seus alunos e não quer que eles passem por essa experiência negativa da mesma forma que ela passou.

Como pudemos observar, uma experiência vivenciada por Clarice durante a sua trajetória escolar (mais especificamente um “trauma” vivido por ela enquanto aluna) foi trazida à tona como um dos elementos constituintes e geradores de sua prática de avaliação da produção de texto. Tal experiência foi avaliada pela professora como um exemplo negativo, um modelo de prática que não deve ser imitado, mas reconstruído em sua sala de aula, servindo, assim, de parâmetro para a sua ação.

Esse testemunho da professora ratifica a ideia de Tardif (2014) de que a formação do profissional como docente começa antes mesmo de ele resolver ser professor, na medida em que, enquanto aluno, o indivíduo apreende o universo docente e suas práticas, as quais, mais tarde, podem ser reproduzidas, recriadas, incluídas ou excluídas por ele enquanto professor nas suas aulas.

Assim, as vivências de Clarice como aluna também compõem seu repertório de experiências e são mobilizadas por ela em forma de estratégias de ensino, constituindo, assim, seus saberes-na-ação (SCHÖN, 2000). Tais saberes, no entanto, nem sempre são usados pelo professor de forma consciente ou são possíveis de serem explicitados por ele, como salienta Goigoux (2002).

Além disso, a cena da professora recordando um fato de sua juventude e os sentimentos negativos por ele provocados nos faz pensar que isso se dá pelo fato do professor ser, antes de tudo, um sujeito humano e histórico.

O saber docente carrega marcas do ser humano (TARDIF, 2014). Trata-se de um saber plural, constituído também pelas relações subjetivas (morais, críticas, emancipatórias, éticas, estéticas, valorativas, afetivas, políticas) que os próprios professores mantêm com a sua prática.

Nessa mesma linha, Larrosa (2002) salienta que o saber da experiência é um saber particular, subjetivo e pessoal e que duas pessoas, mesmo participando dos mesmos acontecimentos, não vivem a mesma experiência:

O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna (...) somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo) (LARROSA, 2002, p. 27).

É nesse sentido que autores como Clot (2007) e Tardif (2014) reconhecem que a subjetividade na ação profissional não é um mero ornamento e defendem a importância de considerarmos o professor enquanto sujeito individual, na medida em que sua história pessoal e suas singularidades podem nos revelar os sentidos da sua trajetória docente. Isso porque, como explica Clot (2007), o trabalho é constitutivo da sociedade, mas também ocupa um espaço importante na vida pessoal de cada sujeito e, por isso, seus elementos subjetivos atravessam a construção das práticas pelo profissional.

Já Tardif (2014) argumenta:

nas profissões de interação humana, a personalidade do trabalhador é absorvida no processo de trabalho e constitui, até certo ponto, a principal mediação da interação. Esse fenômeno permite, justamente, compreender por que os professores, ao serem interrogados sobre suas próprias competências profissionais, falam, muitas vezes, primeiro de sua personalidade, suas habilidades pessoais, seus talentos naturais, como fatores importantes de êxito em seu trabalho (TARDIF, 2014, p. 265).

O autor complementa ainda que, nas pesquisas sobre o ensino, é preciso considerar as subjetividades dos professores se quisermos realmente compreender sua prática pedagógica. Ademais, o resgate de tais experiências pessoais pode ser, inclusive, um caminho para mobilizar a reflexão, por parte dos professores, sobre a sua prática profissional, através da recriação da sua própria história individual e da articulação desta aos modos como eles atuam e representam suas ações. Dessa forma, o saber dos professores parece estar assentado entre o que eles são e o que fazem, estando esses dois polos em constantes transações no processo de trabalho docente (TARDIF, 2014).

Ademais, entendemos que, sendo a experiência singular, através dela Clarice se forma e se transforma numa professora única, com seu próprio modo de ser, pensar e agir. Esse aspecto sinaliza, assim, o papel da experiência na construção de um estilo por parte da professora.

Esse caso é ilustrativo ainda de como a docente, consciente de seu fazer pedagógico e baseada em suas experiências anteriores, lança mão de certos esquemas e recorre a determinadas atividades, confiante na aprendizagem dos seus alunos. A esse respeito, é interessante observar que Clarice, além de justificar o uso do esquema “apresentar antecipadamente os critérios de avaliação da produção de texto” a partir de um saber experiencial seu, compreende que seus saberes profissionais e disciplinares sobre avaliação também foram importantes para a adoção dessa prática. Ou seja, também pelos estudos que já fez, Clarice sabe que é consenso, entre autores e textos acadêmicos da didática (geral e da Língua Portuguesa), a defesa de uma avaliação transparente e baseada em critérios conhecidos desde o início pelos alunos. No caso, sua experiência foi legitimada por seus estudos acadêmicos. Esse fato chama atenção, mais uma vez, para a mobilização conjunta e articulada de saberes diversos. A prática da professora Clarice de apresentar os critérios de avaliação antes da escrita parece estar baseada não apenas em sua experiência como aluna, não apenas nos seus saberes teórico-metodológicos sobre avaliação da produção de texto, não apenas no seu compromisso com a aprendizagem dos alunos, não apenas nas orientações curriculares do CAP, mas na mobilização de todos esses saberes, os quais funcionam juntos, amparando e direcionando a sua ação

Mais adiante, trazemos outra fala em que a professora Clarice justifica uma prática a partir de um saber experiencial seu, desta vez referente a uma experiência enquanto professora. Antes de mostrarmos essa fala, proferida durante um dos encontros de autoconfrontação, vamos conhecer a cena que a motivou. Na cena 20 abaixo, dias após a

produção final das notícias, a professora propõe uma atividade de avaliação dos textos produzidos, a ser realizada de três formas diferentes: uma autoavaliação, uma avaliação coletiva pelos colegas e uma avaliação pelo professor:

Cena 20

PROFESSORA: Mas vejam: ficou pendente um trabalho que hoje nós vamos dar sequência. Lembram-se do projeto “O CAP dá Notícia?” Não é? Então vejam, a última intervenção que eu tive com vocês antes de viajar, vocês produziram aqui um texto que foi uma notícia jornalística, ok? Com a temática do Colégio de Aplicação, o que é que acontece aqui, quais são as repercussões disso pra vida e o cotidiano de cada um, tá? Então, qual é a proposta de hoje? Hoje a gente vai se reunir nos grupos de trabalho, eu vou devolver a vocês os textos que vocês escreveram pra que, depois desse tempo que vocês se distanciaram um pouco deles, vocês possam fazer duas coisas: a primeira é uma autoavaliação, né? Então, a gente tem aqueles itens que foram orientados para serem seguidos na produção do texto, né? E aí você sozinho, individualmente, vocês vão estar sentadinhos nos grupos, mas cada um fazendo individualmente, vai reler o seu texto observando se atingiu, atingiu parcialmente, vai ter lá a tabelinha, tá? Atingiu, atingiu parcialmente ou não atingiu os critérios, os objetivos que foram elencados aqui para a produção. Depois que você fez essa autoavaliação, você pensou sobre sua própria escrita, aí você vai passar para os colegas o seu texto e eles vão ler e vão fazer também a sua avaliação colaborativa, ou seja, eles vão ler em conjunto: cada um lê o texto, todos vão ter seu texto lido e aí vão responder a mesma chave de correção dizendo se concordam com o que você colocou ou não, se atingiu cada critério e dando as dicas para a reescrita. Os colegas vão ter, também, além da sua visão sobre o seu próprio texto, os colegas também vão dar dicas a você sobre o que é que você poderia melhorar naquele texto. De repente, você cumpriu com todos aqueles requisitos, mas ficou um detalhe lá, um trecho do texto que não está tão bem compreensível e aí o grupo pode colocar uma estrelinha, um asterisco dizendo “melhorar essa parte”, tá certo? Se tem uma palavra que foi escrita fora da norma padrão e o grupo percebeu, o grupo pode sublinhar aquela palavra pra você depois pensar a respeito daquilo dali. No final de tudo, eu vou recolher e vou fazer a minha leitura, a leitura dos textos de vocês com as minhas marcações e também vou observar como o grupo e como você se autoavaliou e como o grupo avaliou o seu trabalho.

ALUNO: Mas não é melhor sua opinião, que tem mais...

PROFESSORA: Oi?

ALUNO: Mas não vai ter a qualidade da sua...

PROFESSORA: Sim, mas isso vai ser a sua opinião sobre o seu texto, depois eu tenho a opinião do seu grupo sobre o seu texto e depois a minha opinião sobre o texto que você produziu. Diante dessas três visões, aí, na aula que vem, vocês vão fazer a reescrita, que aí é o trabalho final, não tem pra onde mais correr, né? Vamos fechar o ciclo e depois colocar, fazer a exposição dos textos, ok?

(PROFESSORA CLARICE – 13º DIA DE AULA)

Nessa cena, a professora coloca em prática seu esquema “realizar diferentes formas de avaliação”, propondo três tipos de avaliações distintas, cada uma a partir de um leitor

diferente – o próprio aluno, o colega e o professor. Ela acredita que cada um desses leitores traz uma visão diferente do texto e contribuições também distintas para a produção. Além disso, levantamos a hipótese de que Clarice procede dessa forma com objetivo de desenvolver a autonomia de escrita e reescrita dos alunos. Assim, para ela, um dos papéis do professor de Língua Portuguesa seria ensinar seus alunos a conseguirem, sozinhos, avaliarem seus textos e reelaborá-los, deixando-os mais adequados. Da mesma forma, ao estimular a avaliação pelos colegas, vemos uma preocupação da professora em estimular a interação em sala de aula, simulando os movimentos interlocutivos que acontecem normalmente fora da escola. Todavia, não prescinde de sua atuação como mediadora, pois, embora aposte na contribuição da leitura dos alunos, a sua leitura como escritora mais experiente é essencial.

Dando continuidade, explica que a sua parte nessa avaliação tripla será realizada em três diferentes dimensões: a) ela analisará a avaliação feita pelo aluno; b) analisará a avaliação feita pelos colegas de grupo; c) e analisará o texto em si, fazendo sua própria avaliação, com observações escritas. Ou seja, realizará uma avaliação da avaliação dos alunos, somada a uma avaliação particular sua sobre o texto escrito. É interessante observar que, diante do comentário do aluno de que a avaliação da professora teria mais qualidade do que as dos aprendizes, Clarice ressalta o caráter de igualdade das três avaliações, as quais representariam apenas visões diferentes, mas não melhores nem piores umas do que as outras, e explica o papel da sua avaliação no processo.

Na cena 21, a seguir, a professora interrompeu o vídeo em que estava sendo exibida a cena 20 para comentar espontaneamente o uso do esquema “realizar a avaliação da produção de texto em diferentes dimensões”, revelando, assim, os saberes pressupostos na ação:

Cena 21

PROFESSORA: Então, assim, nesse primeiro momento, eu tô explicando a proposta de avaliação, de autoavaliação, qual vai ser o procedimento adotado pra este trabalho especificamente. E, a partir sempre do que eles já conhecem, então, a tabelinha estava lá na proposta de escrita, a mesma tabelinha vai ser utilizada pra fazer o trabalho de autoavaliação e de avaliação. E aí tentando mostrar que tem três leitores inicialmente desse texto que ele escreveu: ele mesmo, que teria condições de conseguir identificar seus próprios erros, aquilo que na hora do planejamento e execução passou despercebido, principalmente depois de um certo tempo, aí é que ele se distancia mais ainda; os colegas que são aqueles leitores que têm conhecimento mais ou menos igual ao dele, mas que estão ali pra colaborar pra que ele cresça; e o professor, como um leitor mais maduro, que também vai intervir, não só na avaliação que ele fez dele mesmo e na avaliação que o grupo fez dele. É como se o professor, no final das contas, fosse uma espécie de juiz, porque nem sempre o jogo é jogado conforme se espera, com toda a transparência que tem que ter, às vezes o aluno, com medo de fazer

uma autoavaliação, se avalia muito bem, pra ter... “Não, eu já me avaliei, eu tô perfeito”, ou então tem a questão dos colegas não avaliarem de uma forma não tão transparente ou tão verdadeira, sabe que tá ruim, que tem alguma coisa a melhorar, mas não diz, não indica, porque acha que o colega vai...

PESQUISADORA: Ficar chateado...

PROFESSORA: Chateado... ou então vai tirar uma nota menor, quando na verdade eu tô dizendo o tempo todo “Gente! Vocês vão ter... isso aqui é processo, vocês estão... o dia final, assim, que aí sim você vai ter que estar com o texto bem mais aprimorado, é a última etapa. Agora vocês estão nessa crescente e a opinião dos colegas vai ser importante pra isso”. Agora, uma opinião que seja de fato sincera, aí eu vou explicando metodologicamente antes deles se juntarem pra fazer o trabalho.

(PROFESSORA CLARICE – 5º ENCONTRO DE AUTOCONFRONTAÇÃO)

Nessa fala, a professora justifica a sua necessidade de fazer, além da avaliação dos textos produzidos pelos alunos, uma avaliação da avaliação feita por eles. Tal necessidade é motivada por sua experiência de muitos anos em sala de aula: como se tratava de uma professora muito experiente e que demonstrava refletir sobre a sua prática, de forma consciente, ela sabia que os alunos tendem a não se autoavaliar com sinceridade por medo de tirar nota baixa, da mesma forma que, ao avaliarem os colegas, acabam não agindo de forma transparente, com receio dos seus pares receberem uma nota menor por sua culpa. Então, sua experiência a levou a perceber a necessidade de atuar como uma espécie de juíza da avaliação, observando se os alunos se avaliaram e avaliaram os colegas de forma adequada e justa.

Vemos, pois, que a mobilização de um esquema por parte da professora Clarice (a saber: “realizar a avaliação da produção de texto em diferentes dimensões”) está mais uma vez pautada em um saber experiencial. Talvez, se ela não tivesse tido experiências negativas com os alunos, não sentiria a necessidade de incorporar à avaliação do texto (que costumeiramente já se faz) uma avaliação da avaliação. A realização da autoavaliação e da avaliação em pares é um procedimento bastante difundido na área de ensino da produção de texto, e autores como Spinillo e Correa (2016), Gehrke e Cabral (2017) e Beloti e Menegassi (2017) já nos alertaram para os ganhos em termos de aprendizagem do trabalho colaborativo entre o aluno produtor-revisor, os seus pares e o professor-leitor. Todavia, o que está em questão é o fato de a professora Clarice ter percebido, através de sua experiência, que, para esse trabalho em parceria dar certo, sua mediação seria essencial. Ou seja, mais uma vez, constatamos a mobilização de conhecimentos teórico-metodológicos sobre ensino de Língua Portuguesa, por parte da professora, em parceria com seus saberes experienciais.

Além disso, esse fato é ilustrativo de como a professora Clarice consegue afirmar seu estilo pessoal de ensino ao mobilizar prescrições convencionais de sua profissão, relativas ao gênero profissional docente (CLOT, 2007; 2010). Isto porque, a realização de uma autoavaliação por parte do aluno-autor, de uma avaliação do seu texto pelo colega e de uma avaliação por parte do professor são ações corriqueiras em muitas salas de aulas de Língua Portuguesa e até já se espera que os professores as coloquem em ação. Todavia, apesar de serem os mesmos gestos profissionais compartilhados com todo um conjunto de professores, ela coloca-os em prática de uma forma diferente e singular, retomando o gênero profissional disponível a seu modo e para atender à situação particular em que se encontra. Assim, ao ver que a utilização dos esquemas acima só daria certo em sua sala de aula se ela incorporasse a eles alguma forma de mediação, Clarice, tomando como base a sua experiência, resolve realizar também uma “avaliação das avaliações” dos seus alunos, dando, assim, o seu “tom” e imprimindo seu estilo pessoal ao gesto profissional.

Como professora experiente que é, ela não retoma o gênero profissional de forma rigorosa, mas sim, durante a atividade, converte os atos previsíveis do gênero em instrumentos para dar conta das suas situações particulares e imprevisíveis do real com as quais se depara e precisa dar conta. Clarice, mesmo “bebendo” no gênero profissional e colocando em prática seus gestos, dá o seu tom e tem um estilo próprio, sendo capaz de falar conscientemente sobre ele. Ela não só se apropriou do gênero, mas a cada ação sua – inventiva e singular – ajuda a recriá-lo e a desenvolvê-lo, dando-lhe novos impulsos e indo além da simples repetição.

Vemos através dessa situação vivenciada por Clarice que o gênero profissional não é uma restrição imutável; na verdade, ele é um sistema aberto e inacabado de variantes, constituído por regras flexíveis que podem ser recriadas no decorrer da ação. Além disso, ele se constitui como um espaço onde também se realizam maneiras distintas e particulares de se fazer e onde a dimensão coletiva não anula a individual.

Percebemos, portanto, nas nossas análises, que, ao falar sobre o seu ofício, Clarice apontou muito frequentemente as suas vivências de sala de aula enquanto professora e com os alunos, construídas e reconstruídas cotidianamente no decorrer do exercício da profissão, como elementos essenciais na constituição de suas práticas de ensino. Essa constatação se relaciona com a ideia defendida por Chartier (2007) de que as ações resultam, principalmente, das experiências construídas por eles nas suas trajetórias de trabalho.

As experiências aqui mencionadas foram as relatadas pela professora nos encontros de autoconfrontação. Nesses momentos, Clarice ressaltou, como vimos, a sua experiência como

professora e como aluna da educação básica. Todavia, constatamos, através do seu currículo constante da plataforma Lattes⁴⁸, que a professora coleciona outras experiências e assumiu outros papéis – gestão escolar; coordenação pedagógica; formação de alunos estagiários do curso de Letras da UFPE; estudo em cursos pós-graduação lato e estrito senso; publicações de trabalhos científicos em livros, periódicos e anais de eventos; apresentação de trabalhos em congressos; docência no ensino superior; docência em cursos de formação continuada de professores; coordenação de grupo de pesquisa; orientação de trabalhos de pesquisa; edição de periódico; participação em bancas examinadoras. Todas essas atividades, apesar de não terem sido explicitadas por ela, certamente também contribuíram para a construção de suas práticas e de seu estilo próprio de ação no que diz respeito, por exemplo, a sua postura reflexiva, crítica e investigativa, bem como a sua facilidade para explicitar seus saberes e seu modo de agir.

No conjunto das experiências vivenciadas por esta professora, é latente o seu envolvimento com a pesquisa acadêmica. Reconhecer o relevante papel das diferentes atividades de pesquisa das quais a professora Clarice participou (e participa) para a sua prática nos faz pensar que a formação professores não deveria se restringir à preparação do licenciando para atuar na sala de aula, através de aulas teóricas e estágios. Nesse processo formativo, o incentivo à pesquisa desde a formação inicial até a formação continuada (inclusive como atividades previstas pelo curso de licenciatura ou pela rede de ensino) traria grandes contribuições para o ser-fazer do professor, como parece ter trazido para Clarice. Observando a prática desta professora, levantamos a hipótese de que a pesquisa pode ajudar a desenvolver algumas das habilidades demonstradas por ela, como, por exemplo, uma maior capacidade de consciência, de criticidade, de reflexão, de explicitação, de organização, de articulação, de sistematização e de ação estratégica.

Concluimos, portanto, a partir das falas obtidas nos encontros de autoconfrontação e das observações que realizamos em sala de aula, que uma pluralidade de conhecimentos e saberes advindos da trajetória pessoal, acadêmica e profissional estavam envolvidos na construção das práticas de ensino da professora Clarice, e exerciam maior ou menor influência nos momentos em que ela pensava e tomava decisões sobre como agir no exercício da sua profissão docente. Nessa perspectiva, as falas e ações de Clarice ratificam a ideia

⁴⁸ O currículo acadêmico da professora Clarice está disponível para consulta na Plataforma Lattes (<http://lattes.cnpq.br/>), que é uma base de dados do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, órgão do Ministério da Ciência e Tecnologia do Brasil. Trata-se de um repositório de currículos de pesquisadores e professores que atuam nas universidades e centros de pesquisa de todo o país. As afirmações feitas a seguir, portanto, derivam de dados coletados na consulta que fizemos à referida Plataforma para conhecer melhor suas experiências além da docência.

defendida por Tardif (2014, p. 18) de que “[...] o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente”.

Por sua vez, tais saberes foram obtidos com base nos diversos papéis que ela exerceu (e/ou ainda exerce) dentro e fora do contexto escolar como aluna da educação básica, estudante da licenciatura em Letras, professora de Língua Portuguesa, professora-formadora dos estudantes do curso de Letras da UFPE que estagiam no CAp, professora cursista de encontros de formação continuada, pesquisadora e acadêmica, colega de profissão dos demais professores do CAp... A esse respeito, vale ressaltar que Clarice, em muitos momentos, mostrou-se consciente de que seu fazer pedagógico constituiu-se (e continua a se constituir diariamente), dentre outros aspectos, como resultado tanto das suas experiências individuais e coletivas, quanto do diálogo destas com as muitas teorias provenientes das pesquisas científicas sobre os mais diversos temas atinentes à sua prática.

Em relação aos tipos de saberes explicitados por Clarice, pudemos verificar que ela externou alguns dos seus saberes profissionais (mesmo sem ser diretamente questionada sobre eles). O fato de a professora Clarice ter feito questão de falar, constantemente, sobre seus saberes de caráter pedagógico ao ser incentivada a falar especificamente sobre seu ensino da produção de textos aponta, mais uma vez, para a inevitável coexistência entre saberes disciplinares e pedagógicos em sua prática. Para esta professora, mostrou-se impossível falar sobre o que ela sabia sobre produção de texto sem falar sobre os aspectos mais gerais que ancoram a transformação desse objeto do conhecimento em objeto de ensino.

Da mesma forma, vimos que, durante os encontros de autoconfrontação, a professora Clarice não falou espontânea e explicitamente sobre os saberes curriculares que também constituem a sua prática. Somente através das entrevistas inicial e final, ao ser questionada especificamente sobre esse aspecto, a docente nos falou que leva em consideração documentos curriculares diversos (como o programa ou plano de curso da área de Língua Portuguesa do Colégio de Aplicação, os PCN, os textos do saber que trazem orientações para o ensino da língua materna na perspectiva sociointeracionista e os livros didáticos) ao planejar e executar seu ensino da produção de texto. A esse respeito, o fato de os saberes curriculares terem sido os menos mencionados pela professora nos faz levantar a hipótese de que tais saberes não representem um papel tão relevante em sua prática quanto os demais. Também nos faz pensar que não podemos reduzir a formação de professores ao domínio dos conteúdos a ensinar. No caso da professora Clarice, ela tem conhecimento dos saberes curriculares

prescritos pelo sistema educativo para o ensino da produção de texto, mas, exercendo a sua autonomia, mobiliza-os de modo singular e de acordo com seus objetivos didáticos. Nesse processo, entendemos que seus saberes pedagógicos lhe permitem um olhar crítico e estratégico sobre os currículos. Assim, mais uma vez, constatamos o papel decisivo dos saberes pedagógicos na prática da professora Clarice e, diante disso, destacamos a relevância que eles precisam adquirir na formação inicial e continuada dos professores.

Além disso, vimos que a professora falou, principalmente, sobre seus saberes disciplinares, relativos à produção de texto, ao gênero textual e à avaliação, e sobre seus saberes experienciais como aluna e como docente, assim como seus conhecimentos sobre a turma.

Os dados analisados também nos levaram a concluir que a divisão dos saberes mobilizados pelos professores em profissionais, pedagógicos, disciplinares e experienciais, estabelecida por Tardif (2014), é teórica. Propusemo-nos a identificar os saberes relacionados a cada esquema e a definir a que tipo cada um deles pertencia, com o objetivo de entendermos melhor como eles funcionam dentro da prática da professora Clarice. Todavia, o próprio exercício de análise e as falas da docente durante os encontros de autoconfrontação nos mostraram que é difícil (senão, impossível!) definir claramente os limites de um e de outro tipo de saber. Isso porque, primeiramente, como vimos, a professora mobiliza saberes distintos e pertencentes a tipos diferentes ao mesmo tempo. Ou seja, na sua ação cotidiana, os professores mobilizam diversos saberes ao mesmo tempo, de modo que eles aparecem articulados em sua prática. A esse respeito, levantamos a hipótese de que uma das principais características do professor estaria justamente relacionada à sua capacidade de articular tais saberes de acordo com as suas intenções. Assim, o professor desenvolveria, por exemplo, a capacidade de usar os saberes teóricos como instrumento para pensar e repensar os saberes práticos; de usar seus saberes experienciais como filtro para selecionar e validar os saberes disciplinares; de olhar criticamente para os saberes curriculares e inseri-los na sua prática tomando como base seus saberes pedagógicos... Evidentemente, essas capacidades não são naturais, devendo, pois, constituir o cerne da formação docente.

Em segundo lugar, porque os saberes “bebem” uns nos outros, ou seja, um saber é forjado a partir dos demais. A esse respeito, e em se tratando especificamente dos saberes disciplinares e experienciais, os quais foram maior foco de interesse nesta seção, vimos que eles não são extremos, dicotômicos ou incompatíveis, mas convivem no ser/fazer de Clarice: ou seja, a professora não toma de empréstimo a teoria e simplesmente a aplica, como também não ignora a teoria e age apenas conforme a sua experiência, na medida em que os

conhecimentos teóricos são mobilizados a partir da experiência e a experiência é legitimada a partir das teorias, como vimos nas cenas 15 e 16 e na cena 19. Essas constatações ratificam a posição de autores como Schön (2000) e Tardif (2014), os quais defendem que os saberes dos professores são mobilizados em constantes movimentos entre os saberes teóricos e os saberes da experiência, e comprovam que a ruptura entre o fazer e o dizer é uma mera ficção teórica, conforme a qual se dicotomizam elementos inseparáveis como teoria-prática, universidade-escola, saber-fazer, pensar-agir.

Essa constatação nos faz pensar que a histórica separação entre as disciplinas teóricas e práticas nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura não tem sustentação ou justificativa. Por muito tempo, tal separação produziu ranços e embates infrutíferos que em nada contribuíram para uma atuação qualificada dos professores nas escolas. Cada vez mais tem se apontado a unidade teoria-prática como imperativo e princípio orientador do projeto pedagógico do curso como um todo e dos seus componentes curriculares específicos, de modo que os futuros professores obtenham uma base teórico-metodológica consistente e sejam capazes de usar tais conhecimentos para pensar, repensar e agir na prática.

Da mesma forma, os dados apontados sobre a prática da professora Clarice chamam a atenção para a emergência desta mesma articulação entre teoria e prática também na formação continuada de professores. Julgamos, por isso, que cursos de formação continuada que se baseiam apenas na exposição de conhecimentos teóricos por parte de especialistas (em forma de palestras, por exemplo) ou, ao contrário, na simples troca de experiências entre os professores sem mediação e reflexão são improdutivos. Num caminho alternativo e conciliador, pensamos que tais cursos trariam maiores contribuições se promoverem momentos em que os conhecimentos teóricos sirvam como uma base para o professor pensar sua prática, fazer emergir questões e encontrar novas respostas e novos caminhos para agir, indo além do pragmatismo e assumindo uma postura mais consciente, estratégica e fundamentada em relação a seu fazer pedagógico. Enfim, faz-se necessário que a universidade e a escola cada vez mais se assumam como parcerias na formação inicial e continuada de professores.

Vimos, pois, que os dados acima discutidos confirmam o quanto a prática de Clarice está imbuída de saberes acadêmicos, o que demonstra que a professora não os rejeita. Todavia, as cenas 17 e 18 indicam que ela mobiliza os conhecimentos de acordo com seus objetivos didáticos e com a realidade de sua sala de aula. A natureza da docência encontra-se, justamente, na mobilização simultânea de saberes teóricos e práticos por parte do professor, na medida em que, na ação docente, não existe prática sem teoria nem teoria sem prática. No

caso de Clarice, fica claro que o ser professora passa, inevitavelmente, pela sua capacidade de sincretizar diversos saberes com intencionalidade, consciência e autonomia.

Resumindo: as escolhas teóricas do professor passam por sua experiência. O mesmo acontece com os saberes profissionais e curriculares. Nesse sentido, chegamos até a nos questionar: qual saber, então, não seria experiencial? Da mesma forma, observamos que Clarice se mostrou capaz não apenas de rever, filtrar, selecionar, julgar e avaliar teorias, mas, sobretudo, de extrapolá-las. Assim, vimos, nas cenas 13 e 14, que ela sistematizou saberes sobre as notícias a partir de conteúdos obtidos em textos acadêmicos e em suas pesquisas empíricas. Já nas cenas 20 e 21 vimos que a professora ressignificou a prática, costumeiramente realizada pelos professores, de avaliar os textos dos alunos e, partindo principalmente de seus conhecimentos sobre avaliação, incorporou novas dimensões à atividade avaliativa ao propor uma avaliação do processo de avaliação. Pelo fato de essa mobilização ter sido validada na experiência, ela adquiriu valor para a professora e passou a compor seu conjunto de referências para o trato de situações futuras, revelando, assim, o poder inventivo dos saberes experienciais.

7.2.3 Conclusões provisórias sobre os aspectos relativos ao ensino e à avaliação da produção de texto que são objetos de reflexão pela professora

Nas seções anteriores nos propomos a responder o primeiro objetivo específico desta pesquisa: “identificar os aspectos relativos ao ensino e à avaliação da produção de texto que são objetos de reflexão pela professora, discutindo os esquemas e os saberes mobilizados por ela para falar das suas práticas”. Nesta subseção, vamos retomar em forma de síntese os principais dados a que chegamos. Vimos que, ao ser confrontada com sua prática, a professora Clarice nos explicita verbalmente sobre os esquemas e os saberes mobilizados por ela durante a sequência didática para ensinar seus alunos a produzirem textos.

Um primeiro dado importante que obtivemos é que Clarice faz questão de esclarecer alguns dos *seus esquemas e saberes mais gerais*, ou seja, não ligados especificamente à disciplina Língua Portuguesa. Assim, em relação aos esquemas mais gerais, fala sobre os que aqui denominamos de “relativos a dimensões mais pedagógicas”, que, na sua prática, estão voltados para: a) a realização coletiva do projeto; b) para a valorização dos alunos em sala de aula; c) para a autonomia e responsabilidade dos alunos; d) para a cobrança dos alunos; e) para o trabalho coletivo; f) para o apoio aos alunos nas atividades; g) e para a articulação e sistematização das aulas. Já em relação aos saberes mais gerais, Clarice nos revela alguns dos

seus saberes profissionais (como, por exemplo, a ideia de que é preciso incentivar a autonomia, a responsabilidade e o compromisso dos alunos, bem como a ideia de que é preciso estimular o trabalho cooperativo entre os alunos).

Da mesma forma, a docente nos explicita alguns dos *seus esquemas e saberes mais específicos*, ou seja, ligados estritamente à disciplina Língua Portuguesa. Em se tratando dos esquemas mais específicos (que aqui denominamos de “relativos a dimensões mais didáticas”), vimos que, de modo equilibrado, Clarice nos falou sobre seus esquemas relacionados ao ensino da produção textual (ou seja, aqueles relativos à elaboração de textos propriamente dita), bem como sobre seus esquemas relacionados à avaliação, revisão e reescrita textual (isto é, aqueles referentes ao processo de reescritura textual). Dentre os esquemas relativos à produção de texto propriamente dita, encontramos aqueles voltados para os momentos anteriores à escrita propriamente dita, outros voltados para o decorrer da escrita e alguns voltados para a fase pós-produção de texto. Já dentre os esquemas relativos à reelaboração dos textos, encontramos aqueles que denotavam uma preocupação da professora com a variedade da avaliação e outros que indicavam um foco nos critérios de avaliação.

No que diz respeito aos saberes mais específicos, Clarice nos explicitou alguns dos seus saberes curriculares, experienciais e disciplinares relacionados ao ensino da produção de texto. No que tange aos saberes curriculares, a docente nos falou que leva em consideração documentos curriculares diversos (como o programa ou plano de curso da área de Língua Portuguesa do Colégio de Aplicação, os PCN, os textos do saber que trazem orientações para o ensino da língua materna na perspectiva sociointeracionista e os livros didáticos) ao planejar e executar seu ensino da produção de texto.

Em relação aos saberes experienciais, Clarice conseguiu nos relatar diferentes experiências como professora de Língua Portuguesa. Assim, ela nos falou: a) sobre práticas que, pela sua experiência e a seu ver, têm dado certo e, por isso, ela continua fazendo; b) sobre algumas experiências, segundo ela negativas, que teve com alunos e que lhe trouxeram aprendizagens; c) sobre o aluno de uma forma geral, ou seja, àquelas características que estão frequentemente presentes nas diferentes turmas em que atua; d) sobre gostos, preferências, conhecimentos, perfis, experiências, necessidades e motivações dos seus alunos, os quais ela apreendeu através do contato cotidiano com eles; e) e sobre sua experiência enquanto aluna, a qual trouxe implicações para a sua prática como professora.

Já em relação aos saberes disciplinares explicitados pela professora, vimos que não só eles, mas também os esquemas específicos a que se relacionam, convergem: para uma concepção de língua como interação social; para uma visão da produção de texto como prática

social, interlocutiva e contextualizada; para uma visão da produção de texto como um processo, composto por diversas etapas; para os gêneros textuais como práticas cujas propriedades precisam ser apropriadas de forma sistemática tanto pelo professor, quanto pelos alunos; para uma avaliação a serviço do ensino e da aprendizagem, transparente, dialógica, realizada de diversas formas e fundamentada em critérios; e para um ensino da produção de texto tomando como base as sequências didáticas.

Em suma, vimos que, ao ser incitada a falar sobre sua prática, a professora Clarice, sem demonstrar dificuldade, conseguiu nos explicitar muitos dos seus esquemas, explicando “o que ela faz” (suas regras de ação), “para que ela faz” o que faz (seus objetivos) e “por que ela faz” o que faz (seus teoremas em ação). Além disso, conseguiu externalizar vários saberes que embasam seus esquemas e viabilizam suas práticas e nos permitiu constatar que estes constituem um conjunto de saberes plurais, heterogêneos, coerentes, situados, articulados entre si, subjetivos, tácitos e frutos de uma construção crítica por parte da professora.

7.3 Decisões e escolhas explicitadas verbalmente pela professora ao refletir sobre sua prática

Nesta seção, procuramos tratar do nosso segundo objetivo específico, a saber: “compreender como acontecem suas decisões e escolhas didáticas realizadas durante a aula, explicitadas verbalmente pela professora ao refletir sobre a sua prática de ensino e avaliação da produção de texto”.

Com base nos dados obtidos no decorrer das nossas observações e dos encontros de autoconfrontação, podemos considerar que a sala de aula de Clarice não consistia, somente, em um espaço de efetivação de práticas rotineiras e repetitivas. Na verdade, este era constituído por uma soma de situações variáveis e cheias de imprevistos, as quais nem sempre conseguiam ser planejadas e controladas pela professora (CHARTIER, 2007; SCHÖN, 2000; TARDIF, 2014; GOIGOUX, 2002 e 2007). Diante de tais situações únicas, incertas e, por vezes, conflituosas com as quais se deparava cotidianamente na sala de aula, a docente precisava refletir sobre a sua prática e, com base nessas reflexões, tomar decisões sobre os rumos de suas próximas ações. Os comentários feitos por Clarice durante os encontros de autoconfrontação foram, portanto, reveladores de uma prática consciente e reflexiva, e se articulam com a noção de “reflexão” definida por Schön (2000), segundo a qual o professor reflete sobre a sua ação antes, durante e depois da sua ocorrência.

Por sua vez, pelo fato de ser uma professora muito experiente, Clarice, perante essas muitas variáveis que constituíam a dinâmica de sua sala de aula, acessava rapidamente o seu repertório de esquemas para pensar, tentar resolver os conflitos que aconteciam e dar novos direcionamentos às atividades planejadas, fabricando e (re)construindo práticas de ensino que julgava mais adequadas para atingir os objetivos pretendidos (GOIGOUX e VERGNAUD, 2005; GOIGOUX, 2007). Nesse sentido, notamos o importante papel dos esquemas na reflexão sobre a prática e na tomada de decisões por parte da professora.

Tais reflexões, como aponta Schön (1995; 2000) são, muitas vezes, conscientes, embora não sejam explícitas. Através dos encontros de autoconfrontação, forjamos momentos de “reflexão sobre a reflexão-na-ação”, ou seja, promovemos situações em que Clarice foi incentivada a parar, pensar e falar (consciente e explicitamente) a respeito da “reflexão-na-ação” que realizou várias vezes em sala de aula durante as nossas observações, com vistas a lidar com alguma situação e redirecionar sua ação. Dessa forma, ajudamos a professora a tornar explícitas algumas das reflexões e decisões feitas por ela nas aulas, buscando compreender as razões que a levavam a fazer o que fazia (SCHÖN,1995).

Para compreendermos como Clarice reflete sobre a sua prática para tomar decisões com base na sua experiência e no seu repertório de esquemas, usaremos, portanto, os conceitos de “reflexão na ação” e de “reflexão sobre a reflexão na ação”, de Schön (1995; 2000), e continuaremos a usar o conceito de “esquemas” de Gougoiux (2001; 2002; 2007; 2005). A esse respeito, vale salientar que embora Schon não tenha usado o termo “esquema” em seus escritos, ele considera a existência de invariáveis nas práticas dos professores, as quais permitem ao profissional dar conta de suas tarefas cotidianas e mais fáceis de forma quase automática. Da mesma forma, Gougoiux também considera que a reflexão faz parte da atividade docente, ao destacar que a elaboração dos esquemas advém de reflexões e ações de professores experientes que já testaram mais formas de ação e optaram por estas para obterem bons resultados na aprendizagem dos seus alunos. Então, consideramos que o uso em conjunto de tais termos para realizarmos as análises não se mostra incoerente ou incompatível.

Nossa análise será realizada, então, em dois momentos. Na seção abaixo, nosso foco será colocado nas motivações que levam Clarice a refletir sobre a sua prática e a tomar decisões. Como veremos, a professora explicitou, em diversos momentos durante os encontros de autoconfrontação, que leva em conta a situação de sala de aula para planejar, construir e reconstruir suas táticas de ensino. Assim, analisamos cenas em que a professora reflete antes, durante ou depois da aula sobre a situação de que precisa dar conta e usa os seus

esquemas para construir escolhas didáticas e colocá-las em prática. Já na seção seguinte, continuaremos discutindo sobre as decisões e as escolhas realizadas pela professora ao refletir sobre sua ação, mas focaremos o papel dos esquemas nos momentos de reflexão e tomada de decisões, ou seja, com o objetivo de discutir como os esquemas, enquanto elementos não estanques e não enrijecedores da ação docente, estão à disposição da professora para que ela os manipule conforme sua necessidade, sendo possível usá-los, deixar de usá-los, alterná-los, adaptá-los, modificá-los etc. Assim, quando a professora faz a opção por um esquema, essa escolha não é fixa, na medida em que ela pode mudá-lo de diversas maneiras para se adequar cada situação.

7.3.1 Reflexão sobre a prática e decisão de escolhas didáticas por parte da professora: os esquemas em situação

Notamos que a professora, em suas ressignificações, frequentemente afirma agir de acordo com o momento e com a circunstância da aula, de modo que suas decisões são centradas nisso. Assim, encontramos pelo menos 45 passagens em que Clarice, durante os encontros de autoconfrontação, revela uma busca por adequação de seu agir didático à situação de sala de aula, selecionando os esquemas mais adequados para dar conta da circunstância que lhe foi colocada⁴⁹.

Nesse sentido, encontramos passagens em que a professora “agiu de acordo com as particularidades dos alunos”. Da mesma forma, constatamos momentos em que a docente “agiu de acordo com os resultados obtidos pelos alunos”. Identificamos, também, trechos em que Clarice “agiu em resposta a algum episódio que aconteceu durante a aula”. Por fim, vimos ocasiões em que a professora “mudou o planejamento por causa de algum episódio que aconteceu durante a aula”. Para compreendermos como Clarice tomava decisões e ajustava o seu ensino de acordo com essas necessidades, fazendo adaptações nos esquemas (exigidas pela situação), vamos discutir um exemplo de cada uma delas.

Em relação aos momentos em que a docente agiu de acordo com as particularidades dos alunos, analisemos duas cenas protagonizadas pela professora Clarice. A cena 32 diz

⁴⁹ Antes de continuarmos a discussão, faz-se necessário esclarecermos o que estamos chamando aqui de “situação de sala de aula”. Essa expressão, que não advém de nenhum referencial teórico específico, será usada nesta pesquisa em um sentido amplo, que compreende desde aspectos que circunstanciam a sala e que existem previamente à aula, como, por exemplo, o conhecimento das características da turma e dos resultados de aprendizagem obtidos por ela, até o contexto mais imediato da aula, ou seja, os fatos que acontecem no decorrer da aula e que levam o professor a todo o momento a adequar a sua ação.

respeito a um trecho de aula que foi exibido para ela no 4º encontro de autoconfrontação e que se refere ao 9º dia de aula. Nesse dia, a professora solicitou a escrita individual e em sala de aula das notícias da situação final:

Cena 32

VINÍCIUS: [inaudível] pra gente poder [inaudível]?

PROFESSORA: Eu tava querendo levar esses rascunhos pra casa. Por quê? Porque tem muita gente que leva pra casa e nunca mais traz de volta. Então, assim, fica complicado, né? “Ah, eu vou levar pra terminar em casa” e não trazer. Aí, chega na quarta-feira, cadê o texto? Aí, já fica o trabalho do grupo desfalcado. Então, é melhor eu levar, eu junto, levo, vocês vão levar no final de semana, têm o feriadão todinho pra reescrever. Quinta e sexta-feira não haverá expediente na Universidade. Então, vocês vão ter quinta, sexta, sábado, domingo, ok? Pra colocar essa tarefa em dia. Ok? Então, cada um vai começar aí a fazer o seu trabalho, quem precisar de alguma informação individual e quiser me perguntar algo, me chama, sem atrapalhar um ao outro, ok? Se, por um acaso, alguém quiser conversar com alguém do seu grupo de trabalho, alguma coisa, pode conversar, mas naquela sistemática de atrapalhar o mínimo, ok? Mantendo...

(PROFESSORA CLARICE – 9º DIA DE AULA)

Nesse trecho, enquanto Clarice fornece informações sobre como a turma deve realizar a produção de texto, o aluno Vinícius provavelmente pergunta à professora se pode levar para casa a notícia que irá produzir para continuar trabalhando nela. A professora diz que não vai deixar os alunos levarem os rascunhos para casa, pois tem receio de que eles não os tragam de volta na próxima aula e isso poderia prejudicar o andamento das atividades. Decide, então, que ela levará os textos para a sua casa e os trará de volta na aula seguinte.

A cena 33, por sua vez, diz respeito ao comentário feito pela professora Clarice logo depois de assistir à cena 32. Na ocasião, a professora interrompeu o vídeo que estava sendo exibido para comentar espontaneamente sobre sua decisão de não deixar os alunos levarem os textos produzidos para casa:

Cena 33

Pronto, também isso aí. A questão da experiência de sala de aula, né, então, você verifica que dá autonomia para o aluno, a responsabilidade para o aluno, confia nas turmas, e, de repente, quando você solicita e ele não traz, quebrou a relação de confiança, então, a própria turma já quebrou essa relação de confiança comigo, de eu esperar que eles trouxessem um material: Ah, esqueci! Então aí prejudica a aula, prejudica o que você tinha planejado, você vai ter que ter um plano B, e aí, pra se antever a isso: “Posso levar pra casa pra terminar?” “Não”. Vou trazer de volta,

porque eu tenho um propósito e eu sei que, se alguém deixar de trazer, isso vai interferir. Então, você, quando está em sala de aula, além de trazer os conteúdos, pensar na metodologia, você tem que estar sempre ligado no histórico da turma, no que você sabe que pode acontecer, pra conduzir as coisas conforme você planejou. Então, quanto mais você tem experiência, quanto mais você conhece o grupo, mais você consegue... assim... pular algumas fogueiras. Burlar, prever problemas que virão no futuro.

(PROFESSORA CLARICE – 4º ENCONTRO DE AUTOCONFRONTAÇÃO)

Como podemos perceber, a professora pauta a sua decisão didática na sua experiência docente e no conhecimento da turma. Assim, pelo fato de o grupo possuir um histórico de quebra de compromissos com a professora – quando anteriormente os alunos se responsabilizaram por trazer determinados materiais que seriam importantes para a aula, mas não cumpriram o acordo –, Clarice passa a adotar os seguintes esquemas correlacionados: recolher os rascunhos dos textos e devolver os rascunhos dos textos. Para tanto, realiza todo o processo de produção de texto apenas em sala de aula e recolhe os rascunhos dos textos produzidos até o momento para os alunos continuarem a escrita em outra aula, bem como, na aula posterior, devolve os rascunhos dos textos produzidos até o momento para os alunos continuarem a escrita em sala de aula, sendo estas as regras de ação que escolheu para melhorar dar conta dessa característica da turma. Agindo dessa forma, a professora tinha como objetivo evitar que os alunos esquecessem os rascunhos dos textos em casa. Por trás dessa decisão, a professora tinha uma ideia (teorema em ação): “Se você atribui à turma a responsabilidade de levar um material para a sala de aula, mas ela não leva, isso vai prejudicar o que você tinha planejado e você vai ter que pensar num plano B”. Antevendo isso e pretendendo evitar um possível problema, a professora, então, recolhe os rascunhos e os traz de volta.

A fala da professora Clarice revela que ela precisou refletir sobre entregar ou não entregar os textos produzidos pelos alunos para eles levarem para casa. Diante desse conflito, a docente retomou experiências anteriores com esta e com outras turmas, levantou hipóteses sobre o que poderia acontecer se ela decidisse deixar os alunos levarem os textos para casa e tomou a decisão de não entregar o material, tendo em vista garantir o cumprimento dos seus objetivos e a execução do seu planejamento. Pelo fato da professora dizer ao aluno que estava querendo levar os rascunhos para casa, supomos que essa reflexão e essa decisão podem ter sido realizadas antes da aula, mais especificamente, antes da pergunta de Vinícius. Todavia, também notamos que Clarice, provavelmente, foi pega de surpresa pelo questionamento do aluno e precisou formular prontamente uma resposta, quase que de forma automática, de modo a explicitar para ele e para toda a turma a sua decisão. Esse fato demonstra o quanto o

seu conhecer-na-ação a tornava apta a dar respostas rápidas para atender às situações inesperadas e garantir os resultados almejados (SCHÖN, 2000).

Clarice se mostrou uma professora muito experiente e que conhecia muito bem seus alunos do 6º ano A. E, justamente por conhecê-los bem, sabia exatamente como agir com eles. A professora ressalta, inclusive, ao final da sua fala, que conhecer a turma seria uma das atribuições do professor experiente para que ele consiga “pular fogueiras” e “prever problemas”, e, assim, dar conta do seu planejamento. Vemos claramente, então, a mobilização pela professora de seus saberes da experiência, os quais lhe permitiram calcular sua ação com base no conhecimento da turma e utilizar os esquemas mais adequados para lidar com a situação.

Em relação aos momentos em que a docente agiu de acordo com os resultados obtidos pelos alunos, vamos analisar mais duas cenas protagonizadas pela professora Clarice. A cena 34 diz respeito, novamente, a um trecho de aula que foi exibido para ela no 4º encontro de autoconfrontação e que se refere ao 9º dia de aula. Como já informamos anteriormente, nesse dia, a professora solicitou a escrita individual e em sala de aula das notícias da situação final. Mas, antes de dar início à escrita, apresentou e discutiu as condições de produção das notícias a serem elaboradas, através de um roteiro impresso e entregue aos alunos. No trecho abaixo, Clarice inicia essa discussão:

Cena 34

PROFESSORA: Ó, vejam só, sentem-se aí. Vocês estão vendo, vamos acompanhar, qualquer dúvida vocês me perguntam, tá? Então, neste trabalho, retomei aqueles itens que nós vimos na primeira aula, quando eu apresentei o projeto de produção de texto pra vocês, né? Então, a gente tem aí, ó: planeje-se e escreva – você escreverá uma notícia que irá circular no jornal dos alunos do Colégio, o “Cap & Tal”, como colaboração especial, e no painel de notícias “O CAp faz”, né? Então, pra quem é essa notícia? Resgatando: comunidade do CAp. Então, considere que não só os alunos irão ler seu texto, como também pais, professores, estagiários, demais servidores do CAp, ok? Então, o grau de formalidade não é aquele dirigido a um aluno, que, horizontalmente, tem uma relação com vocês de muita familiaridade, de muita amizade, tá? Então, é um leitor bem diverso. Então, a gente precisa ter um grau de formalidade não muito alto, mas também não tão baixo. O objetivo da produção, aqui, resumindo, né, é informar à comunidade do CAp dos feitos realizados por pessoas que compõem essa comunidade escolar... Diga, Vinícius...

(PROFESSORA CLARICE – 9º DIA DE AULA)

Nesse trecho, Clarice retoma com os alunos o contexto de produção das notícias da situação final, já apresentado e discutido antes, no primeiro dia da sequência didática. Nesse

momento, ela enfatiza quais serão o contexto de circulação das notícias (toda a escola), o suporte (jornal dos alunos do Colégio, o “Cap & Tal”), os interlocutores (comunidade do CAp) e o objetivo (informar à comunidade do CAp dos feitos realizados por pessoas que compõem essa comunidade escolar), elementos estes que, segundo a professora, devem ser levados em conta pelos alunos ao planejar e escrever seus textos. Note-se que, dentre os aspectos que fazem parte das condições de produção, a professora dá ênfase à adequação do texto ao interlocutor, fazendo os alunos perceberem que precisarão usar uma linguagem mais formal para dar conta de um público tão plural.

Na cena 35, expomos o comentário feito pela professora Clarice logo depois de assistir a cena 34. Novamente, a professora interrompeu o vídeo que estava sendo exibido, desta vez para explicar por que decidiu refletir com os alunos sobre a adequação da linguagem ao público-alvo:

Cena 35

PROFESSORA: Pronto, essa explicação... por que eu dei? Porque tinha um link com a correção que eu fiz dos textos deles, porque eu percebi que eles estavam muito informais, então, se dirigia diretamente ao leitor, fazia um questionamento como se fosse uma propaganda, com um grau de assimetria muito grande com este leitor, e aí eu tento mostrar a eles que eles vão fazer uma produção, vai ser publicada no jornal do CAp, mas não é só o aluno que vai ler, não é? Vai ler também o pai, vai ler também uma pessoa de fora, ou seja, eles não vão ter que ter aquela linguagem tão informal, eles vão ter que escolher melhor como dizer aquilo que eles pretendem informar.

(PROFESSORA CLARICE – 4º ENCONTRO DE AUTOCONFRONTAÇÃO)

Nessa fala, Clarice justifica sua decisão de retomar um problema verificado nos textos produzidos pelos alunos, a saber: o uso de uma linguagem informal, contendo perguntas dirigidas diretamente a um leitor que parecia mais próximo. A professora encontrou nessa retomada dos textos uma oportunidade para trabalhar o gênero textual em foco, mais especificamente a formalidade da notícia e a adequação da sua linguagem a um leitor mais distante, fazendo os alunos pensarem sobre essas características da linguagem jornalística. Dessa forma, vemos a docente acionar o seguinte esquema: fazer retomadas dos textos produzidos pelos alunos no decorrer da sequência para trabalhar aspectos específicos do gênero. Ao que parece, a professora optou por usar esse esquema para esclarecer uma questão quanto ao uso da linguagem pelos alunos, pois ou o problema detectado foi verificado em muitos textos ou ela acreditava que tal reflexão, mesmo direcionada a alunos específicos, merecia ser compartilhada com todos. Todavia, esse esquema foi acionado de forma adaptada, na

medida em que a professora não retoma os textos propriamente ditos, mas, implicitamente, alude a um resultado constatado nas primeiras notícias produzidas, sem deixar claro para os alunos que se tratava de um problema encontrado por ela nos textos deles. Levantamos a hipótese de que ela tenha feito essa adaptação para não salientar a noção de erro junto aos alunos, o que poderia deixá-los desestimulados, ou porque queria fazer uma discussão mais rápida e informal sem provocar uma quebra na atividade principal de produção de texto.

Notamos, portanto, que a decisão de fazer uma discussão sobre a adequação da linguagem ao interlocutor decorreu dos resultados verificados nos textos dos alunos. Se todos os alunos tivessem alcançado, na produção inicial, o nível de linguagem esperado pela professora, ela provavelmente não sentiria necessidade de enfatizar tal aspecto. Todavia, ao avaliar as primeiras notícias produzidas por seus alunos, a professora percebeu que alguns deles estavam com dificuldade de respeitar essa especificidade do gênero notícia. Diante disso, levantamos a hipótese de que ela tinha, pelo menos, duas possibilidades: a) não intervir ainda, na medida em que essa dificuldade foi encontrada muito cedo, na produção inicial, e os alunos teriam tempo (no processo de avaliação, revisão e escrita da produção final) de resolvê-la; b) intervir logo, antes de os alunos começarem a escrever as produções finais, para que tivessem mais tempo e oportunidade de contemplar a linguagem adequada e, assim, chegar à versão final no nível por ela esperado. Como pudemos perceber, a professora provavelmente precisou pensar se iria ou não tecer a explicação sobre a necessidade de adequar a linguagem da notícia ao público-alvo durante a orientação para a produção final e optou por realizá-la. Da mesma forma que nas cenas anteriores, essa reflexão e essa decisão parecem ter sido realizadas antes da aula em questão, mais especificamente no momento da avaliação dos textos produzidos na situação inicial. Ademais, a cena 35 é ilustrativa de como a professora demonstra, ao mesmo tempo, ter consciência de sua prática e facilidade para explicitar verbalmente o que faz e por que faz.

As cenas que acabamos de analisar nos fazem pensar, ainda, que a mobilização de um determinado esquema não é aleatória, mas leva em consideração vários fatores de diversas ordens. A partir da fala acima, pudemos entender que a adoção de tal esquema por parte da professora levou em conta: a potencialidade que a estratégia didática escolhida tinha de realmente contribuir com a aprendizagem dos alunos, os aspectos que foram escolhidos para serem objeto de ensino-aprendizagem na sequência e as dificuldades apresentadas pelos alunos em seus textos.

De forma mais ampla, ao analisarmos conjuntamente as últimas quatro cenas discutidas, vemos que elas exemplificam o fato de grande parte das reflexões e decisões de

Clarice serem atribuídas às necessidades de aprendizagem dos seus alunos e à realidade de sala de aula, evidenciando, assim, uma grande preocupação por parte da professora com aquilo que julga importante para seus alunos aprenderem. Assim, concluímos que as escolhas efetivadas pela professora Clarice no exercício de sua prática de produção de texto são resultado dos conhecimentos que ela acumulou sobre os saberes que seus alunos tinham ou não em relação à escrita. A fala trazida na cena 35 confirma, na verdade, a colocação, feita pela professora em outros momentos dos encontros de autoconfrontação, de que sua prática de ensino tem como principal parâmetro os seus alunos. Esse aspecto já foi salientado Goigoux e Vergnaud (2005), os quais explicam que os esquemas são frequentemente (embora nem sempre) mobilizados pelo professor em situação de trabalho e em interação com seus alunos, ou seja, tomando-se como base as particularidades do grupo como um todo e dos alunos, especificamente. Goigoux (2001) endossa tal perspectiva ao salientar que a análise do trabalho dos professores precisa levar em consideração pelo menos três tipos de determinantes de sua prática, a saber: o próprio docente e seus aspectos pessoais; a instituição escolar e seus programas e recomendações; e os alunos e seus aspectos cognitivos, sociais, afetivos e de linguagem.

Em relação aos momentos em que a docente agiu em resposta a algum episódio que aconteceu durante a aula, analisaremos outras duas cenas protagonizadas por ela. A cena 36 diz respeito, mais uma vez, a um trecho de aula que foi exibido no 4º encontro de autoconfrontação e que se refere ao 9º dia de aula, dia em que a docente encaminhou a escrita individual, em sala de aula, das notícias da situação final. No trecho abaixo, Clarice responde a uma indagação feita pelo aluno Vinícius enquanto ela fornecia as orientações para a atividade:

Cena 36

VINÍCIUS: Qual o objetivo dos grupos... depois?...

PROFESSORA: Dos grupos depois? O objetivo é vocês, coletivamente, estão fazendo o seu jornalzinho, está aqui mais embaixo, a participação... participação na produção: os grupos de trabalho, já tem aqui, leia. Após o estudo e análise de notícias em sala de aula, foi feito, né? A seleção dos subtemas, que foi feito também nos grupos, cada componente produzirá uma notícia individual, que é esse momento agora, e terá assessoria do seu grupo de trabalho na atividade de reescrita, que vai ser na próxima aula. Então, cada grupo de trabalho vai montar o seu painel com as suas notícias. Um jornal, ele não trabalha com uma única pessoa publicando, viu, Vinícius? Precisa de uma equipe, várias pessoas que pensam, que têm ideias diferentes, né, que vão agregar, que vão somar, não é, pra que o conteúdo informativo do jornal seja legal, tá, seja diverso, entendeu? Onde será publicada a produção? A gente pensou nos

cavaletes do CAp ou em alguma parede, que a gente faria como um painel, ok? E, no final, houve uma sugestão, não sei se foi de Manuel ou se foi de Nelson, da gente poder depois juntar todas as matérias e fazer um jornalzinho só. Lembram? Foi de ambos? Então, depois que tiver tudo pronto, a gente pode juntar todas as matérias, não é, e fazer um jornalzinho, um caderno especial, completo, além dos painéis.

(PROFESSORA CLARICE – 9º DIA DE AULA)

O trecho de aula acima, assistido pela professora durante o encontro de autoconfrontação, mostra um aluno perguntando a Clarice por que a escrita final das notícias não poderia ser apenas individual, ao invés de ter uma parte individual e outra coletiva. Diante desse questionamento, a professora se preocupa não só em reafirmar que essa é uma escolha metodológica sua, mas em pautar tal decisão no contexto de produção extraescolar das notícias. Clarice sabe que seus alunos são questionadores e não se satisfazem com qualquer explicação. Por isso, talvez, tenha usado essa estratégia para fortalecer seu argumento: não se tratava apenas de uma escolha particular da professora, mas de simular o modo coletivo como as notícias verdadeiras são produzidas. Vemos, pois, que os saberes da experiência construídos pela docente durante os muitos anos em que atua no Colégio de Aplicação lhe permitiram agir de modo eficaz nessa situação, oferecendo ao aluno uma resposta adequada e convincente.

Na cena 37, apresentamos o comentário feito pela professora Clarice logo depois de assistir a cena 36. Mais uma vez, a professora interrompeu o vídeo que estava sendo exibido para esclarecer um esquema muito presente na sua prática: explicar suas escolhas metodológicas para os alunos:

Cena 37

Acho que esse momento, quando um aluno faz um questionamento, ele, inclusive, está questionando a metodologia, né? Vinícius: “Por que não basta ser uma notícia individual e acabou? Tem que ter depois um trabalho em grupo?”. E aí eu tento mostrar a ele que as coisas não funcionam individualmente, a própria produção da notícia, ela tá articulada com um coletivo, a um jornal que é maior, a um caderno que é menor, a um jornal que é maior, a uma comunidade que é maior ainda, então, as coisas estão todas integradas, né? Porque talvez, para ele, bastasse individual, é eu... sou eu e acabou, mas aí eu tento explicar, inclusive, as questões metodológicas para ele dando uma razão, né, uma razão para essas coisas que a gente faz.

(PROFESSORA CLARICE – 4º ENCONTRO DE AUTOCONFRONTAÇÃO)

Clarice encara a pergunta feita pelo aluno como um questionamento de suas escolhas metodológicas (algo que ela tem como teorema em ação, como já visto). Diante disso, explica aos alunos por que a atividade está sendo feita de determinada maneira e não de outra, apresentando razões para o que faz em sala de aula. Clarice não explicitou, no encontro de autoconfrontação, qual foi seu objetivo ao proceder dessa forma, mas se empenhou em detalhar como faz e por que faz.

De toda forma, vemos que, diante de uma pergunta feita pelo aluno, Clarice precisou agir na urgência (PERRENOUD, 2002), ou seja, pensar e dar prontamente uma resposta. Provavelmente, a docente não estava preparada para tal pergunta, ou seja, ela não sabia que o aluno iria fazê-la. Então, diante da surpresa e sem parar para pensar, reflete durante a aula, no meio da ação (sem interrompê-la), e inventa procedimentos para resolver o problema. Assim, seu pensar serviu para dar forma ao que estava fazendo enquanto ainda o fazia. Como vimos anteriormente, Schön (2000) denomina esse lapso de tempo em que o professor pensa e decide enquanto dá aula de presente-da-ação, um período de tempo (variável conforme o contexto) durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento. Então, tomando como base a sua experiência e seu repertório, a docente conseguiu mobilizar rapidamente o esquema que julgou mais adequado para lidar com aquele questionamento e conseguiu agir com eficácia, oferecendo uma resposta ao discente.

Acreditamos que faça parte das habilidades do professor experiente saber lidar com esses imprevistos que acontecem em sala de aula, como as perguntas feitas pelos alunos. Para tanto, ter um repertório vasto e variado de esquemas já testados e legitimados em situações anteriores ajudaria bastante na tarefa. Através das cenas 36 e 37, portanto, vemos o quanto Clarice demonstra ser uma professora reflexiva, que consegue, sem dificuldade, pensar rapidamente sobre a sua prática e dar respostas imediatas aos imprevistos. Isso é possível, dentre outras razões, pelo fato de ser uma professora experiente, capaz de mobilizar com destreza seus saberes da ação e seus saberes na ação.

Por fim, em relação aos momentos em que a docente mudou o planejamento por causa de algum episódio que aconteceu durante a aula, propomos a análise de mais duas cenas vivenciadas pela professora Clarice. A cena 38 se refere ao início da aula em que a professora promove a socialização e apreciação oral e coletiva das notícias produzidas em casa na situação inicial, através da leitura em voz alta de alguns textos pelos alunos:

Cena 38

PROFESSORA: Na aula passada, algumas pessoas ficaram de me entregar a produção de texto do “Cenas de Leitura”, que era a exposição experimental, e aí eu estou recolhendo agora. É... Jorge, tu podes recolher? E, aí, vocês dois querem fazer a leitura, né?

ALUNO: Professora, eu pedi!

PROFESSORA: Você faz também. Vamos lá, rapidamente, os três vão ler.

ALUNA: Professora! Professora! O meu já está aí!

PROFESSORA: Já está aí, tá certo. Ó, Ana também quer ler, é? Bora lá! [...] Eu quero que todo mundo preste atenção. Bora lá! [...] Vamos lá! Eles vão fazer a leitura e a gente escuta e também, ó, na hora que eles estão lendo, é importante que vocês comparem com a produção de vocês. Será que eu escrevi parecido com o texto dos meus colegas? O que é que ele fez que eu não fiz? O que é que eu fiz que ele poderia ter feito? Esse é um momento também de reflexão sobre o que dizer no momento de relatar um fato. Vai, Manuel.

(PROFESSORA CLARICE – 4º DIA DE AULA)

Neste trecho de aula, vemos, inicialmente, que dois alunos pedem à professora para ler seus textos para os colegas. A professora prontamente acolhe o pedido. Em seguida, um a um, mais três alunos também pedem para ler seus textos. A professora não titubeia e aceita que todos os que pediram façam a leitura.

Na cena 39, trazemos o comentário feito pela professora Clarice logo depois de assistir a cena 38. Ao ser questionada sobre se esse momento de socialização e apreciação oral e coletiva dos textos produzidos pelos alunos fazia parte da sua rotina, a docente vai além da pergunta e confessa sua apreensão ao ter que dar conta de uma situação que não estava prevista no seu planejamento:

Cena 39

PROFESSORA: Se isso faz parte da rotina? Faz. A gente sempre tem um momento de socialização da produção de texto dos alunos, não é, seja nessa primeira versão ou então, às vezes, eu coloco pra última versão do texto, não é? Então, nesse momento, eles fizeram a socialização da notícia e eu sempre pergunto “Alguém quer ler?” e aí eu estava esperando que somente dois fossem ler, porque já tinha havido a socialização na aula anterior, então, hoje eu não iria fazer a socialização, mas eles ficam insistindo, inclusive Cecília, que foi a última que entrou, ficou: “Não, mas eu já tinha dito na aula passada que iria, não sei o quê...”. Aí eu: “tá bom, vai” (risos). Acabou que eu fico, às vezes, em determinadas circunstâncias, até nervosa porque eu tenho que dar seguimento ao que eu tinha planejado, né, eu pensei no máximo uma ou duas pessoas, mas vieram cinco, eles querem participar, porque eles se sentem já acolhidos nessa sistemática, né, então eles produzem e querem ser valorizados pela produção deles e pra mim isso é importante, né, porque a gente sempre tá construindo coletivamente a aula, como eu tinha dito em outra oportunidade, não é, então, isso faz

parte da rotina, de fazer a socialização, né, ou na primeira versão do texto ou na última versão do texto, agora a última versão do texto, a socialização, muitas vezes, ela já é, por exemplo, publicada, não necessariamente lida por todo mundo, vai depender do gênero textual e de como é que a gente montou esse projeto didático, não é, então, por exemplo, esse último texto que eles vão fazer, a socialização vai ser uma exposição. E aí vai ficar, né, à disposição tanto dos alunos da sala, quanto de outros alunos, né? (...)

(PROFESSORA CLARICE – 2º ENCONTRO DE AUTOCONFRONTAÇÃO)

Como a professora nos conta, naquele determinado dia, a socialização oral e coletiva dos textos produzidos pelos alunos na situação inicial não estava prevista em seu planejamento. Como os alunos insistiram bastante para que fosse realizada, a docente cedeu aos pedidos da turma e abriu espaço para que dois alunos realizassem a leitura em voz alta de seus textos. O ato de conhecer-na-ação geralmente permite ao professor dar conta de suas tarefas cotidianas espontaneamente, sem precisar pensar sobre elas. Quando a professora diz “eu sempre pergunto ‘alguém quer ler?’”, ela nos fala de uma ação rotineira de sua prática de ensino da produção de texto. Provavelmente, quando ela fazia essa pergunta para a turma, era comum aparecerem poucos alunos demonstrando interesse em ler seus textos, o que motivava a professora a continuar sempre perguntando se eles queriam ler, pois ela esperava mesmo que poucos lessem para não atrapalhar o andamento do planejamento. Essa era uma situação que se repetia e com a qual a professora lidava sem dificuldade.

Todavia, uma situação desse tipo pode produzir um resultado inesperado (agradável ou desagradável), o qual contém um elemento surpresa, ou seja, algo que não está de acordo com as suas expectativas: ela não esperava que mais de dois alunos demonstrassem interesse (“e aí eu tava esperando que somente dois fossem ler” [...] “eu pensei no máximo uma ou duas pessoas, mas vieram cinco”). Como explica Schön (1995), diante de uma situação como essa e na tentativa de preservar a constância dos padrões normais de conhecer-na-ação, o professor pode responder à ação colocando-a de lado (ignorando-a) ou pode responder a ela através da reflexão. Esse segundo caminho foi o escolhido por Clarice, pois ela novamente reflete durante a aula (no meio da ação, sem interrompê-la) sobre o que deveria fazer, posicionando-se entre pelo menos duas possibilidades de escolha: a) deixar apenas dois alunos socializarem seus textos e manter o planejamento; b) deixar todos os alunos que pediram socializarem seus textos, mesmo que isso comprometesse o planejamento. Como a professora entende que esse momento de socialização é importante, pois os alunos se sentem acolhidos e valorizados ao exporem seus textos para os colegas, ela toma a decisão de deixar mais alunos lerem. Isso acontece de tal forma que mais da metade da aula foi destinada à socialização. Esse fato

demonstra, mais uma vez, o quanto Clarice demonstrou ser uma professora reflexiva, que, consciente de sua ação, delibera e toma decisões sobre sua prática sem dificuldade e também sem dificuldade consegue explicitar verbalmente as motivações de tais reflexões e escolhas.

Assim, de acordo com o seu planejamento inicial, ela não iria colocar em prática o esquema “promover a socialização dos textos produzidos pelos alunos” naquela aula, mas, em decorrência dos pedidos insistentes dos cinco alunos, precisou rapidamente mobilizá-lo e colocá-lo em ação, obrigando-se a mudar o planejamento inicial. Esse fato, ocorrido com a professora Clarice, também demonstra como os esquemas podem ser mobilizados diante de algum fato que acontece durante a aula para ajudar o professor a mudar ou adaptar rapidamente seu planejamento e dar prosseguimento ao trabalho. Apesar de agir com muita naturalidade e firmeza nesse momento, perante os alunos, na autoconfrontação a professora confessa que esse foi um momento de tensão para ela, pois, ao mesmo tempo em que ela precisava seguir o planejamento, também precisava atender ao pedido dos seus alunos: “acabou que eu fico, às vezes, em determinadas circunstâncias, até nervosa porque eu tenho que dar seguimento ao que eu tinha planejado”.

Entendemos que esse “agir na urgência” (PERRENOUD, 2002) é possível graças à apropriação, por parte da professora, de um repertório de esquemas. Assim, mais uma vez, o repertório de esquemas construído pela professora Clarice ao longo de sua carreira ajudou-a a dar conta de uma situação inusitada ocorrida durante a aula que, para além de lhe exigir apenas uma resposta rápida e pontual, demandou uma mudança importante no planejamento. Na medida em que o domínio de instrumentos e recursos desses esquemas ajuda Clarice a, previamente, organizar sua ação em sala de aula, ele também permite realizar ajustes nessa organização, decorrentes de demandas surgidas durante a aula. Ou seja, uma professora como Clarice consegue rapidamente adequar seu planejamento à dinâmica de sala de aula justamente porque sua experiência docente lhe permite fazer isso: o fato de ter esquemas estabilizados por seus anos de docência lhe oferece segurança e habilidade para também agir na incerteza. Essas táticas confirmam a posição de Perrenoud (2002), segundo a qual o professor, ao fazer escolhas sobre o melhor caminho a seguir e perante a necessidade de agir na urgência, toma decisões com base nas suas experiências. No caso da professora em questão, não apenas seu repertório de esquemas, mas também os saberes da experiência relativos aos conhecimentos que construiu sobre os alunos (“eles querem participar, porque eles se sentem já acolhidos nessa sistemática, né, então eles produzem e querem ser valorizados pela produção deles”) foram os eixos centrais da sua reflexão e da sua tomada de decisão.

Ademais, entendemos que o esquema mobilizado pela professora Clarice na cena 38 de “promover a socialização dos textos produzidos pelos alunos” é costumeiramente utilizado por muitos outros professores de Língua Portuguesa ao ensinar produção de texto e até mesmo se espera que façam uso dele, indicando que ele faz parte do repertório de esquemas que compõem o gênero profissional docente (CLOT, 2007; 2010). Todavia, como já foi discutido anteriormente, o gênero não estabelece de modo formal, sistematizado e por escrito as suas regras. Na verdade, estas estão tão incorporadas ao trabalho desta professora que nem precisam ser formuladas verbalmente. Assim, o gênero regula implicitamente sua atividade e constitui para ela uma memória da qual extrai modos de fazer nem sempre de maneira consciente. Todavia, ao ser confrontada a suas práticas e ser estimulada a refletir verbal e explicitamente sobre os princípios que as regem, Clarice precisou mobilizar sua história coletiva de trabalho, ou seja, seu gênero profissional e, dessa forma, ele pôde finalmente ser visto e suas regras se tornarem mais visíveis. Vemos, pois, que durante os encontros de autoconfrontação a “linguagem de ofício” se tornou uma importante ferramenta para permitir à professora pensar sobre sua ação e obter mais consciência sobre ela. Além disso, ela também nos ajudou a obter informações sobre o que um coletivo de professores de Língua Portuguesa faz ao ensinar a produção de texto.

Concluimos, por ora, que os dados discutidos nesta subseção nos levam a perceber, como apontou Goigoux (2001), a necessidade de analisar a prática docente a partir de, pelo menos, duas perspectivas diferentes e complementares: não só o ensino específico da língua materna, levando em consideração as especificidades dos objetos do conhecimento, mas também a atividade dos professores, de uma forma geral, em sua situação de trabalho, na medida em que aspectos que circunstanciam a aula trazem para o professor imprevistos e surpresas com os quais ele precisa lidar, pensando, tomando decisões e agindo de maneira adaptada.

7.3.2 Reflexão sobre a prática e decisão de escolhas didáticas por parte da professora: os esquemas em movimento

Na seção anterior, discutimos sobre as motivações que levam Clarice a refletir sobre a sua prática e a tomar decisões. Vimos que uma marca da professora é levar em conta a situação de sala de aula para pensar sobre e (re)construir suas práticas de ensino, usando o seu repertório de esquemas para agir a partir das particularidades dos alunos, dos resultados de aprendizagem da turma e dos pequenos episódios que ocorrem durante a aula. Dessa forma,

também foi possível constatar nas ressignificações empreendidas pela professora Clarice uma característica muito marcante dos esquemas: o seu caráter situado.

Nesta subseção, seguiremos discorrendo sobre as decisões e as escolhas realizadas pela professora ao refletir sobre sua prática, todavia vamos ampliar a discussão sobre o papel dos esquemas nos momentos de reflexão e tomada de decisões, evidenciando outra característica inerente aos esquemas: o fato de estarem sempre em movimento. Assim, os dados nos revelaram que os esquemas, por não serem elementos estanques e enrijecedores da ação docente, estavam à disposição da professora nos momentos de refletir, decidir e agir para que ela os manipulasse de acordo com sua necessidade, usando-os, deixando de usá-los, alternando-os, adaptando-os, modificando-os. Dessa forma, a opção da docente por um determinado esquema não é fixa, pois, para dar conta da situação que lhe foi colocada, ela pode mudá-lo de várias formas. Diante dessa constatação, traremos a seguir cenas que mostram a professora refletindo sobre a sua prática (tomando decisões e redirecionando ações) e o quanto os esquemas aparecem, em movimento.

As duas primeiras cenas a serem analisadas exemplificam os momentos em que a professora ia usar um esquema, mas optou por usar outro por causa da situação. A cena 40, abaixo, refere-se a uma intervenção oral e coletiva que a professora fez durante a atividade de produção final e individual da notícia:

Cena 40

Eu quero que vocês tenham em mente que, para ser notícia, tem que ter um fato central que será noticiado. “Ah, eu quero falar sobre esportes”. Eu não vou falar sobre esportes! “Os esportes são muito importantes para a vida, porque faz com que eu fique com um físico maravilhoso...”. Vocês não vão fazer assim. Vocês têm que ter um fato relacionado a esportes, algo que acontece no Colégio de Aplicação. Esse fato... Vocês estão prestando atenção? Ele vai ser anunciado – isso serve pra todo mundo, tá? – ele vai ser anunciado. Então, tem que pensar: como se organiza o esporte no Colégio de Aplicação? “Ah, tem um festival de Educação Física”. “Ah, tem isso”, “Ah, tem aquilo”. “Tem os jogos internos do Colégio”. E, aí, anuncia o fato: “Na última semana, ocorreu isso”. Ou, então: “Írá acontecer aquilo”. Alguma coisa tem que acontecer pra que vocês anunciem e depois possam colocar informações complementares, ok?

(PROFESSORA CLARICE – 9º DIA DE AULA)

Antes dessa cena, os alunos estavam escrevendo individualmente suas notícias e Clarice estava sentada em seu birô, recebendo os alunos para tirar dúvidas sobre a produção

de texto (esquema 1).⁵⁰ Então, a professora se levanta e interrompe a escrita deles para realizar uma intervenção oral e coletiva (esquema 2). Ela alerta sobre uma característica típica do gênero textual em questão, que seria a necessidade de haver um fato a ser noticiado, diferentemente de apenas estabelecer um tema a ser desenvolvido. Para tanto, fornece alguns exemplos de fatos e de estruturas que poderiam ser usadas pelos alunos para agenciar melhor as informações dos seus textos.

Na cena 41, a seguir, ao ser questionada sobre se costuma fazer comentários orais e coletivos durante as produções de texto individuais, e ser solicitada a explicar melhor esse esquema, Clarice nos esclarece sobre a sua decisão de realizá-los:

Cena 41

[...] Eu faço toda vez que é necessidade, então, por exemplo, se várias pessoas estão me perguntando a mesma coisa, aí eu prefiro, em vez de ficar falando com um e com outro, fazer uma intervenção coletiva. Aí depende da circunstância, né, aí, a primeira intervenção foi sobre o fato, porque eu via que alguns alunos estavam escrevendo como se fosse um texto argumentativo, que, inclusive, foi um dos gêneros que a gente estudou na segunda unidade, a gente trabalhou com debate e o artigo de opinião. E, assim, o texto explicativo, em vez de falar sobre a merenda, aí, em vez de trazer o fato, que é a base da notícia, né, apresentar fatos, tava falando que a merenda escolar é muito importante pra saúde, as pessoas têm que se alimentar bem, não sei o quê, não sei o quê... Então, eu vi isso se repetindo em mais de um texto quando eu passei, e aí eu achei que era importante dizer isso, pra que eles não continuassem errando ou que pudessem, depois, na reescrita, colocar o lide na frente de toda essa informação, porque essa informação mais explicativa pode vir numa seção, num subtítulo e virar uma informação adicional sobre a importância da merenda, a nutrição, alguma coisa desse gênero. Então, aí, eu vi que era necessário fazer a intervenção mais coletiva.

(PROFESSORA CLARICE – 4º ENCONTRO DE AUTOCONFRONTAÇÃO)

Nas atividades de produção de texto individual, a professora Clarice tem o costume de permanecer sentada em seu birô durante toda a aula recebendo os alunos que tenham dúvidas ao invés de ficar circulando pela sala (regra de ação do esquema 1), ou seja, essa é uma prática rotineira sua. Em outro momento do encontro de autoconfrontação, a professora explica que faz isso para não atrapalhar o andamento do trabalho e também para fazer com que os alunos pudessem concentrar-se individualmente e fazer o seu registro (objetivo do esquema 1).

⁵⁰ Especificamente para discutir as cenas 40 e 41, nomeamos os esquemas mobilizados por Clarice como “esquema 1” e “esquema 2”, com o objetivo de salientar a alternância deles durante a ação didática da professora.

A partir da leitura de alguns textos que foram mostrados a ela pelos alunos em seu birô, Clarice percebeu que muitos não estavam escrevendo sobre um fato, mas sobre um tema, seja argumentando ou fornecendo explicações sobre ele. Esse problema, provavelmente, não foi previsto pela professora, ou seja, revelou-se como uma surpresa e demandou dela uma reflexão e uma tomada de decisão: interromper ou não a produção de texto para fazer uma intervenção oral e coletiva? Ou seja, novamente, durante a aula – no meio da ação, sem interrompê-la, no âmbito do presente-da-ação (SCHÖN, 2000) –, a professora precisou refletir sobre a sua prática para dar ou não nova forma ao que estava fazendo e, assim, atender a uma necessidade dos seus alunos. Após a reflexão, decidiu que era, sim, necessário inserir tais intervenções para que os alunos não continuassem cometendo falhas em relação àquele aspecto (objetivo do esquema 2). Então, escolhe quebrar a rotina de permanecer sempre sentada durante a produção de texto individual e mudar de esquema, parando a produção em alguns momentos para realizar intervenções orais e coletivas e fazendo observações sobre dificuldades percebidas por ela durante o processo de escrita (regra de ação do esquema 2). A docente ainda nos esclareceu o princípio que rege essa sua ação e que motivou tal conduta em sala de aula: a ideia de que, se várias pessoas estão perguntando a mesma coisa ou se um erro se repete em mais de um texto, é preferível e necessário, em vez de ficar falando com um e com outro, fazer uma intervenção coletiva (teorema em ação do esquema 2). Talvez a professora tenha procedido dessa forma não apenas pensando numa aprendizagem mais efetiva por parte dos discentes, mas também para evitar um trabalho ainda mais árduo ao avaliar uma versão final que pudesse vir com tantos problemas; outra hipótese que levantamos é que, após a avaliação da versão final, eles não teriam mais tanto tempo para investir nos textos, devendo ajustá-los o quanto antes. Mais uma vez, a professora Clarice se revela uma profissional reflexiva e consciente de suas ações.

É importante salientar que as orientações coletivas durante a produção de texto não tinham sido planejadas pela docente; antes, surgiram do sinal que os alunos lhe deram acerca da incompreensão de uma característica essencial do gênero notícia (a saber: a notícia se dá em torno de um fato e não de um tema), fato que poderia comprometer o texto que estavam escrevendo. Nessa ocasião, observamos que, ao colocar em prática a reflexão-na-ação, isto é, ao pensar (ainda que de modo não verbal) sobre essa situação imprevista, a professora decidiu reorganizar as suas táticas de ação, mobilizando um esquema costumeiramente usado por ela –realizar intervenções orais e coletivas durante a produção de texto – para resolver o problema surgido e garantir o cumprimento dos seus objetivos (SCHÖN, 2000; GOIGOUX e VERGNAUD, 2005).

Notamos, portanto, através dessas duas cenas, que o esquema 1 (receber os alunos no birô para tirar dúvidas sobre a produção de texto) e o esquema 2 (realizar intervenções orais e coletivas durante a produção de texto) são alternados pela professora Clarice durante a aula, conforme a necessidade do momento. Ela adota um esquema e, ao ver que é necessário, suspende o primeiro e adota um segundo momentaneamente para dar conta da situação, retornando em seguida ao esquema inicial. A professora, como profissional experiente que é, consegue jogar com seus esquemas sem dificuldade, investindo naquele mais adequado para o momento. Demonstra ser capaz de converter rapidamente seus saberes da ação em saberes na ação para agir prontamente e de forma adaptada à situação. Esse (re)encaminhamento da atividade que estava realizando ratifica a ideia de que, quanto mais experiência o professor tem, mais amplo é seu repertório de esquemas e, conseqüentemente, mais apto está para mobilizá-los, adaptá-los, reorganizá-los e trocá-los perante situações não previstas de modo a atingir os objetivos almejados (GOIGOUX e VERGNAUD, 2005).

As próximas duas cenas a serem analisadas exemplificam os momentos em que a professora faz leves modificações no esquema que já seria usado para adaptá-lo à situação. Na cena a seguir, a professora faz uma retomada dos textos produzidos pelos alunos (na situação inicial) para trabalhar um aspecto específico do gênero (esquema):

Cena 42

PROFESSORA: Eu queria que vocês observassem isso aqui, ó. Quando vocês fizeram as produções de “Cenas de Leitura”, eu selecionei alguns títulos colocados nos textos de vocês, tá? Vocês acham que esses títulos, eles estão adequados ao estilo jornalístico?

ALUNO: Não.

PROFESSORA: Se eu tenho, assim: “Cenas de Leitura”.

ALUNO: Eu não sei qual é o meu.

PROFESSORA: Um título “Cenas de Leitura”. Tá faltando alguma coisa, minha gente?

ALUNO: Tá.

PROFESSORA: Diga, Érico.

ÉRICO: Tem que ter uma introdução rápida do que... do que o texto vai falar. “Cenas de leitura” fica muito aberto.

PROFESSORA: Muito aberto. Um leitor que não sabe dessas “Cenas de Leitura” vai pensar que é o quê? Podia ser até uma peça teatral, né?

ALUNO: Diz logo: “Cenas de Leitura ocorrerá no CAp tal e tal...”

PROFESSORA: Ó, “Cenas de Leitura do CAp” tá suficiente?

ALUNOS: Não.

PROFESSORA: Cenas de Leitura no CAp.

ALUNOS: Não.

PROFESSORA: E qual a diferença de “do CAp” para “no CAp”?

ALUNO: No CAp, é...
 ALUNO 1: “No CAp” pode ser de outro lugar.
 ALUNO 2: Não, “do CAp” seria de outro lugar.
 ALUNO 1: Não, “do CAp” pertence ao CAp...
 ALUNO 2: Não, pertence ao CAp. “No CAp” está no CAp, mas “do CAp” pode ser em outro lugar.
 ALUNA: É...
 ALUNO: Não, “do CAp” não pode ser de outro lugar.
 ALUNO: Não, é ao contrário...
 {Alunos falam ao mesmo tempo}.
 PROFESSORA: Ó. Espera aí. Só uma pessoa fala, se não a gente não se entende. Nelson.
 NELSON: “No CAp” pode ser do CCSA, mas está acontecendo aqui” e “do CAp” é daqui.
 PROFESSORA: “De” dá ideia de posse, né, a quem pertence, e “no” dá ideia de lugar, onde ocorre. Então, até a escolha mesmo dessas preposições pode gerar uma confusão de sentidos no leitor se não estiver muito bem articulado. Diga, Érico.
 ÉRICO: [inaudível] aí, assim: “de-o”, aí se ficar “é do CAp”, é como se pertencesse ao CAp. “Em-o CAp”... “Em-o”... “Em” dá ideia de local...
 PROFESSORA: Local, lugar, exatamente.
 (PROFESSORA CLARICE – 6º DIA DE AULA)

Nessa aula, a professora apresenta em *slides* alguns trechos dos textos produzidos pelos alunos na situação inicial e os submete à apreciação coletiva pela turma (mas sem explicitar quem eram os autores) para abordar um aspecto específico do gênero que, de acordo com as produções, ainda precisava ser aprendido por eles. Dessa forma, ela coloca em prática o esquema “fazer retomadas dos textos produzidos pelos alunos no decorrer da sequência para trabalhar aspectos específicos do gênero”. Para tanto, retoma apenas alguns dos textos produzidos pelos alunos, bem como alguns dos seus detalhes (regra de ação). Assim, ao ler os textos produzidos na situação inicial, a professora avaliou que os alunos ainda não sabiam estruturar os títulos de acordo com o gênero notícia. Selecionou, então, selecionou alguns títulos presentes nos textos dos alunos, expôs para a turma e provocou uma discussão sobre a adequação ou não daqueles títulos ao estilo jornalístico. Sob a mediação da professora, os alunos perceberam que os títulos apresentados não estavam adequados, pois eram muito abertos e, por isso, precisavam de mais informações.

Vemos que Clarice utiliza esse esquema como uma forma de promover a reflexão dos alunos sobre suas próprias produções e as dos colegas. Assim, promove momentos de comparação entre textos, fazendo os alunos pensarem sobre as formas mais e menos adequadas de construir os títulos. Sobre esse aspecto, é interessante ressaltar a postura da

professora com foco na adequação e não no erro: não se trata, portanto, de corrigir textos errados, e sim de adequá-los em relação ao gênero.

Na cena 43, ao ser questionada sobre se o uso desse esquema fazia parte da sua rotina, bem como ser solicitada a explicar melhor o que pretendia nesse momento, Clarice nos revela sua decisão de usar o esquema de forma adaptada:

Cena 43

PROFESSORA: Em relação à retomada, eu procuro sempre fazer dos textos dos alunos, né, principalmente quando eles estão fazendo um... depois dessa discussão, eles possam fazer uma reescrita, né, e aí lembrar daquilo que a gente havia sinalizado. “Olha, precisava botar isso, precisava botar aquilo”, então, fica mais fácil pra eles, inclusive, fazerem a reescrita. Então, eu tenho uma prática de fazer essas retomadas, não de todos os textos, mas, pelo menos, daquela produção, de uma produção que eu vejo que vai contribuir diretamente com a discussão de sala de aula, e não de todos os detalhes do texto, então, de acordo com o que eu estou trabalhando, então, eu vou focar no título, ou no lide, mas eu não vou retomar todos os elementos, de todos os textos, porque não tenho condições de fazer isso em sala de aula, mas se eu puder retomar alguma coisa, então, por exemplo, hoje, a gente estava vendo... ontem, a aula anterior e a de hoje, trabalhei um pouquinho da noção do discurso citado. Só que eles não fizeram isso nos textos. Pouquíssimos alunos fizeram e aqueles que fizeram foi mais segundo uma estrutura de conto, de fábula, anunciando o discurso citado, então, aí eu não tinha muito o que retomar, e, sim introduzir o assunto, fazer com que eles pensem sobre o assunto, observem exemplos que possam ser utilizados nos seus próximos textos, aí vai depender também do que eu posso retomar daquele texto.

PESQUISADORA: Então, esse era o teu objetivo: prepará-los para essa revisão. Pronto. Está satisfeita com a resposta ou quer acrescentar mais alguma coisa?

PROFESSORA: Sim, qual foi a outra pergunta, porque foram duas perguntas, né?

PESQUISADORA: Foi, é se isso fazia parte da tua rotina, e se você podia explicar melhor o que pretendia nesses momentos, qual eram teus objetivos nesses momentos.

PROFESSORA: Pronto, o objetivo, assim, é trabalhar com o gênero, logicamente, e, partir de uma dificuldade que eles apresentaram na situação inicial. Então, trabalhar a partir de algo que eles, alguns já tinham uma noção mais consolidada, e outros não, e aí a gente confrontar com eles o que é que funciona, qual é o que funciona mais, por que funciona, por que não funciona. Então, alguns títulos estavam bem organizados, bem focados no fato principal da notícia, tinha um detalhamento, outros extremamente vagos, e aí, quando a gente bota, a gente faz com que eles reflitam e pensem sobre a sua produção. Então, quem sabia vai também atestar que “Ah, eu estava no caminho certo”, quem não sabia vai ver que existem outras possibilidades mais adequadas.

(PROFESSORA CLARICE – 3º ENCONTRO DE AUTOCONFRONTAÇÃO)

Nessa cena, a professora Clarice comenta sobre o uso do esquema “fazer retomadas dos textos produzidos pelos alunos no decorrer da sequência para trabalhar aspectos específicos do gênero”. Ela confirma que tal esquema faz parte da sua rotina e explica que, ao

usá-lo, tem como objetivos trabalhar o gênero textual, fazendo os alunos pensarem sobre ele, preparar os alunos para a revisão e facilitar a reescrita e ajudá-los a obterem exemplos que possam ser utilizados nos seus próximos textos. A respeito do primeiro objetivo, Clarice esclarece que utiliza tal esquema para atingir esse objetivo porque acredita que “fica mais fácil para os alunos fazerem a reescrita quando lembram daquilo que a gente havia sinalizado que precisava colocar no texto” (teorema em ação).

A professora explica, ainda, por que retoma apenas alguns textos e alguns dos seus detalhes: por trás desse procedimento, ela acredita na ideia de que não pode retomar todos os elementos, de todos os textos, porque não tem condições de fazer isso em sala de aula. Então, de acordo com o que está trabalhando, seleciona a produção que vai contribuir diretamente com a discussão de sala de aula (outro teorema em ação). Vemos, mais uma vez, que a professora direciona o uso de um esquema aos alunos, pondo o foco nas dificuldades e na aprendizagem deles. Por isso, na seleção dos aspectos a serem retomados nos textos, tomou como base os problemas verificados nas produções e buscou ser coerente com o que estava sendo trabalhado em sala de aula.

Notamos ainda uma preocupação da professora de usar esse esquema de forma eficaz para todos os alunos, tanto para os que já estavam usando mais adequadamente o elemento selecionado, quanto para os que ainda apresentavam dificuldades. Todavia, a professora demonstra clareza de que esse mesmo esquema irá beneficiar os alunos de modos distintos: para os primeiros, servirá para confirmar o uso adequado que já estavam fazendo e, para os segundos, para ensinar qual seria o uso adequado.

A cena 42 nos mostra o uso do esquema em questão para trabalhar os títulos das notícias. Porém, ao assisti-la na cena 43, a professora recorda outro momento em que também mobilizou o esquema, quando pretendeu trabalhar o uso do discurso citado na notícia. Então, ela explica que precisou fazer uma leve modificação na regra de ação do esquema, materializada na inserção de uma reflexão mais sistemática sobre a presença do discurso citado. Isso porque o uso desse esquema estava previsto no planejamento da professora e serviria apenas para exemplificar determinadas características do gênero textual, dentre as quais estava o uso do discurso citado. Todavia, nenhum dos alunos havia usado o discurso citado tal como esperado pela professora. Então, ela precisou não apenas retomar os textos (usando-os como exemplos), mas efetivamente introduzir o assunto, explicando como tal forma de discurso é usada nas notícias e mostrando exemplos. Assim, a forma de abordagem desse conteúdo precisou mudar para atender a uma necessidade dos alunos: de apenas retomar brevemente para trabalhar de forma mais sistemática.

Com base na fala de Clarice, notamos que ela teve consciência de que a utilização do esquema “fazer retomadas dos textos produzidos pelos alunos no decorrer da sequência para trabalhar aspectos específicos do gênero” do modo como ela costumava fazer para trabalhar especificamente o discurso citado nas notícias não seria útil aos alunos por conta da dificuldade que eles apresentaram em usar esse elemento linguístico em seus textos. Diante desse problema, não previsto, a professora provavelmente precisou refletir e decidir antes da aula: usar ou não o esquema para trabalhar o discurso citado? A partir dessa reflexão, então, tomou a decisão de manter o seu planejamento e, ao invés de abdicar do uso do esquema (e tomando como base a sua experiência), fabricou táticas para executá-lo e garantir que sua ação efetivamente contribuísse para a aprendizagem dos alunos (SCHÖN, 2000; CHARTIER, 2007; GOIGOUX, 2007). As cenas 42 e 43 são, portanto, mais uma vez, indicativas do grau de consciência que a professora tem da sua prática rotineira (objetivos, pressupostos, modos de agir etc.) e também dos momentos em que precisa lidar com o imprevisto e agir de modo adaptado, fazendo escolhas e reconfigurando suas ações. Além de consciência, Clarice também manifestou facilidade de colocar em palavras o que faz, como faz e por que faz.

Nos encontros de autoconfrontação, a professora fala, ainda, sobre esquemas que não usava antes com os alunos e agora precisa usar, porque o perfil da turma mudou. No dia em que acontece a cena 44, já apresentada anteriormente para discutirmos outro aspecto, a professora solicitou a escrita individual e em sala de aula das notícias da situação final. Antes de dar início à produção, ela apresentou e discutiu as condições de produção das notícias a serem elaboradas, usando um roteiro impresso que foi entregue aos alunos. No trecho abaixo a professora faz a leitura desse roteiro com os alunos, ou seja, a professora utiliza o esquema “ler a tarefa com os alunos”:

Cena 44

Ó, vejam só, sentem-se aí. Vocês estão vendo, vamos acompanhar, qualquer dúvida vocês me perguntam, tá? Então, neste trabalho, retomei aqueles itens que nós vimos na primeira aula, quando eu apresentei o projeto de produção de texto pra vocês, né? Então, a gente tem aí, ó: planeje-se e escreva – você escreverá uma notícia que irá circular no jornal dos alunos do Colégio, o “Cap & Tal”, como colaboração especial, e no painel de notícias “O CAp faz”, né? Então, pra quem é essa notícia? Resgatando: comunidade do CAp. Então, considere que não só os alunos irão ler seu texto, como também pais, professores, estagiários, demais servidores do CAp, ok? Então, o grau de formalidade não é aquele dirigido a um aluno, que, horizontalmente, tem uma relação com vocês de muita familiaridade, de muita amizade, tá? Então, é um leitor bem diverso. Então, a gente precisa ter um grau de formalidade não muito alto, mas também não tão baixo. O objetivo da produção, aqui resumindo, né, é informar a comunidade do CAp dos feitos realizados por pessoas que compõem essa comunidade

escolar... Diga, Vinícius...

(PROFESSORA CLARICE – 9º DIA DE AULA)

Como podemos perceber, nesse trecho, a professora lê com os alunos parte do roteiro que contém as informações sobre as condições de produção das notícias, ou seja, para que serão escritas (objetivo), para quem serão direcionadas (interlocutores) e onde circularão depois de prontas (suporte e contexto de circulação). Tais informações deverão ser tomadas como base por eles para planejar e escrever suas produções. Assim, a professora faz a leitura da tarefa com os alunos e vai explicando cada aspecto, cabendo aos discentes acompanhar a leitura e perguntar se tiverem dúvidas (regra de ação). Na cena 45, a seguir, a professora nos ajudar a entender por que decidiu utilizar esse esquema:

Cena 45

PROFESSORA: [...] E também, assim, a questão de ler para eles a tarefa, como eu percebo que alguns conseguem acompanhar muito rapidamente e outros têm dificuldade até mesmo de ler a tarefa, aí eu me preocupo em fazer a leitura da tarefa, porque, se surgir alguma dúvida, a gente tira na hora. Então, essa é uma prática que eu estou fazendo muito esse ano, porque eu não fazia isso nos anos anteriores, entregava as tarefas...

PESQUISADORA: E dava certo!

PROFESSORA: ... E dava certo, eles faziam sem dificuldade. Então, agora eu estou tendo essa preocupação de ler com eles para tirar dúvida e ainda acontecem casos, como o Fernando, que chegou do meu lado: “Professora, quantas linhas são?”. Eu disse: “A gente não leu? Não tem aqui dizendo quantas linhas são?”. Então, assim, isso mostra que, mesmo quando a gente está lendo, eles não estão tão atentos, não estão acompanhando aquilo que a gente está fazendo. Aí é um desafio constante você estar indo e voltando, indo e voltando, com aquele medo, inclusive, de se tornar repetitivo e chato para aqueles que já captaram a mensagem rapidamente, né, como um Manuel, um Nelson...

PESQUISADORA: Ficam até impacientes, né?

PROFESSORA: Ficam impacientes, porque... Mas... eu tenho que fazer alguma coisa, né?

(PROFESSORA CLARICE – 4º ENCONTRO DE AUTOCONFRONTAÇÃO)

Na fala acima, a professora comenta a sua decisão de incorporar à rotina de sala de aula o esquema “ler a tarefa com os alunos”, o qual não era costumeiramente realizado em anos anteriores. Tal decisão, segundo a professora, decorre da mudança de perfil do grupo-classe do 6º ano: nos anos anteriores, os alunos conseguiam ler, eles mesmos, a tarefa escrita, compreendê-la e realizá-la sem dificuldades; no ano em questão, porém, ela percebeu que alguns alunos da turma demonstravam dificuldade de ler sozinhos a tarefa e, assim,

compreender o que estava sendo pedido pela professora. Por isso, ela passou a se preocupar em fazer a leitura da tarefa com eles, lendo as orientações e explicando com muito cuidado o que estava sendo solicitado, porque, se surgisse alguma dúvida, tirava na hora (teorema em ação). Ao colocar em prática este esquema, a professora tinha como base, portanto, tal pressuposto e tinha como objetivo tirar as dúvidas dos alunos.

A esse respeito, é preciso pontuar que a professora, em conversas informais durante as observações e os encontros de autoconfrontação, revelou que, em anos anteriores, não lançava mão de certos esquemas com os alunos, pois, levando em consideração a turma, não sentia necessidade. Todavia, neste ano, devido à mudança na forma de ingresso de novos alunos no 6º ano do Colégio de Aplicação,⁵¹ formou-se um grupo muito mais heterogêneo, composto por muitos alunos não só com dificuldades de aprendizagem, mas desacostumados a certas formas de organização do trabalho escolar que são demandadas pelo Colégio de Aplicação. Assim, esse novo perfil de grupo colocou-lhe novos desafios, dos quais ela tenta dar conta, por exemplo, preocupando-se em ler a tarefa com eles.

Assim, diante de um problema surgido especificamente no ano em questão (os alunos não conseguem ler a tarefa), o qual causou uma quebra em sua rotina e lhe provocou surpresa, pois o fato não era esperado, na medida em que os alunos dos anos anteriores não apresentavam essa dificuldade, a professora, provavelmente, precisou refletir sobre essa situação inusitada e, a partir dessa reflexão, tomou a decisão de inserir em sua rotina uma nova estratégia didática. Através do movimento que forjamos na cena 45 de reflexão sobre a reflexão-na-ação, pudemos conhecer as motivações que a professora teve para realizar essa mudança, as consequências por ela ponderadas, seus receios, suas frustrações e compromissos assumidos, elementos estes que, supomos, tenham feito parte de suas reflexões sobre o problema e direcionado a sua decisão. Esse tipo de reflexão-na-ação, como pondera Schön (2000), ocorre normalmente sem necessidade de explicitação verbal por parte do professor. Nesse sentido, dificilmente teríamos acesso a ela senão fosse através do encontro de autoconfrontação. Todavia, a professora se mostrou, mais uma vez, muito consciente de suas escolhas e ações, e conseguiu falar sobre elas sem dificuldade.

Concluimos, mais uma vez, que os esquemas são evocados por esta professora não só em decorrência do objeto de aprendizagem que está sendo trabalhado, mas, também, de acordo com as características dos seus alunos, na medida em que o esquema mobilizado em sala de aula e explicitado pela professora nesse encontro de autoconfrontação surgiu de uma

⁵¹ No ano de 2017, o Colégio de Aplicação incorporou as cotas em seu sistema de seleção, sendo 50% das 60 vagas destinadas a alunos oriundos de escolas públicas.

necessidade percebida por ela mesma e advinda de seu grupo-classe, a saber: a dificuldade de alguns alunos de manter a atenção e de acompanhar a aula.

Ademais, a professora demonstrou consciência de que o uso do esquema em questão não garante a total compreensão pelos alunos e, ainda, pode gerar desconforto naqueles que já compreenderam a atividade. Assim, mesmo sabendo que o seu uso não é uma necessidade para todos os alunos, a professora não deixa de usá-lo para atingir aquela parcela de alunos que dele precisam, embora tema pela rejeição dos alunos que não se beneficiam diretamente dele. Diante disso, adotar tal esquema se constitui para a professora como um verdadeiro desafio inevitável (“Mas... eu tenho que fazer alguma coisa, né?”), pois, para ela, não há outra opção a não ser ajudar os alunos com dificuldade.

As duas cenas que acabaram de ser analisadas demonstram, portanto, os esquemas em movimento na prática da professora Clarice, na medida em que ela, devido às necessidades de sua turma, incorporou à rotina de sala de aula um esquema que não utilizava antes. De acordo com Goigoux e Vergnaud (2005), essa modificação no gerenciamento da atividade se dá porque, sendo Clarice uma professora muito experiente, essa característica lhe possibilita perceber facilmente como seus alunos estão (se estão aprendendo o que está sendo ensinado, se estão tendo dificuldade para realizar as atividades solicitadas etc.). Com base nesses saberes da ação, ela pôde, então, acessar seu repertório de esquemas, elaborado durante os muitos anos de exercício de sua profissão docente, e evocar o que julgou mais adequado para dar conta do problema que lhe foi apresentado, colocando em prática os seus saberes na ação.

É importante destacar, ainda, que essa mudança consciente na sua prática rotineira (de não ler a tarefa, deixando os alunos lerem sozinhos para passar a ler a tarefa junto com eles) é indicativa de dois aspectos, já constatados por Goigoux e Vergnaud (2005) em suas pesquisas: a) Clarice parece se ancorar em proposições que, para ela, são verdadeiras ou legítimas (“alguns conseguem acompanhar muito rapidamente e outros têm dificuldade até mesmo de ler a tarefa”; “se surgir alguma dúvida, a gente tira na hora”; “se tornar repetitivo e chato para aqueles que já captaram a mensagem rapidamente [...] mas... eu tenho que fazer alguma coisa”), para pensar e reconstruir a forma como conduz suas atividades; b) perante a constatação de que a forma como conduzia a atividade não estava sendo suficiente para atender as necessidades de todos os alunos, a docente, então, passou a dar um novo encaminhamento à tarefa, ou seja, mudou de tática, alterando seu esquema antigo e substituindo-o. Esse fato revela, mais uma vez, a capacidade de Clarice de refletir sobre a sua ação e de modificá-la, tentando caminhos alternativos para dar respostas apropriadas aos problemas e imprevistos que surgem no cotidiano de sua sala de aula.

Para finalizar, vamos analisar mais duas cenas protagonizadas por Clarice em que observamos movimentos de reflexão e tomada de decisão por parte da professora. A cena 46 nos traz o fragmento de uma aula na qual a docente vivencia um momento de reflexão-na-ação. Já na cena 47, referente a um trecho de um dos encontros de autoconfrontação, a professora comenta sobre essa reflexão-na-ação realizada durante a aula passada e nos revela um gesto de reflexão sobre a reflexão-na-ação realizado por ela mesma em sua casa depois da referida aula. Como consequência desses dois momentos distintos de reflexão (durante e após a aula), a professora tomou uma decisão e “adiou a execução de um esquema e inseriu outro não previsto, realizando uma modificação importante no planejamento”. Vamos iniciar as análises, então, com a cena 21, a seguir, a qual diz respeito aos minutos finais da produção de texto individual e final:

Cena 46

Peraí, gente, bora lá! Eu quero a atenção de todos vocês agora. A gente tem cerca de dez minutos pra concluir a aula. O que é que acontece, o que é que eu percebo? Muitas pessoas vieram pra cá, sabiam que hoje a gente ia ter essa produção e não se prepararam da forma devida. Então, desde a semana passada, eu disse: “Vocês precisam pesquisar sobre o assunto, o tema que vocês vão desenvolver, vocês precisam conversar com as pessoas que estão relacionadas a este tema pra poder ter conteúdo para escrever a respeito. O que é que eu percebo em muitos questionamentos que foram feitos hoje? Que vocês não se prepararam o suficiente. Salvo algumas exceções, a grande maioria não se preparou. Então, a dificuldade está: “Ah, eu preciso ainda entrevistar alguém”, “Ah, eu preciso pesquisar não sei onde”, “Ah, eu preciso buscar essa informação ‘x’, essa informação ‘y’”. Isso mostra o grau de compromisso que vocês estão tendo com a atividade e com a disciplina de Língua Portuguesa. Consequentemente, mostra o grau, né, de avaliação que vocês irão ter. Vocês sabem perfeitamente que o que vocês estão produzindo é elemento de avaliação. Se você não faz o seu texto, se o seu texto não tem conteúdo, como é que você quer ser bem avaliado? Se você não se esforça fazendo a pesquisa, se você não procura os seus entrevistados para coletar informação, como é que se você quer ser bem avaliado, se você não vai ter o que dizer? Ou vai ficar notícia extremamente fraca do ponto de vista do conteúdo? Ou vocês se engajam e compreendem que esse é um momento de aprendizado importante de escrita e de leitura de vocês, ou vocês não vão ter sucesso. O que é que cada um daqui vai ter que fazer? Estou repetindo, porque eu passei duas semanas dizendo isso. Primeiro dia de aula, quando a gente voltou dos conselhos de classe, eu apresentei essa tarefa para vocês. Disse o que é que a gente ia fazer, que vocês iam ter que definir um tema, vocês tiveram um momento na sala de aula para definir esse tema, que vocês iam ter que pesquisar sobre o tema, iam ter que buscar informações, não só em textos de apoio, como também em entrevistas, conversando com as pessoas que estão envolvidas. Disse que, nesse dia, a gente iria fazer essa produção. A gente estudou notícias jornalísticas, viu as características dos textos... E a dificuldade que eu tenho de escrita aqui é porque eu não tenho informação para colocar. Algumas pessoas, eu percebo que estavam bem mais engajadas, mas isso não é a maioria. Então, qual vai ser a tarefa de vocês? Vocês vão, de hoje para quarta-

feira, coletar todas as informações necessárias. Vocês vão ter que fazer essas entrevistas, vocês tiveram tempo para fazer, mas vão fazer de hoje para quarta as entrevistas que precisam ser feitas, vocês vão procurar textos de apoio, além dos que a gente trabalhou aqui em sala de aula, e trazer impressos para cá, tá certo, para ajudar na construção da notícia e eu vou ter que retomar essa atividade na próxima aula. Agora, se você não fizer a tarefa, não vai ter outra oportunidade nesse momento, porque eu já vou colocar o que a gente iria fazer na próxima aula para segunda-feira, que seria a leitura avaliativa dos pequenos grupos. E segunda-feira eu não vou mudar mais nada. Segunda-feira da semana que vem a gente vai fechar isso daí, entenderam? Quem não tiver preparado, me desculpe, mas cada um tem a sua obrigação de estudante, tem que cumprir com essa obrigação. O que é que eu vou fazer? Vou recolher todos os papeizinhos para ver quem ficou em que ponto e avaliar vocês pelo trabalho de hoje. Exceto o nosso amiguinho aqui, que chegou faltando vinte minutos para concluir a aula, porque estava no médico, eu vou recolher o de todo mundo e ele vai se organizar mentalmente para, na próxima aula, conseguir escrever o texto dele. Agora, eu vou recolher o de todo mundo para ver quem fez o que e como, tá certo? Ok? A aula terminou. Quem quiser falar comigo, vem aqui no cantinho. Por favor, todos me entreguem os seus papéis.

(PROFESSORA CLARICE – 9º DIA DE AULA)

Nessa cena, a professora repreende os alunos pelo fato da maioria não ter se preparado o suficiente para produzir as notícias, pesquisando sobre o assunto em textos de apoio e fazendo entrevistas com pessoas envolvidas. Devido a isso, eles não tinham conteúdo suficiente para escrever seus textos naquele dia, o que, para a professora, impossibilitaria a conclusão da atividade com qualidade.

A professora atribui esse problema à falta de compromisso dos alunos com a atividade e com a disciplina de Língua Portuguesa e adverte que, agindo dessa forma, eles obterão resultados negativos na avaliação. Segundo a professora, tal ação representaria uma falta de compromisso por parte dos alunos, porque eles, desde o início da sequência didática, já tinham sido avisados das tarefas que teriam que realizar e quando estas lhes seriam cobradas. A professora também relembra todas as atividades realizadas até o momento na sequência, provavelmente no intuito de mostrar aos alunos que foram dadas todas as condições para a realização da atividade naquele dia, cabendo apenas a eles fazer a sua parte de preparar o conteúdo e estar com ele disponível no momento da escrita.

Diante disso, a professora decide adiar a produção das notícias para a aula seguinte – de segunda-feira para a quarta-feira –, dando esse prazo para os alunos coletarem todas as informações necessárias à escrita. Salienta, porém, que mais nenhuma atividade seria adiada daqui para frente.

Através da análise da aula de Clarice e de sua fala a respeito desse momento, pudemos constatar que o processo de reflexão-na-ação efetivado pela professora foi desenvolvido numa sequência de momentos sutilmente combinados na sua habilidosa prática de ensino, tal como descrito por Schön (1995; 2000):

1) Num primeiro momento, anterior à reflexão, a professora colocava em prática sua ação rotineira de produção de texto individual. Ou seja, a professora estava sentada em seu birô e os alunos estavam em suas carteiras produzindo individualmente seus textos e, como de costume, ela recebia alguns alunos na mesa para tirar dúvidas e dar-lhes orientações pontuais. Vê-se, portanto, que era uma situação de ação comum (dentro dos limites do rotineiro), a qual, de início, parecia estar funcionando bem e proporcionando os resultados pretendidos. Tal situação, justamente por ser habitual, revelava um processo de conhecer-na-ação, no qual a professora agia de forma espontânea, regular, sem precisar fazer deliberações conscientes, e usava de forma tácita seus conhecimentos;

2) Num segundo momento, porém, a professora percebeu que os alunos ainda estavam tentando fazer as entrevistas necessárias à produção de texto, bem como observou que seus textos continham apenas o título e o lide. Esse fato lhe causou surpresa, pois ela não esperava por isso. Na verdade, ela esperava que, seguindo a rotina, os alunos trouxessem suas entrevistas, passassem a aula escrevendo individualmente suas notícias e as entregassem prontas ao final da aula. A esse respeito, Schön (1995; 2000) explica que a rotina também produz surpresas, ou seja, resultados inesperados (agradáveis ou desagradáveis), que não se encaixam nas categorias do conhecer na ação. Ele afirma, ainda, que um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz;

3) Num terceiro momento, a surpresa levou à reflexão sobre o fato dentro do presente-da-ação. Ou seja, nessa ocasião, a professora se pôs a refletir “em voz alta” sobre o que os alunos fizeram (“muitas pessoas vieram pra cá, sabiam que hoje a gente ia ter essa produção e não se prepararam da forma devida”) e sobre o que ela fez (“Então, desde a semana passada, eu disse: ‘Vocês precisam pesquisar sobre o assunto, o tema que vocês vão desenvolver, vocês precisam conversar com as pessoas que estão relacionadas a este tema pra poder ter conteúdo para escrever a respeito’”), tentando compreender as razões por que foi surpreendida (“isso mostra o grau de compromisso que vocês estão tendo com a atividade e com a disciplina de Língua Portuguesa”) e medir suas consequências (“consequentemente, mostra o grau, né, de avaliação que vocês irão ter”). Assim, seu pensamento voltou-se para o fenômeno surpreendente e, ao mesmo tempo, para si própria, ou seja, para o processo de conhecer-na-ação que levou a ele. No caso da professora Clarice, essa sua reflexão-na-ação foi feita de

forma consciente e (pelo menos em parte) verbalmente explícita, mas Schön (1995; 2000) explica que normalmente esse tipo de reflexão não precisa ocorrer por meio de palavras;

4) Num quarto momento, a professora reformulou o problema suscitado pela situação e reestruturou as suas estratégias de ação. Assim, a partir da reflexão feita, tomou a decisão de adiar a produção das notícias para a aula seguinte (de segunda-feira para a quarta-feira) e orientou, mais uma vez, os alunos a fazerem as entrevistas e as pesquisas (“você vão, de hoje para quarta-feira, coletar todas as informações necessárias [...] e eu vou ter que retomar essa atividade na próxima aula”). Segundo Schön (2000), o que distingue a reflexão-na-ação de outras formas de reflexão é justamente a sua imediata significação para a ação, na medida em que o repensar leva a experimentos que afetam o que ainda estamos fazendo.

5) Num quinto momento, a professora efetuou um experimento imediato para testar novos caminhos, ou seja, ela experimentou as novas ações que inventou para tentar mudar as coisas para melhor. Assim, começou a colocar em prática, no final daquela mesma aula, os novos direcionamentos que definiu para a atividade, recolhendo os textos e encerrando a aula antes do horário previsto (“Agora, eu vou recolher o de todo mundo para ver quem fez o que e como, tá certo? Ok? A aula terminou”).

Assim como Schön (2000), entendemos esses momentos de reflexão explicitados pela professora Clarice e por outros docentes durante a reflexão-na-ação não são, na prática, tão claros e distintos uns dos outros como descritos acima. Todavia, essa tentativa de sistematização nos ajuda a tentar entender melhor como um professor experiente consegue, de forma consciente, pensar sobre a sua prática e redirecioná-la com vista a atender da melhor forma possível os objetivos por ele almejados.

Schön (2000) salienta, ainda, que experimentos imediatos podem funcionar, proporcionando os resultados pretendidos, mas também podem não dar certo, exigindo do professor uma maior reflexão e uma nova experimentação. Além disso, por vezes, a reflexão-na-ação não é suficiente para resolver o problema instaurado (dada a sua grande complexidade e a necessidade de mais tempo para pensar e deliberar adequadamente sobre ele), o que exige que o professor estenda o momento de reflexão para depois da ação. Nessa ocasião, o professor olha retrospectivamente e reflete sobre a reflexão-na-ação: após a aula, o professor pode continuar pensando (ou pensar novamente) no que aconteceu, no significado que atribuiu ao fato, nas ações que redirecionou para, a partir disso, adotar, eventualmente, outros sentidos e ações.

Foi exatamente o que aconteceu com a professora Clarice. Na cena 47, a seguir, ela nos relata que, ao chegar a sua casa, pensou sobre o que ocorreu em sala de aula naquele dia e

na escolha que fez (ou seja, de estender o momento de escrita das notícias daquele dia – segunda-feira – para a próxima quarta-feira, estabelecendo, assim, mais dois dias para a produção) e tomou a decisão de alterar esse replanejamento que havia feito, alargando ainda mais o tempo destinado à escrita da notícia (daquele dia – segunda-feira – para a outra segunda-feira, estabelecendo, assim, não mais dois dias, e sim mais uma semana para o dia da produção) e inserindo antes (na quarta-feira) uma atividade de planejamento coletivo do texto:

Cena 47

Veja só. O que é que eu esperava? Que eles pegassem o papelzinho e comessem a escrever o texto e ficassem lá, concentrados, tudo lindo, tudo maravilhoso (risos). Mas, chegou um ponto, porque eles fazem o título, o lide, mas como é que eu vou fazer o corpo do texto, se eu não entrevistei ninguém, eu não pesquisei nada, eu não tenho mais nada pra dizer? Então, chegou um ponto em que eles começaram a tentar fazer as entrevistas com alguns alunos da própria sala, me pedir para ir lá falar com o diretor da escola pra entrevistar, me pedir pra ir na biblioteca pra entrevistar os funcionários da biblioteca e tentar coletar a informação que já era para ter sido coletada. Ou seja, não tinha condições de prosseguir com qualidade, então, aí eu fui chamar a atenção deles: “Olha aí! Vocês sabiam. Ninguém aqui tá sendo pego de surpresa”. [...] E, em relação à adaptação, quando eu cheguei em casa, fiquei pensando: Não, eu tenho que fazer alguma coisa... eu fiz o papel de mãe, de fazer a ameaça e não vou cumprir? Mas, se eu cumprir essa ameaça, o tempo não vai ser suficiente, porque, se a criança não fez a entrevista, eu fiquei pensando, né? De segunda pra quarta... Segunda, eles já estariam à tarde aqui, né? Na terça tem um grupo que fica à tarde também, manhã e tarde, porque é o [pessoal] do reforço, da oficina do texto, e na quarta-feira eles não iam ter tempo de fazer. Ou seja, ia ser mesma coisa hoje, porque não deu tempo... [...] então, aí, eu pensei: não vai dar tempo, então vai repetir a mesma coisa, alguns vão estar preparados, e os outros, que eu quero forçar a barra pra se preparar, não vão conseguir. Aí, o que eu pensei? Não, essa aula a gente senta pra eles decantarem o que tá pulverizado, anotarem tudo, se planejarem objetivamente, e alargar um pouco mais o tempo pra eles fazerem as pesquisas adicionais, e, de hoje a oito dias, a gente teria condições, aí seria o prazo final, quem fez, fez, quem não fez, eu não posso pegar a caneta e fazer por você. [...]

(PROFESSORA CLARICE – 4º ENCONTRO DE AUTOCONFRONTAÇÃO)

Nesse trecho, a professora demonstra que definiu, em seu planejamento, determinado tempo para o processo de produção final das notícias: um dia para a produção individual; um dia para leitura e avaliação pelos colegas dos textos produzidos individualmente; um dia para a revisão e reescrita individual com base na avaliação escrita da professora. Contudo, no dia combinado para a escrita individual dos textos, os alunos não levaram para a sala de aula os materiais que seriam necessários à elaboração (como entrevistas, pesquisas e imagens). Diante disso, a professora percebeu que não teria nem como realizar a escrita das notícias naquele dia

nem como dar prosseguimento ao seu planejamento, realizando na aula seguinte a avaliação dos textos pelos colegas. Ademais: ela ponderou que deixar para realizar a produção inicial na aula seguinte (apenas dois dias depois) também não seria uma boa estratégia, porque os alunos não teriam tempo suficiente para coletar os dados necessários à escrita. Ou seja, era preciso replanejar a sequência. Então, na aula seguinte, Clarice acrescenta uma atividade que não estava prevista em seu planejamento – um planejamento coletivo. Além de acrescentar essa atividade, ela desloca o momento de produção de texto para a semana seguinte, dando mais tempo para os alunos se prepararem. A professora se mostra, pois, aberta a realizar certas modificações de última hora em seu planejamento, mas também deixa claro que tais modificações têm um limite para não comprometer seu trabalho.

Do mesmo modo que o processo de reflexão-na-ação, também identificamos que o movimento de reflexão sobre a reflexão-na-ação, feito pela professora Clarice, seguiu uma sequência de momentos:

1) Em um primeiro momento, ela retoma os elementos que fizeram parte da reflexão-na-ação, relembrando suas expectativas (“O que é que eu esperava? Que eles pegassem o papelzinho e comessem a escrever o texto e ficassem lá, concentrados, tudo lindo, tudo maravilhoso”), o que os alunos fizeram (“Então, chegou um ponto em que eles começaram a tentar fazer as entrevistas com alguns alunos da própria sala, me pedir para ir lá falar com o diretor da escola pra entrevistar, me pedir pra ir na biblioteca pra entrevistar os funcionários da biblioteca e tentar coletar a informação que já era para ter sido coletada”), a surpresa ou problema surgido (“Mas, chegou um ponto, porque eles fazem o título, o lide, mas como é que eu vou fazer o corpo do texto, se eu não entrevistei ninguém, eu não pesquisei nada, eu não tenho mais nada pra dizer?”), as conclusões tiradas a partir da surpresa ou problema (“Ou seja, não tinha condições de prosseguir com qualidade”), sua ação, durante a aula, em resposta ao problema (“então, aí eu fui chamar a atenção deles: ‘Olha aí! Vocês sabiam. Ninguém aqui tá sendo pego de surpresa’”) e o redirecionamento imediato que deu à atividade (“E, em relação à adaptação...”);

2) Num segundo momento, ela refletiu sobre cumprir ou não o redirecionamento imediato que deu à atividade e sobre as consequências da tomada de uma ou de outra decisão (“Não, eu tenho que fazer alguma coisa... eu fiz o papel de mãe, de fazer a ameaça e não vou cumprir? Mas, se eu cumprir essa ameaça, o tempo não vai ser suficiente [...] não vai dar tempo, então vai repetir a mesma coisa, alguns vão estar preparados, e os outros, que eu quero forçar a barra pra se preparar, não vão conseguir”).

3) Num terceiro momento, toma definitivamente a sua decisão, no caso, optando por um novo redirecionamento (“Aí, o que eu pensei? Não, essa aula a gente senta pra eles decantarem o que tá pulverizado, anotarem tudo, se planejarem objetivamente, e alargar um pouco mais o tempo pra eles fazerem as pesquisas adicionais, e, de hoje a oito dias, a gente teria condições, aí seria o prazo final”).

Vemos, assim, que a reflexão presente sobre a reflexão-na-ação anterior, por parte da professora Clarice, deu início a um verdadeiro diálogo entre pensar e fazer. Nesse contexto, a reflexão sobre a reflexão-na-ação passada pôde conformar indiretamente a sua ação futura (SCHÖN, 2000). Schön (1995; 2000) salienta que esse movimento de refletir sobre a ação-na-reflexão é uma ação, uma observação e uma descrição que exige o uso de palavras. Não tivemos acesso ao exato momento em que, na sua casa, a professora efetivou essa reflexão, portanto, não podemos afirmar se, para tanto, utilizou ou não palavras. Todavia, durante o encontro de autoconfrontação, a professora recriou o seu repensar, explicitando-o verbalmente e demonstrando um alto grau de consciência de suas reflexões, decisões e ações.

Ademais, notamos, mais uma vez, os esquemas em movimento na prática de Clarice. Isso porque, primeiramente a professora adiou a execução do esquema “realizar uma produção de texto ao final da sequência didática”, na medida ela havia previsto colocá-lo em prática na aula de segunda-feira e, devido aos acontecimentos já relatados, optou por realizá-lo apenas na segunda-feira seguinte. Além disso, a docente inseriu outro esquema (que já tinha sido usado antes, mas que não estava programado para ser usado de novo): “planejar coletivamente a produção de texto”. Para tanto, reúne os alunos em pequenos grupos e pede para eles planejarem coletivamente a escrita dos seus textos. Nessas reuniões, os alunos são orientados a realizar: proposição e definição dos temas de cada texto; exposição dos temas pensados por cada um para o seu texto; apreciação, pelo grupo, dos temas propostos; planejamento das próximas atividades que serão necessárias para elaborar os textos (ex.: realizar pesquisas, fazer entrevistas, conseguir uma imagem etc.); registro das decisões do grupo nos cadernos e em uma folha. Para guiar os alunos na realização dessa atividade, a professora entrega uma ficha (a ser preenchida e devolvida no final) com os aspectos que devem ser observados durante o planejamento, explica como realizá-lo e circula pela sala ajudando os grupos (regras de ação do esquema). Segundo a docente, seu objetivo ao mobilizar mais uma vez esse esquema na sequência foi que os alunos pudessem se organizar em grupo em duas sistemáticas: cada um ver o que já fez e o que deixou de fazer, bem como socializar com os colegas o que está pensando para o seu texto e obter contribuições da parte deles. Ou seja, esse esquema foi mobilizado de novo pela professora para ajudar os alunos a

se organizarem melhor para a escrita individual e final de suas notícias, com o apoio dos colegas.

Durante o encontro de autoconfrontação, a professora também explicitou os pressupostos que tinham em mente (teorema em ação) ao proceder dessa forma: “Se eu presumo que os alunos não trouxeram o material necessário para realizar a produção de texto, eles também não vão deixar de fazer. Então, já que os alunos não estão preparados para escrever naquela aula, esse é o momento de se organizar e se planejar, definindo o que vão querer e o que vão precisar, porque vai ser até mais rápido conseguir o que falta mais adiante e porque o prazo de entrega do texto está próximo e eles precisam dar conta da atividade”. Assim, a inserção de tal esquema partiu, inicialmente, da ideia de que os alunos não poderiam ficar ociosos em sala de aula, bem como da compreensão de que era preciso preencher o tempo pedagógico com alguma atividade produtiva que efetivamente ajudasse os alunos a se prepararem para a atividade de produção de texto na aula seguinte.

A esse respeito, levantamos a hipótese de que a professora tenha proposto um momento de planejamento coletivo e não individual por pensar da seguinte maneira: já que os alunos não conseguiram se organizar sozinhos, com a ajuda dos colegas eles conseguiriam se organizar de forma mais eficaz. Essas constatações confirmam, mais uma vez, a proposição de Goigoux e Vergnaud (2005) de que o professor, diante de uma situação não prevista, se apoia em proposições que ele tem por verdadeiras e, com base nelas, define o procedimento seguinte com vistas a conduzir da melhor forma possível o processo de ensino e aprendizagem.

De toda forma, essas duas ocorrências (o adiamento da execução de um esquema e a inserção de um esquema não previsto) provocaram uma modificação importante no planejamento, sobretudo por estender o tempo destinado ao restante das atividades da sequência. Isso porque, na medida em que o planejamento não saiu como o esperado, ela precisou replanejar, agindo na urgência (PERRRENOUD, 2002). No decorrer dos encontros de autoconfrontação, a professora fala em vários momentos sobre o seu planejamento e sobre os ajustes que precisaram ser realizados ao longo da sequência. Na verdade, ela demonstrou, na maioria das vezes, muita serenidade ao comentar as relações entre a sequência didática planejada e a que foi realmente colocada em prática. Isso é perceptível principalmente em sua última fala, no 5º encontro de autoconfrontação, ao ser questionada sobre o que faria se pudesse trocar ou modificar algum procedimento ou atividade realizada:

Cena 48

Na verdade, a sequência foi planejada e foi alterada em alguns momentos, por algumas necessidades, por variáveis distintas. Eu acho que toda sequência é feita, ela é pensada, mas só a realidade vai dizer o que você vai precisar alterar. Então, às vezes a alteração não é desejada, mas é necessária. Então, isso aconteceu durante a sequência. E, em alguns momentos, você pensa: “Ah, eu poderia ter feito de outro modo”, não sei se, de fato, essa hipótese que você levanta vai ser melhor ou pior do que você vinha fazendo, poderia ter sido diferente, mas o que você fez contribuiu de alguma forma.

(PROFESSORA CLARICE – 5º ENCONTRO DE AUTOCONFRONTAÇÃO)

Como podemos perceber, Clarice entende o planejamento como um instrumento flexível, aberto a adaptações, conforme as necessidades que surgem. Ela também deixa escapar que tais mudanças às vezes não são desejadas pelo professor, mas ele tem que fazê-las. A esse respeito, Clot (2007) explica que o caminho entre o planejamento e a atividade real dos alunos não segue uma linha reta. Isso porque, perante resultados insatisfatórios, os professores alteram o sentido da situação e reconfiguram a tarefa, sem mudar o seu objetivo.

A esse respeito, Goigoux (2001; 2007) diz que a atividade de ensino real está longe de coincidir com os objetivos do professor (tarefa redefinida) e com o seu planejamento (tarefa eficaz). Isso porque esta (a atividade de ensino real) leva em conta tantas variáveis ao mesmo tempo (tais como o perfil dos alunos e as condições de ensino), que é natural e até esperado que ela não represente tal e qual as metas e os procedimentos pretendidos pelo docente. Além disso, como ressalta Clot (2007), atividade real não é apenas o que se faz efetivamente, mas também o que não se consegue fazer. As ressignificações presentes nas falas acima, proferidas por Clarice, estão repletas de ações não realizadas, realizadas de outra forma, realizadas em outro momento, realizadas mesmo que não tenham sido inicialmente planejadas etc. E todas essas diferentes ações constituem igualmente sua atividade de ensino real e ganharam visibilidade a partir de suas reflexões durante os encontros de autoconfrontação.

7.3.3 Conclusões provisórias sobre as decisões e escolhas explicitadas verbalmente pela professora ao refletir sobre sua prática

Nas subseções 7.3.1 e 7.3.2 procuramos responder ao nosso segundo objetivo específico, a saber: “compreender como acontecem suas decisões e escolhas didáticas realizadas durante a aula, explicitadas verbalmente pela professora ao refletir sobre a sua prática de ensino e avaliação da produção de texto”. Através das observações das aulas de

Clarice, bem como das suas falas nos encontros de autoconfrontação, notamos que a professora costuma pautar suas decisões e seu fazer docente na situação de sala de aula, agindo de forma adaptada de acordo com o conhecimento das características dos seus alunos, dos resultados de aprendizagem obtidos por eles e do contexto mais imediato da sala (os eventos que acontecem no decorrer da aula).

Dentre as cenas apresentadas, vimos circunstâncias em que a docente foi hábil em agir na urgência e atuar prontamente na resolução de problemas surgidos durante a aula, o que demandou movimentos de reflexão-na-ação por parte da professora e exigiu dela utilizar seus saberes da experiência para tomar decisões e realizar os ajustes didáticos não planejados, mas necessários diante de uma determinada situação conflituosa. Nesse processo, pudemos notar o importante papel dos esquemas, na medida em que a professora precisou acessar seu repertório de esquemas que construiu durante sua carreira para agir de forma estratégica. Como professora muito experiente que é, Clarice demonstrou manipular sem dificuldade e conforme sua necessidade seus esquemas para pensar, decidir e agir, usando-os, deixando de usá-los, alternando-os, adaptando-os e modificando-os com vistas a atingir os objetivos planejados.

Através dos encontros de autoconfrontação, contribuímos para tais reflexões, escolhas e ajustes realizados pela professora em sua sala de aula se tornarem mais conscientes e explícitos. Contrariando o que afirma Schön (1995; 2000) sobre a dificuldade comum aos professores de colocar em palavras sua prática, para Clarice não pareceu, em nenhum momento, ser custoso explicitar verbalmente o que faz e por que faz. Pelo contrário: sem embaraço ou resistência, encontrou palavras para narrar suas práticas e interpretá-las.

Assim, as cenas aqui analisadas nos permitiram comprovar a expertise ou perícia da professora Clarice, na medida em que ela se mostrou uma profissional reflexiva, capaz de pensar antes, durante e depois da sua ação, de fazer escolhas com consciência e de falar sobre o que faz e sabe. Na seção a seguir, tentaremos compreender possíveis implicações dos momentos de reflexão vivenciados pela professora nos encontros de autoconfrontação para a ressignificação de sua prática de ensino da produção de texto.

7.4 Implicações do pensar sobre a própria prática docente para o ensino e avaliação da produção textual: o que a professora diz sobre esta experiência?

Nesta seção, vamos tentar atender ao último objetivo específico, a saber: “identificar e analisar indícios de possíveis implicações das reflexões feitas pela professora para a

ressignificação de suas práticas de ensino e avaliação da produção textual”. Assim, é nossa intenção levantar hipóteses sobre se e como os encontros de autoconfrontação levaram a professora a mudar sua forma de ver a sua prática. A esse respeito, Clarice mostrou-se aberta a ponderações e conseguiu aproveitar as oportunidades que as sessões de autoconfrontação simples ofereceram para ressignificar sua ação docente.

Para discutirmos esse aspecto, além de retomar as discussões feitas nas seções anteriores dos resultados, vamos também analisar as duas únicas falas da professora, proferidas durante os encontros, em que ela, explicita e espontaneamente, remete ao procedimento de autoconfrontação. Da mesma forma, iremos analisar suas respostas às seguintes perguntas da entrevista final: Esse trabalho fez com que aprendesse alguma coisa sobre sua prática? Depois dele, você modificou de alguma forma sua maneira de agir em sala de aula ou pensa em modificar futuramente? De que forma? Para que lhe serviu este trabalho de pesquisa?

Com relação às duas falas em que a professora remete à autoconfrontação, na primeira delas a professora foi convidada a rever a parte da sua aula (um recorte de cerca de 15 minutos) em que ela deu início à produção de texto dos alunos. Pedimos que ela fosse assistindo, interrompendo e comentando espontaneamente (quando quisesse) sobre a sua prática. Durante a exibição, Clarice realizou 12 pausas para comentários. Vejamos o que disse na 10ª pausa:

Cena 49

PROFESSORA: Assim, uma coisa que me chama a atenção, quando eu revejo a minha prática é que... o quanto você pode aproveitar a partir de uma pergunta do aluno pra trazer um conhecimento que você... ou uma informação que você não tinha planejado e não tinha dado anteriormente. Então, cada pergunta é uma possibilidade pra ampliar o conteúdo, mesmo quando você já tá pensando numa produção final. Então, quando questionaram a respeito da fotografia, aí você vai fazendo... buscando na memória as coisas que você sabe e o quanto você pode agregar àquela pergunta e ampliar o conhecimento, então, cada pergunta é uma janela pra você buscar coisas que não estavam programadas, mas que depende muito do grau de preparo que você tem, o grau de conhecimento que o professor tem sobre as coisas que ele vai trabalhar, que aquilo não tá programado, mas é algo possível quando você está preparado para dar aquela aula. Então, não deixar as perguntas no vazio, sempre...

PESQUISADORA: Aproveitar...

PROFESSORA: Aproveitar pra ir adiante.

(PROFESSORA CLARICE – 4º ENCONTRO DE AUTOCONFRONTAÇÃO).

Nesse trecho, notamos que o fato de poder se ver dando aula no vídeo ajudou a professora a tomar conhecimento de uma ação bastante recorrente em sua prática: aproveitar as perguntas feitas pelos alunos para introduzir informações sobre o assunto que não haviam sido planejadas. Essa forma de agir, apesar de recorrente, não pareceu ser consciente. Ademais, vimos que ela não só se dá conta de que realiza tal ação, como consegue também compreender que faz isso sistematicamente, mesmo no momento da produção final, quando, a princípio, já não seria mais necessário fornecer informações sobre o gênero textual aos alunos. Assim, Clarice percebe que, em sua prática, está sempre aprendendo. Por fim, ela também compreende que, para realizar tal ação, é preciso que o professor mobilize diversas informações e conhecimentos estocados em sua memória. Ou seja, nem todos os professores poderiam se sentir preparados ou seguros para colocar em prática tal estratégia, visto que se trata de um agir no improviso. Nesse sentido, Clarice se vê ou se compreende como uma professora que possui tais conhecimentos e que é capaz de mobilizá-los a qualquer momento. Assim, a reflexão acabou ajudando-a a se dar conta de seus saberes e de suas capacidades profissionais.

Já a segunda fala espontânea é proveniente de um momento em que a professora foi, da mesma forma, convidada a rever a parte da sua aula (um recorte de cerca de 9 minutos) em que ela entrega a ficha de avaliação aos alunos e explica sobre como deverá ser realizado o planejamento coletivo das notícias. Usando a mesma metodologia, pedimos para que a docente fosse assistindo, interrompendo e comentando espontaneamente (quando quisesse) sobre a sua prática. Durante a exibição, Clarice realizou 5 pausas para comentários. O trecho abaixo é referente à 5ª pausa:

Cena 50

Assim, eu me vendo, né [risos], agora, aí vêm algumas coisas da minha prática. O quanto eu tento fazer *links* com o que a gente já viu, com o que a gente já estudou. Às vezes, no início do ano a gente viu não sei o quê, lembra daquilo, pra justamente ver que as coisas estão integradas e que o que ele estudou lá tá servindo pra ele dar um salto qualitativo aqui. Então, eu tenho muita preocupação de fazer um *link* com o que a gente acabou de ver ou até *links* com coisas bem mais remotas pra tentar ir fazendo um jogo de construção do conhecimento com eles. E aí eu fiz um *link* com um texto mais recente, mas em outros momentos em vou buscar no “arco da velha” pra eles verem: “Ah, a gente já viu isso”, porque às vezes: “Ah, eu nunca estudei isso, nunca vi isso”... “Não, a gente já viu, está aí, vamos lá”.

(PROFESSORA CLARICE - 5º ENCONTRO DE AUTOCONFRONTAÇÃO).

Nesse trecho, notamos que a autoconfrontação ajudou a professora a tomar conhecimento de outra ação bastante recorrente em sua prática: fazer conexões com assuntos já estudados anteriormente. Essa tomada de consciência aparece de forma bastante marcada na fala da docente quando ela verbaliza “eu tenho muita preocupação de fazer um *link*...”. Além disso, ela não só percebe que costuma realizar tal ação, como também passa a ter clareza de que, assim procedendo, remete a assuntos trabalhados recentemente ou a conhecimentos mais antigos. Todavia, talvez a contribuição mais relevante da autoconfrontação para a compreensão dessa ação resida no fato de Clarice tomar consciência dos seus objetivos didáticos ao realizá-lo: que o aluno perceba que sua prática é articulada e que os conhecimentos trabalhados anteriormente são importantes para a construção dos conhecimentos que estão sendo aprendidos em dado momento.

Essas duas falas (somadas às demais que foram analisadas no decorrer deste trabalho) nos fazem levantar a hipótese de que a professora, através dos encontros de autoconfrontação, passou a tomar conhecimento de certas ações didáticas bastante recorrentes em sua prática, mas das quais ela não se dava conta. Ou seja, Clarice pode ter obtido uma consciência maior sobre algumas de suas práticas rotineiras.

Ademais, de uma forma mais ampla, os dados obtidos nessa pesquisa nos levam a crer que a professora Clarice pode ter passado a conhecer mais e melhor a sua prática. Ao longo dos resultados, vimos que a docente, nos encontros de autoconfrontação, foi estimulada a explicitar seus esquemas de ação. Especificamente na seção 7.2.1 (Esquemas explicitados pela professora ao falar sobre a sua prática), constatamos que a professora não teve dificuldade em falar sobre as práticas efetivadas durante a sequência didática, na medida em que conseguiu descrever muitos dos esquemas por ela mobilizados, explicitando seus objetivos, suas regras de ação e seus teoremas em ação. Isso fica nítido na forma clara e direta como a professora verbalizou esses elementos. Os trechos abaixo, por exemplo, retomam alguns dos objetivos explicitados pela professora. Neles, é interessante notar o uso de termos como “objetivo”, “intenção” e “para que”, os quais foram usados recorrentemente pela professora durante os encontros de autoconfrontação para falar explicitamente sobre os seus propósitos didáticos:

“A **intenção** foi justamente deles poderem ter valorizado a sua autoria, a sua voz na sala de aula”.

“A produção inicial, o **objetivo** era: como a gente não tinha trabalhado nenhum conteúdo em relação ao gênero notícia, era saber, mais ou

menos, o que é que eles já tinham de informação da estrutura e da organização do texto”.

“Eu fiz essa fichinha, né, **pra que** eles pudessem se organizar em grupo”.

“Só um comentário: eu sei exatamente qual foi o **objetivo** da minha atividade”.

“Ou seja, cada intervenção ela tem um **objetivo**, não necessariamente particular daquela aula, daquele conteúdo que a gente está ministrando, mas tem...”.

Da mesma forma, os trechos retomados abaixo ilustram como a professora conseguiu descrever, sem dificuldade, muitas das suas regras de ação e, assim, tornar explícitos (para nós, mas, sobretudo, para ela mesma) alguns dos seus procedimentos rotineiros. Chama a atenção nos trechos a seguir o uso da expressão “sempre” pela professora, a qual foi recorrentemente usada por ela para falar sobre as práticas que costuma fazer no seu dia a dia de sala de aula:

“E, assim, no finalzinho eu acho que **eu sempre** ‘tem alguma dúvida?’ alguma coisa assim, então, se eu vejo que não tem dúvida, então eu já parto pra próxima”.

“**A gente sempre** tem um momento de socialização da produção de texto dos alunos, não é, seja nessa primeira versão ou então, às vezes, eu coloco pra última versão do texto”.

“Em relação à retomada, **eu procuro sempre** fazer, dos textos dos alunos, né, principalmente quando eles estão fazendo um... depois dessa discussão”.

Por sua vez, os trechos retomados abaixo igualmente exemplificam os momentos em que a professora Clarice explicitou os pressupostos que estavam implícitos em suas ações (teoremas em ação). Nesses trechos salta aos olhos o uso de expressões como “eu penso”, “eu acho”, “a ideia é que”, as quais foram usadas recorrentemente pela professora para falar sobre as ideias que serviam de base para as suas práticas:

“Porque **eu penso** que a aula, ela só se faz com o professor e o aluno”.

“**Eu acho** que uma das premissas da avaliação é a transparência”.

“Então, **a ideia é que**, sim, eu não vou deixar de fazer [a atividade] porque eu não trouxe [o material necessário]”.

Assim, com base nos trechos acima e nas cenas analisadas no decorrer dos resultados (principalmente na seção 7.2.1), levantamos a hipótese de que a professora Clarice passou a ter maior clareza sobre “como ensina”, “para que ensina” e “por que ensina” ao precisar nos explicitar tais elementos verbalmente durante os encontros de autoconfrontação. Essa constatação ratifica a ideia defendida por Ferry (2003, p. 58) de que a análise de situações didáticas tem o potencial de aumentar a consciência e criticidade do professor sobre o que faz e como faz

Já na seção 7.2.2 (Saberes explicitados pela professora ao falar sobre a sua prática), vimos que Clarice foi estimulada a falar sobre os saberes que permeavam a sua prática e, mais uma vez sem dificuldades, conseguiu explicitar muitos dos seus saberes, principalmente os experienciais e os disciplinares. Nos trechos abaixo, por exemplo, retomamos passagens em que a professora menciona claramente a influência da experiência em sua prática:

“Pronto, também isso aí. A questão da **experiência** de sala de aula, né?”.

“Então, quanto mais você tem **experiência**, quanto mais você conhece o grupo, mais você conhece... assim... pular algumas fogueiras. Burlar, prever problemas que virão no futuro”.

Igualmente, nos trechos retomados abaixo, a professora sinaliza a importância dos conhecimentos (teóricos e empíricos) adquiridos por ela para a efetivação de suas práticas:

“Depende muito do grau de preparo que você tem, o grau de **conhecimento** que o professor tem sobre as coisas que ele vai trabalhar”.

“Aí você, naquela hora, vai ter que processar ‘por que foi mais difícil? Por que foi mais difícil?’, né, e tentar trazer a **teoria** que você estudou pra balizar né aquilo dali”.

“Na ficha solicita que o título tem preferencialmente verbo. Eu presumo, e **pela leitura que eu fiz** de vários títulos pra poder selecionar algum material de trabalho para eles, eu vi que em alguns momentos tem verbos, em alguns momentos não tem”.

Assim, a partir das cenas analisadas na seção 7.2.2 e dos trechos acima retomados, levantamos a hipótese de que Clarice pode ter tomado maior consciência também sobre os seus saberes e sobre o papel deles em sua prática.

Além de crer que a professora, através dos encontros de autoconfrontação, pode ter se tornado mais consciente de algumas de suas práticas e saberes, também supomos que ela tenha tido mais clareza de algumas de suas **tensões, medos, dificuldades e preocupações**, as quais enfrenta de modo particular no seu dia a dia como professora:

“Acabou que eu fico, às vezes, em determinadas circunstâncias, até **nervosa** porque eu tenho que dar seguimento ao que eu tinha planejado”.

“Aí é um desafio constante você estar indo e voltando, indo e voltando, com aquele **medo**, inclusive, de se tornar repetitivo e chato para aqueles que já captaram a mensagem rapidamente, né?”.

“Eu vou tentando observar o que que eu poderia pontuar na hora que ele está lendo, **é difícil** essa mediação, porque você fica naquela tensão: tentar ouvir o que eles estão dizendo, tentar articular naquele mesmo momento algo que foi dado ou algo que será mais adiante requerido ou apresentado pros alunos, que tenha pertinência, né?”.

“E uma das minhas **preocupações**, já que a gente não está com livro nesse momento, é que eles guardassem os textos, que eles colassem nos cadernos, não é?”.

A esse respeito Berry (1996) explica que, no diálogo entre pesquisador e profissional, o pesquisador, ao dar ênfase às dimensões escondidas pelos praticantes em sua ação diária e ao buscar rigor e coerência nas suas explicações, leva-o a formular melhor seus problemas, a esclarecer seu próprio pensamento e a encontrar suas próprias respostas.

Levantamos, ainda, a hipótese de que, através dos encontros de autoconfrontação, Clarice pode ter obtido maior clareza sobre o que mais pesa quando ela precisa pensar e tomar uma decisão didática em sala de aula: os seus alunos. Na seção 7.3 (Decisões e escolhas explicitadas verbalmente pela professora ao refletir sobre sua prática) vimos que a professora, ao falar sobre suas escolhas, justifica-as frequentemente se remetendo aos alunos. Os trechos a seguir, por exemplo, correspondem a alguns momentos em que a professora explicita que optou por agir de determinada maneira por causa das “particularidades dos alunos”, dos “resultados obtidos pelos alunos” ou de “ações realizadas pelos alunos durante a aula”, respectivamente:

“**Eles são muito imediatistas**, muito... sei lá, e, como muitos têm dificuldade de concentração, então, eles pegam as coisas pela metade, e aí, quando eles fazem a pergunta, que você viu que ele está

confundindo as bolas, então, você tem que repetir várias vezes a mesma coisa”.

“Pronto, essa explicação, por que eu dei? Porque tinha um *link* com a correção que eu fiz dos **textos** deles, porque eu percebi que eles **estavam muito informais**”.

“Acho que, nesse momento, quando **um aluno faz um questionamento**, ele, inclusive, está questionando a metodologia, né? Vinícius: ‘por que não basta ser uma notícia individual e acabou? Tem que ter, depois, um trabalho em grupo?’ E aí, eu tento mostrar a ele que as coisas não funcionam individualmente...”.

Assim, levantamos essa hipótese devido aos diversos momentos (como os apresentados acima e na seção 7.3) em que a professora faz questão de explicitar verbalmente que sua prática tem como base, principalmente, os seus alunos.

Dando continuidade às análises, na entrevista final, perguntamos explicitamente à professora sobre as influências dos encontros de autoconfrontação sobre sua prática. Na entrevista, realizada após a última aula da sequência didática, fizemos, inicialmente, a seguinte pergunta à professora: *Este trabalho fez com que você aprendesse alguma coisa sobre sua prática?* Vejamos abaixo a sua resposta:

Cena 51

Com certeza, né? Porque, na medida em que você se vê, é um outro olhar sobre você mesmo. Porque enquanto você está fazendo, você não percebe muitas coisas que você faz e, quando você está de fora, como espectadora da sua prática, você começa a se analisar, desde o ponto de vista de que “Ah, eu falo demais!”, “Ah, eu explico demais!” ou então “Eu falo muito devagar”, “Eu falo muito depressa”, então, você começa a observar, você vê coisas que, no seu dia a dia, você não consegue enxergar porque são muitas variáveis que você tem que dar conta, “Eita, eu nem vi que Fulaninho estava conversando demais naquele dia” ou que de repente filmou alguma coisa, o menino com o celular e você nem se apercebeu, então, você começa a enxergar por outros caminhos, né, e aí vai refletindo também sobre a sua própria prática, o que eu planejei e eu consegui executar, ou o que eu não consegui executar e teria que traçar novos caminhos. Então, também, nesse momento, acho que é um momento em que você está, por estar sendo filmada, e estar sendo gravada, você se contém muito, então você fica uma pessoa até mais séria. Eu estava vendo “Meu Deus! Como eu tô séria!”. Então, você fica mais formal, mais séria, tenta brincar menos, ou “tirar uma onda” com os alunos que normalmente você tiraria se tivesse mais descontraída, então, assim, você vai vendo que os contextos vão fazendo você mudar um pouco e seguir caminhos diferenciados.

(PROFESSORA CLARICE – Entrevista final)

Nesse trecho, as ressignificações feitas pela professora remetem a três aspectos. Primeiramente, a compreensão de que a autoconfrontação permite ao professor lançar outros olhares sobre a sua prática e sobre si mesmo. A esse respeito, Ferry (2003) explica que a análise de situações pode servir como uma operação de conhecimento sobre a própria prática e contribuir para que o professor produza novos sentidos sobre ela. É como se houvesse certo distanciamento entre o docente e sua prática e ele assumisse outro papel – de espectador de si mesmo. Ao assumir tal papel, conseqüentemente, seu olhar muda e permite-lhe ver outros aspectos que, imerso na própria prática, ele não conseguiria ver.

Tal conclusão, obtida pela professora Clarice, se relaciona com a ideia de Ferry (2003) de que, ao analisar situações em que está imerso, o professor é forçado a se deslocar de sua prática circunstanciada, retirar-se dela e colocar-se a distância, o que implica que ele se veja como um outro e exerça um duplo papel de ator e observador. Clot (2007; 2010) também concorda com essa ideia, ao explicar que, na autoconfrontação, o indivíduo é colocado na posição de observador exterior de sua atividade. Assim, nessa situação, ele se observa não apenas com os próprios olhos, mas com os olhos de um observador.

Por sua vez, um segundo aspecto ressignificado pela professora no trecho diz respeito a conseguir ir além do que se consegue ver costumeiramente. Enquanto dá aula, a professora não consegue acompanhar os fatos ao mesmo tempo em que eles acontecem. Mas, ao ver de fora sua sala de aula, passa a tomar consciência de certos aspectos quase imperceptíveis durante a dinâmica intensa de aula. Acreditamos que tais aspectos, mesmo parecendo meros detalhes, são relevantes para a professora, do contrário, não teriam saltado a seus olhos.

Por fim, a ressignificação feita pela professora remete à possibilidade de refletir sobre as relações entre o trabalho previsto e o trabalho de fato realizado, de modo a fazê-la compreender o que conseguiu colocar em prática tal e qual foi pensado e o que precisou ser modificado. Essa tomada de consciência pode ajudar a professora a consolidar ainda mais a ideia de aula como acontecimento (GERALDI, 2015).

Considerar a aula como acontecimento é encará-la como um evento discursivo, na medida em que ela é tecida através da linguagem e em meio às interações entre professor e alunos. Como qualquer outro evento, faz-se na história e só tem existência real no momento único e singular em que acontece. Por esse motivo, a aula também não é completamente previsível e está sujeita às circunstâncias sempre instáveis em que está situada. Assim, é um equívoco pensar que a aula poderia estar pronta antes da sua efetiva realização e, por mais que tenhamos algumas expectativas sobre como acontecerá nossa aula e nos planejemos para ela,

por sua própria natureza interlocutiva, é impossível prever e controlar tudo que esteja relacionado a ela.

Enxergar a aula dessa forma exige do professor deixar de lado estruturas prontas (como um planejamento prévio rígido, por exemplo) e estar atento para valorizar os momentos únicos e incertos da interação. Como explica Geraldi (2015, p.100), “[...] a atenção ao acontecimento é a atenção ao humano e a sua complexidade. Tomar a aula como acontecimento é eleger o fluxo do movimento como inspiração, rejeitando a permanência do mesmo e a fixidez mórbida do passado”. Entendemos, assim, que os percalços fazem parte da aula e, portanto, mais do que evitá-los, cabe ao professor encontrar formas de aproveitá-los e produzir a partir deles novas oportunidades de ensino-aprendizagem, considerando o vivido e transformando-o em perguntas para as quais nem sempre se tem ainda resposta.

A esse respeito, Fairchild (2009) salienta que, para que isso seja possível, é preciso o professor desenvolver uma atitude dialógica diante da aula, a qual se revela na sua capacidade de lidar com acontecimentos miúdos e inesperados que compõem o cotidiano da sala de aula, improvisando e encontrando respostas para questões únicas que não se repetirão, atitude esta que, como vimos na seção anterior, parece já fazer parte do perfil da professora Clarice.

Ademais, assim como Fairchild (2009) e Geraldi (2015), entendemos que ter essa atitude dialógica é imperioso para qualquer professor, mas especialmente para o professor língua portuguesa, pela própria natureza do seu objeto de trabalho – a língua –, cabendo a ele atentar para a dimensão interacional da aula. Como explica Fairchild (2009, p. 497):

[...] as disciplinas ligadas ao ensino de língua possuem uma especificidade epistemológica, porque a natureza da linguagem como objeto de ensino é um ponto de partida importante para a elaboração das maneiras de se ensinar [...] a atitude dialógica compõe, tanto quanto seu conhecimento técnico, o perfil do professor de língua portuguesa.

Nesse sentido, podemos afirmar que não só aquilo que Clarice ensina (no caso, a produção de texto) tem a ver com uma concepção de língua como interação, mas também a forma como ela ensina, na medida em que a sua atitude aberta diante dos acontecimentos que ocorrem durante a aula também se mostra coerente com essa concepção.

Retomando a discussão sobre as possibilidades de resignificação da ação docente através da autoconfrontação, é diante de testemunhos como o de Clarice na Cena 51 que autores como Schön (1995; 2000), Clot (2007; 2010) e Ferry (2003) defendem a ideia de que a análise de sua própria ação tem o potencial de levar o professor a desenvolver seu pensamento e sua prática. Schön (1995; 2000) explica que a reflexão (posterior) que o

professor faz sobre sua reflexão-na-ação (anterior) promove um diálogo de pensar e fazer através do qual ele pode se tornar mais habilidoso, desempenhando, assim, um importante papel na aquisição do que ele chama de “talento artístico”.⁵² Nessa mesma linha, Ferry (2003) argumenta que o trabalho de análise pode ajudar o professor a desenvolver os instrumentos de sua prática e os meios de sua formação, ou seja, pode contribuir para o desenvolvimento pessoal do professor como sujeito e interferir na reelaboração de suas representações. Por sua vez, Clot (2007; 2010), falando especificamente do procedimento de autoconfrontação, defende que esse método dialógico pode ajudar a desenvolver o poder de agir dos trabalhadores sobre eles mesmos e sobre seu coletivo de trabalho. Segundo o autor, isso pode acontecer principalmente com os profissionais mais experientes, visto que sua experiência – a princípio, cristalizada – foi desnaturalizada através da auto-observação.

Nos encontros de autoconfrontação, a professora vivenciou momentos de diálogo, termo tomado aqui no sentido mais amplo que lhe conferiu Bakhtin. A partir de um diálogo exterior, provocado por nós através de perguntas, abriu-se um diálogo interior por parte da professora. Assim, ela não apenas dialogou de forma mais imediata com a pesquisadora, mas também com outros dois interlocutores internos: consigo mesma e com um participante invisível que representa o coletivo de professores (gênero profissional). A partir desses diálogos (exterior e interior), Clarice pôde falar consigo mesma e com os outros sobre o seu trabalho e, assim, tentar compreendê-lo melhor.

Através desses “outros”, ou seja, a partir das relações sociais estabelecidas no diálogo, acreditamos que a docente tenha construído uma consciência maior de si (de quem é como professora, do que sabe, do que faz...) e se constituído como sujeito. E, nesse processo, a linguagem assumiu um papel essencial: pela intermediação da língua, elementos relativos à sua prática que lhe escapavam à consciência se tornaram acessíveis para nós e para ela mesma; do mesmo modo, pelo uso da língua nos encontros de autoconfrontação, Clarice teve condições de refletir sobre si mesma e, assim, pôde se enxergar como professora singular, com estilo próprio, com voz ativa e consciente de suas ações.

Por sua vez, ao precisar transformar seu ofício em linguagem e explicitar o que faz, como faz, para que faz e por que faz, as falas de Clarice se mostraram cheias de palavras e vozes alheias (o que dizem os textos teóricos da pedagogia e da didática da língua portuguesa, o que dizem as propostas curriculares, o que dizem os seus colegas de profissão do Colégio de Aplicação, o que dizem seus alunos etc.), as quais foram transformadas em palavras próprias

⁵² Schön tem usado o termo “talento artístico profissional” para referir-se aos tipos de competência que os profissionais demonstram em certas situações da prática que são únicas, incertas e conflituosas.

para falar da sua forma única e singular de ensinar e dos seus saberes construídos ao longo da carreira docente, demarcando, assim, a sua autoria. Em meio ao diálogo, diante do outro e através das palavras, acreditamos, assim, que Clarice tenha ressignificado seus modos de se ver e seus modos de pensar a sua prática.

Em seguida, na mesma entrevista, fizemos a seguinte pergunta à professora: *Depois dele, você modificou de alguma forma sua maneira de agir em sala de aula ou pensa em modificar futuramente? De que forma?* Ela respondeu:

Cena 52

PROFESSORA: Veja, eu acho que algo que é muito forte nesse momento é que você para mais para se planejar. Por quê? Porque você sabe que alguém está esperando algo de você mais específico. Então, aí você sente mais, você planeja, você seleciona, você... que às vezes, no dia a dia de sala de aula, na rotina, você já ensinou várias vezes no 6º ano, você já tem tudo muito organizado na cabeça, já sabe que as coisas funcionam, não funcionam, às vezes não seguem um roteiro tão minucioso, tantos minutos pra dar certo, pra fechar e as coisas acontecerem dentro de um período X, às vezes você vai levando e vão surgindo novas coisas, você vai adaptando e acaba que o que você tinha pensado de um projeto saiu diferente, mas foi legal, e quando você tá com uma programação bem fechada, num prazo X, você tenta ser mais metódico, mais específico, não fugir muito do que tinha sido programado e contar os minutos, coisa que eu não sou de estar contando minutos, mas, assim, de tentar seguir aquele roteiro pra que as coisas não saiam do controle. Mas mesmo assim sai do controle...

PESQUISADORA: Mas sai menos...

PROFESSORA: Sai menos do que você normalmente espera. E aí, em alguns momentos, eu fiquei rindo, porque eu disse: “Eu tô parecendo uma estagiária”, porque o estagiário, ele faz tudo programadinho, eles chegam aqui com seus mapas, a gente orienta, tudo mais, aí bota cinco minutos pra isso, cinco minutos pra aquilo, fazia muito tempo que eu não fazia isso, essa programação tão minuciosa. Mas, assim, eu acho muito legal, porque é importante que a gente esteja sempre se revendo, voltando a velhas práticas, pra até redimensionar as novas, e não deixar as coisas também tão, sei lá, flexíveis. Acho que tem esse lado positivo, também.

(PROFESSORA CLARICE – Entrevista final)

Em sua resposta, Clarice reflete, de forma mais ampla, sobre a experiência de ter sua aula observada por um agente externo. Apesar de estar numa escola de aplicação da universidade e estar acostumada a ser acompanhada por estagiários do curso de Letras da UFPE, a professora confessa que a presença da pesquisadora acabou mudando sua forma de planejar as aulas. Assim, em condições normais de trabalho, ela conta mais com sua memória das experiências docentes em turmas anteriores da mesma série e realiza um planejamento escrito menos detalhado. Todavia, ao ser observada por nós e se comprometer a realizar a

sequência didática em um determinado período de tempo, preocupou-se em planejar de forma mais detalhada para causar boa impressão e garantir que o trabalho fosse realizado do tempo previsto. De acordo com Clarice, proceder dessa forma a fez retomar velhas práticas (realizadas quando era estagiária ou docente recém-ingressa na escola), não mais da mesma forma como fazia antes, mas adaptando-as às suas novas e atuais necessidades. Assim, concluímos que a observação e a autoconfrontação favoreceram-lhe um planejamento mais minucioso e a clareza de que retomar velhas práticas não é sinônimo de retrocesso e pode, sim, ser bastante proveitoso.

Por fim, perguntamos à professora: *Para que lhe serviu este trabalho de pesquisa?* Ela nos deu a seguinte resposta:

Cena 53

PROFESSORA: Acho que, pra mim, de um certo modo, foi um momento para consolidar também uma teoria. Então, eu tinha acabado de voltar do encontro do interacionismo sociodiscursivo e a gente discutiu muito sobre essa questão da montagem da sequência didática, então, vários trabalhos foram nessa linha mostrando exemplos com vários gêneros textuais diferentes e eu trabalho com a sequência didática, mas não tão rigidamente como propõem o Dolz e Schneuwly. E aí eu disse: “Ah, eu vou experimentar agora fazer uma sequência bem rígida” com aquela produção inicial, com todo um passo a passo pra ver no final se houve esse avanço, e eu achei interessante porque eu pude de um certo modo aplicar a teoria na prática e deu bons resultados. Em outros momentos eu apliquei também sequência didática com outros gêneros, mas talvez não com tanta informação quanto eu tive nesse momento, porque eu tinha acabado de vir de um congresso em que a gente apresentou, inclusive, uma sequência didática que foi do concurso “Mais Resenha”, que nós fizemos com os alunos em sala de aula, mas, ainda assim, é uma sequência que foge do padrão do ISD, porque é uma sequência que nasce no início do ano letivo e leva uns três bimestres pra se concretizar, porque é a produção de uma resenha pra um concurso, só que, para você chegar a esse ponto, a gente vai fazendo várias sequências didáticas que preparam o aluno para a escrita de uma resenha, desde o “Compartilhando”, que é uma forma também de eles pegarem argumentos pra escrever, até outras atividades do dia a dia, como a biblioteca da turma, que vão chegar lá, entendeu? Trabalhar com os dados contextualizadores dos livros, depois trabalhar com um pouco de biografia, trabalhar com... Então, cada bimestre era uma coisa diferente e, quando ele chegou no concurso, ele pôde articular vários conhecimentos pra montar a resenha. Então, já fugindo do tradicional, a gente apresentou lá e o pessoal gostou muito. Disseram: “Poxa! Que legal! Uma coisa tão articulada, não ficou aquela coisa rígida...”. Aí dessa vez eu fiz o contrário: eu vou fazer o rígido pra gente ver, porque os dois caminhos de um certo modo vão levar...

PESQUISADORA: À aprendizagem...

PROFESSORA: À aprendizagem. Então, foi um momento interessante porque, como a gente tinha planejado um tempo e eu sabia do objetivo da pesquisa, que era a escrita, então eu pude colocar em prática esse conhecimento que eu havia recentemente discutido.

(PROFESSORA CLARICE – Entrevista final)

Nesse trecho, a professora aponta mais uma contribuição da pesquisa para a sua prática. Ela conta que tinha o costume de trabalhar com sequências de atividades em moldes menos rígidos e que a perspectiva de ser observada a motivou a ousar e tentar colocar em prática uma nova forma de sequência mais rígida, baseada no modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e aprendido por ela em um congresso acadêmico recente. Esse fato nos dá indícios de que, assim como aconteceu com Clarice, a oportunidade de ser observada e de poder se observar pode incentivar os professores a querer experimentar novas práticas. Na ânsia de querer atender às expectativas do observador e de impressioná-lo, os professores podem se sentir impelidos e abertos a testar novas possibilidades de agir didático, o que contribui para a renovação do gênero profissional docente. Sobre esse aspecto, Clot (2007; 2010) endossa que a análise da atividade pode, de fato, contribuir para reavaliar e reformular os gêneros profissionais sobre os quais o profissional (no caso, a professora) reflete.

Compreendemos que o curto período em que observamos a prática da professora Clarice e em que realizamos juntamente com ela os encontros de autoconfrontação (de 09 de outubro a 07 dezembro de 2017) não seria suficiente para provocar mudanças importantes no modo como a professora Clarice ensina. Todavia, as análises realizadas acima, bem como as realizadas no decorrer deste trabalho, nos levam a pensar que os encontros de autoconfrontação podem ter contribuído para que a professora Clarice, que já demonstrava desde o início um significativo domínio de sua prática, passasse a ter ainda mais clareza sobre suas ações, suas capacidades e seus saberes. De fato, no decorrer dos cinco encontros de autoconfrontação notamos um crescendo na lucidez da professora sobre a sua própria atividade. Isso porque seus comportamentos e suas experiências profissionais não são apenas mobilizados, mas também explicados e justificados. É nesse sentido que Ferry (2003) defende o desenvolvimento, desde a formação docente inicial, de uma capacidade de observação e análise de situações por parte dos professores.

A esse respeito, levantamos a hipótese, em concordância com Goigoux (2001; 2007), de que essa maior clareza sobre seu modo de agir pode ajudá-la, enquanto professora-formadora, a compartilhar com mais facilidade seu *modus operandi* com aprendizes da docência, contribuindo, assim, para a melhoria da formação dos professores menos experientes. Ademais, os possíveis ganhos da utilização de procedimentos como a

autoconfrontação na formação docente (inicial ou continuada) evidenciam a relevância de o professor ter voz ativa na sua própria formação, sendo instigado a observar e analisar suas práticas e as de seus colegas e a falar explicitamente sobre elas, construindo conhecimentos singulares a partir dessas experiências e não apenas recebendo conhecimentos novos e prontos, expostos por outras pessoas.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo investigar o processo de reflexão por parte de uma professora sobre sua prática de ensino e avaliação da produção textual. Para tanto, observamos e gravamos em vídeo uma sequência didática realizada pela professora de Língua Portuguesa “Clarice” e, através de cinco encontros de autoconfrontação (ocorridos em intervalos da sequência), incentivamos a docente a assistir cenas de suas aulas de produção de texto, a refletir sobre elas e a falar sobre o seu ensino.

Ao ser confrontada com a sua prática, Clarice nos explicitou verbalmente (e sem demonstrar dificuldade) os esquemas e os saberes por ela mobilizados para ensinar a produzir textos. A esse respeito, vimos, inicialmente, que a professora falou com ênfase sobre alguns de seus esquemas e saberes mais gerais, isto é, de caráter pedagógico e não relacionados especificamente à didática da Língua Portuguesa. Esse dado nos fez perceber a centralidade dos saberes pedagógicos na prática da professora Clarice. Assim, constatamos que seu ensino da produção de texto parece estar sempre orientado por aspectos pedagógicos, como o seu compromisso com a aprendizagem dos alunos e a sua adesão a um projeto educativo mais amplo de formar alunos como cidadãos.

Tal conclusão chama nossa atenção para a necessidade de se atribuir o devido valor ao papel da dimensão pedagógica na formação inicial docente. Não basta fornecer uma formação conteudista, abastecendo os futuros professores apenas de teorias específicas e conhecimentos sobre o objeto a ser ensinado e deixar que eles aprendam, na prática e depois de formados, como atuar de fato enquanto professores.

A esse respeito, estudos como o de Gatti (2010)⁵³ indicam que, ainda hoje, a formação inicial de professores tem priorizado, em suas matrizes curriculares, os saberes disciplinares e garantido pouco e insuficiente espaço para os saberes pedagógicos. No caso dos 32 cursos de licenciatura em Língua Portuguesa estudados pela pesquisadora, foi constatado que 51,4% de sua carga horária correspondem a conhecimentos disciplinares da área e apenas 24% das horas-aula dessas disciplinas são dedicados à formação para a docência⁵⁴, o que aponta para uma frágil preparação para o exercício do magistério na educação básica. Diante da realidade

⁵³ Através do projeto “Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos”, a autora buscou analisar o que se propõe atualmente como disciplinas formadoras nas instituições de ensino superior nas licenciaturas presenciais em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. Para tanto, analisou os projetos pedagógicos, o conjunto de disciplinas ofertadas e suas ementas de instituições das cinco regiões do Brasil, privadas e públicas, estaduais, federais e municipais. No caso dos cursos de Licenciatura em Língua Portuguesa, foram analisados os documentos de 32 instituições.

⁵⁴ Some-se a estes mais 15,2% de “outros saberes”, 3,7% de “pesquisa e TCC” e 5,7% de “atividades complementares”, atingindo-se, assim, um total de 100%.

apontada por estudos como o de Gatti (2010) e dos resultados da nossa pesquisa, vemos como urgente uma revisão dos currículos dos cursos de licenciatura em Língua Portuguesa de modo a garantir mais espaço para ensino e aprendizagem de aspectos de ordem pedagógica.

Dando continuidade, vimos que a docente nos explicitou também alguns dos seus esquemas e saberes mais específicos, ou seja, ligados estreitamente à disciplina Língua Portuguesa. Em relação aos saberes disciplinares, ela conseguiu nos explicitar concepções de língua, de texto, de gênero textual, de produção de texto, de avaliação e de sequência didática para o ensino da escrita que se coadunam com a perspectiva sociointeracionista de ensino de língua materna. Assim, mostrou-se uma “praticante com teoria” e, nos encontros de autoconfrontação, evidenciou que usava esses conhecimentos teóricos como base para pensar sua prática e agir. A esse respeito, vale relembrar outro dado discutido nos resultados, o de que Clarice usava seus saberes disciplinares em estreita articulação com seus saberes profissionais e experienciais, tomando estes últimos como balizares do uso que fazia de pressupostos teóricos atinentes à Língua Portuguesa. Dessa forma, a prática da professora Clarice comprovou que a separação entre teoria e prática na ação dos professores não se sustenta.

Esses resultados apontam para a necessidade de se estreitar a relação teoria- prática na formação inicial de professores. Historicamente, as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura têm se constituído a partir de uma separação infundada e desequilibrada entre as disciplinas teóricas e práticas. Essa constatação também foi confirmada pela pesquisa de Gatti (2010), na medida em que, na maior parte dos documentos por ela analisados, não foi observada uma articulação entre as disciplinas de formação específica e as disciplinas de formação pedagógica. Na contramão dessa realidade, advogamos que a unidade teoria-prática deve se constituir como um princípio orientador dos currículos dos cursos de licenciatura em Língua Portuguesa se realmente queremos preparar professores que, assim como Clarice, se valem de conhecimentos teóricos específicos para agir de forma consciente e estratégica.

Além de explicitar seus saberes mais específicos, Clarice também falou sobre alguns dos seus esquemas relacionados à elaboração de textos propriamente dita (antes, durante e depois da escrita), bem como sobre seus esquemas relacionados à avaliação, revisão e reescrita textual. Conseguimos, através de nossa pesquisa, fazer um levantamento de variados e inventivos procedimentos utilizados por esta professora experiente para ensinar seus alunos a produzirem textos, tendo como base uma perspectiva sociointeracionista, tais como “apresentar e discutir as condições de produção do texto”, “promover a socialização dos

textos produzidos pelos alunos” e “promover a apreciação e avaliação oral e coletiva pela turma dos textos produzidos pelos alunos”.

Tal perspectiva de ensino é recente (emergiu no final dos anos 80) e permanece em construção. Por isso, as estratégias didáticas para a sua concretização não estão consolidadas e colocá-las em prática ainda representa um desafio para muitos professores. Dessa forma, ao fazer uma descrição de alguns esquemas típicos de uma prática efetivamente sociointeracionista, este trabalho pode ajudar na compreensão de como seria ensinar Língua Portuguesa (e mais especificamente a produção de textos) dentro dessa nova perspectiva e, assim, contribuir para a formação de novos professores abertos à renovação de suas práticas e experiências. Ademais, esta pesquisa aponta para a importância de continuarmos a realizar pesquisas que tenham como objeto de estudo exitosas e inovadoras práticas de ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental, buscando compreender suas várias determinações e significados. É nosso anseio que tais pesquisas apontem caminhos possíveis para o desenvolvimento e multiplicação de boas práticas de ensino de produção de texto na escola básica.

Os resultados obtidos indicam, ainda, que a professora Clarice pauta suas decisões e sua ação didática na situação de sala de aula, agindo de acordo com o conhecimento das características dos seus alunos, dos resultados de aprendizagem obtidos por eles e do contexto mais imediato de ação. Nesse processo, a professora se mostrou hábil para agir na urgência, refletindo sobre sua prática e mobilizando seus esquemas e saberes para tomar decisões e realizar ajustes didáticos. Nesse sentido, esta pesquisa pode contribuir também para a reafirmação dos professores como sujeitos do conhecimento, possuidores de diversos saberes, agentes de um saber-fazer que lhes permite agir e, ao mesmo tempo, interpretar a sua prática.

No que diz respeito à metodologia, concluímos que o percurso metodológico por nós escolhido foi essencial para compreendermos a prática da professora Clarice. Sobre isso, vemos que o campo de pesquisa sobre o ensino da Língua Portuguesa tem se ampliado consideravelmente nos últimos anos, de modo que já encontramos muitos estudos sobre como os professores trabalham a produção de texto em suas salas de aula. É comum, em grande parte desses estudos, o professor ser observado por um investigador externo, o qual, partindo de um ponto de vista próprio, analisa e tenta compreender a prática do docente observado. No nosso caso, tencionamos ir além das metodologias convencionalmente usadas para ter acesso ao que o professor faz.

A ideia foi, primeiramente, unir o ponto de vista do professor ao ponto de vista do pesquisador. Ao observarmos a prática da professora Clarice e analisarmos as gravações em

vídeo, tentamos captar os elementos mais significativos e representativos da sua prática de ensino da produção de texto e, por meio dos encontros de autoconfrontação, incentivar a docente a analisá-los e a falar sobre eles, teorizando sobre a sua prática e nos esclarecendo o que faz, para que faz, por que faz e em que saberes se baseia para agir, aspectos a que dificilmente teríamos acesso se não fosse por meio da fala da docente. Ao retornarmos aos dados, por fim, alimentadas pela perspectiva da professora, acreditamos ter tido mais propriedade para inserirmos também nossas percepções. Na verdade, através desse trabalho em parceria, cremos que ambas – pesquisadora e professora participante – acabamos modificando os nossos olhares iniciais sobre a prática em questão.

Em segundo lugar, a ideia foi também deslocar a professora da perspectiva de observada para a de observadora, de sujeito de pesquisa para copesquisadora, para que ela, de fato, nos ajudasse a compreender o que faz. Nesse sentido, entendemos que esta pesquisa aponta para os ganhos de realizarmos investigações que coloquem os professores como protagonistas e nas quais eles falem e sejam escutados.

Em especial, sinalizamos para a validade de estudos sobre ensino de Língua Portuguesa que usem a autoconfrontação como instrumento metodológico, já que poucos são os trabalhos já realizados nessa linha (ver, por exemplo, as pesquisas de NASCIMENTO, 2012; GAMA, 2014; LIMA, 2016; SANTOS, 2017), e pelo fato de acreditarmos que a pesquisa em educação só tem a ganhar com metodologias que coloquem o professor no centro da sua investigação. No caso particular deste estudo, propusemo-nos a identificar possíveis implicações do refletir do professor sobre a própria prática. Diante dos dados obtidos, levantamos a hipótese de que a professora, em razão dos encontros de autoconfrontação, passou a tomar conhecimento de certas ações didáticas bastante recorrentes em sua prática, mas das quais não se dava conta. Da mesma forma, pensamos que Clarice passou a conhecer mais e melhor a sua prática, tendo maior clareza de como ensina, para que ensina e por que ensina. Igualmente, supomos que a docente tenha revelado consciência também dos seus saberes e do papel deles em sua prática. Ademais, a própria docente nos relatou que o procedimento de autoconfrontação lhe permitiu lançar outros olhares sobre a sua prática e sobre si mesma, conseguir ir além do que consegue ver costumeiramente e melhor refletir sobre as relações entre o trabalho previsto e o trabalho de fato realizado. Como já sinalizamos anteriormente, sabemos que este trabalho não seria, por si mesmo, suficiente para provocar mudanças importantes no modo como a professora ensina. Diante disso, fazem-se necessárias novas pesquisas, de caráter longitudinal, que se proponham a compreender efetivamente os efeitos da reflexão para a formação do professor, para seu ensino e para a aprendizagem dos

alunos. Ademais, estudos nessa perspectiva podem promover experiências significativas de formação docente, validando a universidade como instituição indispensável a esse processo.

Enfim, procuramos, sobretudo, nos inserir no crescente e importante conjunto de pesquisas com foco em boas práticas de ensino da produção de texto que possibilitem identificar e compreender as estratégias didáticas criadas e usadas por professores de Língua Portuguesa, bem como os saberes que alicerçam tais ações. A esse respeito, vemos que o interesse por uma epistemologia da prática docente é muito recente. Borges (2001) revela que só em meados da década de 1980 a questão dos saberes dos docentes começou a tornar-se relevante nos Estados Unidos. A partir daí, sucederam-se vários estudos (não só americanos, mas de todo o mundo) que tomam o professor como um profissional dotado de razão, que faz julgamentos e toma decisões no contexto complexo e incerto da sala de aula, guiado por um repertório de conhecimentos práticos.

Os autores de boa parte desses estudos têm se proposto a investigar a natureza do repertório de esquemas de ação estruturados (isto é, de rotinas em sala de aula) que os docentes experientes possuem, bem como o conjunto de saberes ou conhecimentos subjacentes ao ato de ensinar. Todavia, encontramos um número limitado de pesquisas que focalizam especificamente os esquemas e os saberes mobilizados por professores de Língua Portuguesa e as poucas já realizadas têm como interesse os professores dos anos iniciais do ensino fundamental, principalmente os que atuam no ciclo de alfabetização (é o caso das pesquisas de ANDRADE, 2015; SOUZA, 2016; GAMA, 2014; DOURADO, 2017). Dessa forma, consideramos essencial que novas pesquisas resgatem os esquemas e os saberes mobilizados por professores dos anos finais do ensino fundamental para ensinar Língua Portuguesa e, mais especificamente, produção de texto.

De uma forma geral, podemos afirmar que a análise das observações e dos encontros de autoconfrontação nos permitiu validar as teses por nós defendidas no decorrer desta pesquisa, a saber: a crença no ensino da produção de texto na perspectiva sociointeracionista; a ideia do professor como um profissional reflexivo e dotado de um conjunto diversificado de esquemas e saberes que lhe permite tomar decisões e agir; e da autoconfrontação como metodologia produtiva para conhecer melhor a prática docente e para auxiliar na formação de professores.

E, para além das intenções acadêmicas, ressaltamos que a realização desta pesquisa e as discussões nela tecidas refletem, sobretudo, nossa preocupação e compromisso com uma aprendizagem efetiva da escrita pelos alunos da educação básica, bem como com uma

formação docente que ajude a fazer dos professores sujeitos reflexivos, autônomos, engajados, preparados e inventivos.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDRE, Diego José Alves. **Entre o estrutural e o discursivo:** Concepções e implicações para a avaliação da produção escrita escolar. 2015. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Linguagem) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.
- ANDRADE, Renata Maria Barros Lessa de. **Produção de textos escritos nos anos iniciais do ensino fundamental:** a ação docente no Brasil e em Portugal. 2015. 338 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.
- ANTUNES, Maria Irandé Costa Moraes. **Aula de português:** encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.
- _____. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio dos Santos; MENDONÇA, Márcia. (orgs). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 163-180.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da Criação Verbal.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. – São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARRIGA, Angel Díaz. Uma polêmica em relação ao exame. Em: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação** – uma prática em busca de novos sentidos. 2.ed., Rio de Janeiro: DP & A, 2000, p. 51-82.
- BARROS, Lucia Fernanda Pinheiro. **O professor e a produção de textos escritos:** O que se ensina quando se ensina a escrever? Por que se ensina o que se ensina? 2012. 315 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.
- BELOTI, Adriana; MENEGASSI, Renilson José. A constituição teórica, metodológica e prática sobre revisão e reescrita na formação docente inicial-PIBID. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 06, n. 01, p. 9-32, jan./jun. 2017.
- BERRY, Michel. Savoirs théoriques et gestion. In: BARBIER, Jean-Marie (org.) **Savoirs théoriques et savoirs d'action.** – Paris: Presses Universitaires de France, 1996, p. 43 a 56.
- BORGES, Cecília. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001, p. 59 a 76.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa. Brasília: MEC-SEF, 1998.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Ana Rachel Machado e Pericles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

BUNZEN, Clécio dos Santos. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.) **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 139 a 162.

CAMPOS, Albaneide de Souza. A escrita de textos argumentativos: reflexões a partir da prática docente. In: Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco. 5. 2014, Garanhuns. **Anais eletrônico**. Garanhuns: UFRPE, 2014. Disponível em: <http://www.epepe.com.br/eixo3/CO03/AlbaneidedeSouzaCampos-CO03.pdf>, Acesso em: 01 de setembro de 2014.

CHARTIER, Anne-Marie. Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 3 jan./jun, p. 9 a 26, 2002.

_____. A ação docente: entre saberes práticos e saberes teóricos. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Belo Horizonte : Ceale / Autêntica, 2007, p. 185 a 208

CLOT, Yves. **A Função Psicológica do Trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2007.

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

COLL, César; MARTÍN, Elena. A avaliação da aprendizagem no currículo escolar: uma perspectiva construtivista. In: COLL, César. *et al.* (orgs). **O construtivismo na sala de aula**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 1998, p. 197-221.

COSTA VAL, Maria da Graça. O desenvolvimento do conhecimento lingüístico-discursivo: o que se aprende quando se aprende a escrever? **Veredas, Revista de Estudos Lingüísticos**, Juiz de Fora, v. 5, n. 1, p. 83 a 104, 2001.

COSTA VAL, Maria da Graça *et al.* **Avaliação do texto escolar: Professor-leitor/Aluno-autor**. Belo Horizonte: Autêntica / Ceale, 2009.

COSTA, Iara Bemquerer; RIBEIRO, Josélia. 2013. Avaliação. In: COSTA, Iara Bemquerer; FONTRAN, Maria José (orgs.) **A tessitura da escrita**. São Paulo: Contexto, 2013, p. 175 a 196.

COSTA VAL, Maria da Graça; VIEIRA, Martha Lourenço; **Produção de textos escritos: construção de espaços de interlocução** – Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFGM, 2005.

DAVIS, Cláudia; ESPÓSITO, Yara Lúcia. Papel e função do erro na avaliação escolar. **Cadernos de pesquisa**, no 74, ago., 1990, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, p. 71-75.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2010.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales (Trad. e Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales (Trad. e Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004, p. 71-94.

DOURADO, Viviane Carmem de Arruda. **Ensino ajustado à heterogeneidade de aprendizagens no “ciclo” de Alfabetização**: práticas de professoras experientes. 2017. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr, nº 19, 2002.

FAIRCHILD, Thomas Massao. Conhecimento técnico e atitude no ensino de Língua Portuguesa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n.3, p. 495-507, set./dez. 2009.

FERNANDES, Claudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. Currículo e Avaliação. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Indagações sobre currículo**: currículo e avaliação. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 17 a 43.

FERRY, Gilles. Acquérir, s'éprouver, comprendre. In: **Le trajet de la formation**: Les enseignants entre la théorie et la pratique. Paris: L'Harmattan, 2003, p. 47 a 64.

FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (org). **Questões de linguagem**. 8.ed. – São Paulo: Contexto, 2017.

FLOWER, Linda; HAYES, John Richard. A cognitive process theory of writing. **College Composition and Communication**. Pittsburg, v.32, n. 4, p. 365-387, 1981.

GAMA, Ywanoska Maria Santos da. **Construção das práticas de alfabetização**: elementos da formação continuada mobilizados no cotidiano da sala de aula. 2014. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

GARCEZ, Lucilia Helena do Carmo. **A escrita e o outro**: os modos de participação na construção do texto. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GAUTHIER, Clermont et al. Análise e validação dos saberes dos professores. In: **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas sobre o saber docente. 3. ed. – Ijuí: Editora Unijuí, 2013, p. 294 a 304.

GEHRKE, Nara Augustin; CABRAL, Sara Regina Scotta. A reescrita e a qualificação do processo de produção de microcrônicas verbo-visuais. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 06, n. 01, p. 127-149, jan./jun. 2017.

GERALDI, João Wanderley. O professor como leitor do texto do aluno. In: MARTINS, M. H. (org). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991, p. 47-53.

_____. A escrita como trabalho: operações e metaoperações de construção de textos. In: *Linguagem e ensino: exercícios de militância*. – Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996, p. 129 a 138.

_____. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, João Wanderley (org). **O texto na sala de aula**. 3ª ed. Campinas, SP: Ática, 2003, p. 127-131.

_____. **A aula como acontecimento**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2015.

GOIGOUX, Roland. Lector in didactica: Un cadre théorique pour l'étude de l'activité du maître de lecture. In: BERNIÉ, Jean-Paul (Org.). **Apprentissage, Développement et significations**. Presses Universitaires de France, 2001, p. 129-153.

_____. Analyser l'activité d'enseignement de la lecture: une monographie. **Revue Française de Pédagogie**, nº 138 – Janvier-Février-Mars, 2002, p. 125 a 134.

_____. Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. **Education & Didactique**, 2007, Vol 1, nº 3, 47-70.

GOIGOUX, Roland e VERGNAUD, Gérard. Schèmes professionnels. **Revue de l'association internationale de recherches en didactique du français**, AiRDF, 2005, 36, 7-10.

GOMES, Andréia de Fátima Rutikewiski; SILVA, Luciana Pereira da; SCHÜHLI, Marina Siqueira Persegona. Uma análise de critérios de avaliação da produção textual de gêneros da ordem do argumentar. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 06, n. 01, p. 150- 175, jan./jun. 2017.

GUERRA, Severina Erika Moraes Silva. **Produção coletiva de carta de reclamação: interação professores/alunos**. 2009. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Trad. Patrícia C. Ramos. – Porto Alegre: ARTMED, 2001.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 6ª ed. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Revista Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr. 2002.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: VAL, Maria da Graça Costa; ROCHA, Gladys (orgs). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autentica/CEALE/FAE/UFMG, 2003.

LEAL, Telma Ferraz; MELO, Kátia Leal Reis de. Produção de textos: introdução ao tema. In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (Orgs.) **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 11-28.

LIMA, Gustavo Henrique da Silva. **O que eu ensino quando ensino gêneros?** Um estudo sobre as ressignificações do agir didático do professor de língua portuguesa. 2016. 285 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo, Cortez, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAFRA, Gabriela Martins; BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. Revisão coletiva, correção do professor e autoavaliação: atividades mediadoras da aprendizagem da escrita. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 06, n. 01, p. 33-62, jan./jun. 2017.

MAGALHÃES, Monica Moreira de. **Ensino e aprendizagem da produção textual no ensino médio: um estudo de caso**. 2016. 294 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

MARCUSCHI, Luís Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

MARINHO, Janice Helena Chaves. A produção de textos escritos. In: DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret; MENDES, Eliana Amarante de Mendonça Mendes (org.) **Reflexões sobre a língua portuguesa: ensino e pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 1997, p. 87-95.

MARTINS, Charles Gomes. **Condições escolares de produção textual: uma interface com as concepções de língua e de texto de professores(as) do ensino fundamental**. 2010. 76 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Trad. Magda Schwartzaupt. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MENEGASSI, Renilson José. Da revisão a reescrita: operações lingüísticas sugeridas e atendidas na construção do texto. **Mimesis**, Bauru, v. 22, n. 1, p. 49-68, 2001.

_____. A escrita como trabalho na sala de aula. In: JORDÃO, C. M. (Org.). **A Linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p. 193-230.

MENEGASSI, Renilson José; FUZA, Ângela Francine. Procedimentos de escrita em sala de aula do ensino fundamental. **Revista Signótica**, v. 20, n. 2, p. 471-495, jul./dez. 2008.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, no XXII, nº 74, Abril/2001, p. 121 a 142.

MONTMOLLIN, Maurice de. Savoir travailler. Le point de vue de l'ergonome. In: BARBIER, Jean-Marie (org.) **Savoirs théoriques et savoirs d'action**. – Paris: Presses Universitaires de France, 1996, p. 189 a 199.

MOTTA-ROTH, Désirée. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. **Revista Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 495-517, set./dez. 2006.

NASCIMENTO, Bárbara Elyzabeth Souza. **Argumentação nas rodas de história: reflexões sobre a mediação docente na educação infantil**. Recife: 2012. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

OLIVEIRA, Maria Bernadete F. de. A produção do conhecimento no espaço escolar: considerações em torno da produção textual. **Revista do GELNE**, v. 2, n. 2, p. 1 a 3, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas**. Trad. Patrícia Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. – Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

ROCHA, Gladys. **A apropriação das habilidades textuais pela criança: fragmentos de um percurso**. Campinas: Papirus, 1999.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos de validação dos resultados**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SANTOS, Bruna Bandeira de Mello. **A prática docente no Ensino Médio: ressignificando os conhecimentos linguísticos**. 2017. 376 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

SANTOS, Leonor Werneck; TEIXEIRA, Claudia de Souza. Correção e avaliação de textos. In: COELHO, Fábio André; PALOMANES, Roza. (Orgs.) **Ensino de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2016, p. 23- 41.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales (Trad. e Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004, p. 21-40.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 77-92.

_____. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Janssen Felipe da. Introdução: Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In: SILVA, Janssen Felipe da.; HOFFMANN, Jussara Maria Lerch; ESTEBAN, Maria Teresa. (orgs). **Práticas Avaliativas e Aprendizagens Significativas: em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2003, p. 7-18.

SILVA, Fátima Soares da. **A reportagem em livros didáticos de língua portuguesa**. 2008. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

SILVA, Elaine Cristina Nascimento da. **O processo avaliativo da produção de texto e sua relação com a revisão e a reescrita**. 2012. 287f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012a.

SILVA, Alexsandro. aprendizagem e o ensino da pontuação. In: SILVA, Alexsandro; PESSOA, Ana Cláudia; LIMA, Ana. (orgs). **Ensino de gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola**. – Belo Horizonte: Autêntica, 2012b, p. 133 a 152.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed.; 10. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SILVA, Alexsandro da; MELO, Kátia Leal Reis de. Produção de textos: uma atividade social e cognitiva. In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. (Orgs.) **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 81-98.

SILVEIRA, Renata da Conceição. **A heterogeneidade no último ano do ciclo de alfabetização e as estratégias docentes para o ensino de produção de textos**. 2013. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

SOBRINHO, José Dias. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008.

SOUZA, Abda Alves Vieira de. **Os professores e a avaliação da produção textual: entre concepções e práticas**. 2010. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

SOUZA, Sirlene Barbosa de. **Cenas do cotidiano escolar...** O “savoir-faire” dos professores dos anos iniciais no ensino da língua escrita e nos usos do escrito no Brasil e na França. 2016. 428 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SOUZA, Tereza Bressan e OSÓRIO, Alda Maria do Nascimento. **A mediação pedagógica na produção de texto:** um diálogo possível e necessário. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). 26. 2003. Poços de Caldas: UFMG, 2003. Disponível em: 26reuniao.anped.org.br/trabalhos/terezabressandesouza.rtf, Acesso em: 01 de setembro de 2015.

SPINILLO, Alina Galvão. A revisão textual feita individualmente e em colaboração: há diferenças? **Revista Prolíngua**, João Pessoa, v.10, n.1, p. 230 a 240, jan/fev. 2015.

SPINILLO, Alina Galvão; CORREA, Jane. A revisão textual na perspectiva de professoras do ensino fundamental. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 62, p. 107-123, out/dez. 2016.

SUASSUNA, Livia. Paradigmas de avaliação: uma visão panorâmica. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (orgs) **Avaliação em Língua Portuguesa:** contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 27 a 43.

_____. Instrumentos de avaliação em língua portuguesa: limites e possibilidades. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (orgs) **Avaliação em Língua Portuguesa:** contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 111 a 126.

_____. Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor. In: ELIAS, Vanda Maria. (Org.). **Ensino de Língua Portuguesa:** oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. Avaliar é preciso. Saber como, também. **Revista Na ponta do lápis**. Ano X, n. 24, p. 6-11, mai. 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VERGNAUD, Gérard. A trama dos campos conceituais na construção dos conhecimentos. **Revista do GEMPA**, Porto Alegre, Nº 4, p. 9 a 19, 1996.

VOLOSHINOV, Valentin. Língua, fala e enunciação. In: **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 10. ed. São Paulo: Ammablume, 2002, p. 90-109.

_____. A interação verbal. In: **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 10. ed. São Paulo: Ammablume, 2002, p. 110-136.

ZEICHNER, Ken. El maestro como profesional reflexivo. **Cuadernos de pedagogía**, v. 220, p. 44-49. 1993.

_____. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico. In: FIORENTINI, Dario; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

APÊNDICE A – ENTREVISTA INICIAL

- 1) Qual o gênero textual que você vai trabalhar?
- 2) Por que trabalhar com esse gênero?
- 3) Quais são os seus objetivos ao trabalhar com esse gênero? 4) O que você pretende fazer para atingir esses objetivos?

APÊNDICE B – ENTREVISTA FINAL

SOBRE SUA CARREIRA DOCENTE:

- TEMPO DE DOCÊNCIA:
- EXPERIÊNCIAS DE ENSINO ANTERIORES AO COLÉGIO APLICAÇÃO:

SOBRE SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA:

FORMAÇÃO INICIAL

GRADUAÇÃO:

- HABILITAÇÃO:
- ANO DE CONCLUSÃO:
- INSTITUIÇÃO:

PÓS-GRADUAÇÃO

ESPECIALIZAÇÃO:

- ÁREA:
- ANO DE CONCLUSÃO:
- INSTITUIÇÃO:

MESTRADO:

- ÁREA:
- ANO DE CONCLUSÃO:
- INSTITUIÇÃO:

DOUTORADO:

- ÁREA:
- ANO DE CONCLUSÃO:
- INSTITUIÇÃO:

FORMAÇÃO CONTINUADA

- VOCÊ PARTICIPOU DE ALGUM CURSO (oficinas, minicurso, grupos de estudo, etc.), EVENTO CIENTÍFICO (palestras, congressos, seminários, encontros, etc.) NOS ÚLTIMOS ANOS? DE QUAIS VOCÊ SE LEMBRA? COMO VOCÊ AVALIA A

CONTRIBUIÇÃO DESSES EVENTOS EM SUA ATUAÇÃO COMO PROFESSORA?

SOBRE SUA ATUAÇÃO NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO:

- TEMPO DE ATUAÇÃO NO CAp:
- CARGA-HORÁRIA DE TRABALHO:
- TEMPO DE ENSINO NOS 6º ANOS:
- COMO VOCÊ AVALIA SUAS CONDIÇÕES DE TRABALHO NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO?
- HÁ PRESCRIÇÕES (como o PPP da Escola) QUE VOCÊ PRECISA SEGUIR? QUAIS? EM QUE MEDIDA VOCÊ ATENDE A ESSAS PRESCRIÇÕES?
- VOCÊ COSTUMA INTERAGIR COM SEUS COLEGAS DE ÁREA? COM QUE FREQUÊNCIA? DE QUE FORMA? COMO VOCÊ AVALIA A CONTRIBUIÇÃO DESSAS INTERAÇÕES EM SUA ATUAÇÃO COMO PROFESSORA? (QUEM É A GENTE?)

SOBRE A SEQUÊNCIA DIDÁTICA TRABALHADA NO 6º ANO A:

- Se você pudesse trocar ou modificar algum procedimento ou atividade realizada até agora nesta sequência didática, você faria alguma alteração? Qual(is)? Por quê?

SOBRE OS ENCONTROS DE AUTOCONFRONTAÇÃO

- Esse trabalho fez com que aprendesse alguma coisa sobre sua prática?
- Depois dele, você modificou de alguma forma sua maneira de agir em sala de aula ou pensa em modificar futuramente? De que forma?
- Para que, então, lhe serviu esse trabalho de pesquisa?

APÊNDICE C – ROTEIRO COM AS PERGUNTAS REALIZADAS EM CADA ENCONTRO DE AUTOCONFRONTAÇÃO COM A PROFESSORA CLARICE

1º encontro de autoconfrontação

1ª DIA DE AULA (09-10-2017)	
Intervalo de tempo de gravação do vídeo exibido	Perguntas
Vídeo 1 30'04 a 31'10 35'48 a 37'10	1 - Neste trecho inicial da aula, você apresenta para os alunos a sua proposta de sequência didática, a qual você chamou de “nosso projeto de trabalho”. Qual foi seu objetivo ao proceder dessa forma? Você acha que atingiu o seus objetivos?
Vídeo 1 37'10 a 38'41	2 - Esse trecho de aula ilustra uma preocupação, que parece recorrente em sua prática, de justificar, para os alunos, as escolhas didáticas que você toma para o seu planejamento. Qual é o seu objetivo com isso?
Vídeo 1 31'04 a 31'30 32'05 a 32'02 33'20 a 35'10	3 - Neste trecho de aula você levanta alguns conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero notícia. Você sempre procede assim, levantando os conhecimentos prévios dos alunos? Conhecer essas informações trouxe alguma implicação para a sua prática? Como você espera aproveitar tais conhecimentos? Qual foi sua intenção ao fazer essas perguntas?
Vídeo 2 01'40 a 03'03 07'40 a 08'31 08'55 a 14'27	4 - Neste trecho da aula você trabalha o contexto de produção e circulação das notícias. - Por que você trabalhou esses elementos? Qual foi o seu objetivo ao trabalhá-los? Como você espera que os alunos façam uso dessas informações?
Vídeo 2 17'10 a 20'33	5 - Neste trecho da aula você precisou lidar com dois alunos que parecem possuir níveis de conhecimentos diferentes sobre o gênero notícia. - Você acha que neste momento (bem como nos demais momentos da sequência vivenciados até agora) conseguiu administrar bem a heterogeneidade de conhecimentos dos alunos sobre o gênero em estudo? De que forma você fez isso e pretende continuar fazendo no decorrer da sequência?
Vídeo 2 22'20 a 24'05	6 - Neste trecho da aula um aluno pede a palavra para compartilhar um conhecimento prévio dele sobre o gênero notícia. - Você acha que neste momento (bem como nos demais momentos da sequência vivenciados até agora) conseguiu aproveitar e ampliar os conhecimentos prévios dos alunos (a partir de suas falas) sobre o gênero textual em estudo? De que forma você fez isso e pretende continuar fazendo no decorrer da sequência?

	- Você consegue estabelecer alguma relação entre esta forma de agir do aluno e a sua visão do que seria “língua/linguagem” e do que seria uma “aula”?
2ª DIA DE AULA (11-10-2017)	
Intervalo de tempo de gravação do vídeo exibido	Perguntas
Vídeo 1 12’06 a 14’35 19’05 a 21’01 25’56 a 28’40 29’26 a 31’32	7 - No que diz respeito a esta proposta de produção inicial: - Você acha que os alunos entenderam o objetivo da atividade de escrita ou estão confundindo com a produção final? Por quê? Você acha que suas orientações foram claras e suficientes para ajudar os alunos a diferenciarem a produção inicial da final? - Como você acha que os alunos lidaram com a coexistência de dois objetivos explícitos para a mesma produção de texto (um pedagógico e outro comunicativo-imaginário)? - Como você acha que poderia ter procedido para evitar estas “confusões” feitas por alguns alunos? Por que você forneceu algumas informações sobre o gênero notícia ao propor a produção inicial aos alunos? Qual foi a sua intenção ao fazer isso? Se sua intenção era diagnosticar o que os alunos já sabiam sobre a escrita do gênero (como você afirma no vídeo), então, por que forneceu essas informações a eles?
Vídeo 1 46’59 a 47’52 51’11 a 52’17	8 - Você participou do “Compartilhando”, lendo em voz alta uma notícia do Estado de São Paulo. Após a leitura, você comenta com os alunos o que te motivou a selecionar essa notícia para levar para eles. Além do motivo explicitado em sala, você teve alguma outra motivação? Porque você trouxe uma notícia diferente da trazida anteriormente, ou seja, que não versa sobre o Colégio de Aplicação, mas sobre um fato fora da escola? Isso foi intencional? Se sim, qual teria sido a sua intenção?

2º encontro de autoconfrontação

3ª DIA DE AULA (16-10-2017)	
Intervalo de tempo de gravação do vídeo exibido	Perguntas
Usar a ficha	1 - No que diz respeito a essa atividade de análise e discussão sobre os jornais e notícias em pequenos grupos, você poderia comentar mais um pouco/explicar melhor: a) O que você pretendia nesse momento? b) Como você procedeu para orientar e mediar essas discussões entre os alunos? c) Que aspectos/conteúdos sobre o jornal e sobre a notícia você tinha a intenção de trabalhar com os alunos através dessa atividade?
4ª DIA DE AULA (18-10-2017)	
Intervalo de tempo de gravação do vídeo exibido	Perguntas
Vídeo 1 20'16 a 34'13 (início do áudio às 21'11)	2 - Você integrou a atividade “Compartilhando”, que já faz parte da sua rotina de sala de aula, ao projeto sobre notícias, criando o “Compartilhando notícias”. Você sempre costuma fazer isso? Por quê? Você poderia comentar sobre a sua mediação durante essa atividade (os aspectos sobre os quais chamou a atenção dos alunos e a forma como geriu as discussões)?
Vídeo 1 36'50 a 56'50 (início do áudio 37'47)	3 - Sobre este momento de socialização e apreciação oral e coletiva (em sala de aula) dos textos produzidos em casa pelos alunos: a) Isso faz parte da sua rotina? b) Qual foi a sua intenção ao promover essa atividade? c) Você consegue estabelecer alguma relação entre a forma de agir dos alunos durante essa atividade e a sua visão do que seria “língua/linguagem” e do que seria uma “aula”? d) Você poderia comentar sobre a sua mediação durante essa atividade? 4 – A respeito dos textos socializados oralmente pelos alunos em sala de aula, qual sua impressão sobre eles? Tomando como base estes textos (<i>bem como os demais ainda não socializados, caso já tenha tido a oportunidade de olhar todos os textos produzidos pelos alunos na situação inicial</i>), você acha que está conseguindo atingir os objetivos pensados para esta sequência?
Usar a ficha	5 - Sobre esta atividade de análise de uma notícia através de uma ficha: a) Como e com base em que você seleciona quais aspectos do gênero trabalhar com a turma? Como e onde você obtém informações sobre o gênero textual que será trabalhado em sala de aula? Como você se prepara para dar aula sobre o gênero textual em estudo? b) A realização dessa atividade individualmente foi uma escolha didática? Por quê?

3º encontro de autoconfrontação

6ª DIA DE AULA (23-10-2017) 7ª DIA DE AULA (24-10-2017)	
Intervalo de tempo de gravação do áudio/vídeo exibido	Perguntas
Usar a ficha	1 – Vamos iniciar falando sobre a atividade de análise de uma notícia através de uma ficha com perguntas, iniciada no dia 18 (quarta-feira da semana passada) e concluída no dia 23 (segunda-feira desta semana). Tomando como base a própria ficha de atividade trabalhada, nós gostaríamos que você esclarecesse: a) Como e com base em que você seleciona quais aspectos do gênero trabalhar com a turma? b) Como e onde você obtém informações sobre o gênero textual que será trabalhado em sala de aula? c) Como você se prepara para dar aula sobre o gênero textual em estudo? d) Para você, qual a relevância do ensino dessas informações sobre o gênero textual para a aprendizagem da língua materna pelos alunos? e) Especificamente sobre esta atividade de responder a ficha, a realização dessa atividade individualmente (apesar de haver também o momento socialização) foi uma escolha didática? Por quê?
Trechos da aula do dia 23-10 <u>Vídeo 1</u> 35:31 a 38:34 <u>Vídeo 2</u> 21:36 a 22:47 + 24:28 a 25:43 + 27:10 a 28:10 Trecho da aula do dia 24-10 1:10:27 a 1:11:55	2a – A respeito dos textos produzidos pelos alunos na situação inicial, qual sua impressão sobre eles? 2b – A respeito da retomada dos textos produzidos pelos alunos na situação inicial em sala de aula (no decorrer da sequência), isso faz parte da sua rotina? Você poderia comentar mais um pouco/explicar melhor o que você pretendia nesses momentos?
Trechos da aula do dia 24-10 40'30 a 41'44 52'30 a 55'08 + 1:01:24 a 1:04:48 1:12:35 a 1:15:08 1:21:13 a 1:25:34	3 – Os trechos ouvidos foram retirados da atividade de discussão oral e coletiva em sala de aula sobre mais uma notícia, realizada no dia 24 (terça-feira desta semana). a) Tomando como base estes trechos de aula ouvidos, nós gostaríamos que você esclarecesse: i. Por que você trabalhou especificamente estes elementos linguísticos (<i>artigo; verbos no presente; discurso citado - direto e indireto; polifonia - vozes presentes na notícia; verbos de elocução ou verbos dicendi; efeitos de sentido no uso de um verbo de elocução ou de outro</i>)? ii. Qual a relevância da reflexão sobre estes elementos

	linguísticos para a sequência didática (como um todo) que está sendo desenvolvida?
	iii. Você costuma fazer uso de nomenclaturas como estas, mobilizadas na gravação, para refletir com os alunos sobre a língua materna? Por quê?

4º encontro de autoconfrontação

8ª DIA DE AULA (26-10-2017)	
Intervalo de tempo de gravação do áudio/vídeo exibido	Perguntas
Trecho da aula do dia 26-10 35'50 a 38'42	1 - Neste trecho você entrega os textos (que foram produzidos pelos alunos na situação inicial) avaliados por escrito. a) Qual foi o seu objetivo com esta atividade? b) Você informa aos alunos que houve uma pequena mudança na tabela usada para avaliar os textos. Por que essa mudança em relação às práticas anteriores? O que a motivou? c) Ao final da aula, os alunos vão individualmente até você para falar sobre a avaliação. Esse momento de conversa com os alunos já estava no planejamento inicial? Você poderia comentar sobre esse momento?
9ª DIA DE AULA (30-10-2017)	
Intervalo de tempo de gravação do áudio/vídeo exibido	Perguntas
Trechos da aula do dia 30-10 <u>Vídeo 1</u> 04'53 a 19'48	2 – Este é o trecho em que você dá início à produção de texto dos alunos. Eu proponho que a gente vá assistindo e você vá interrompendo e comentando espontaneamente sobre a sua prática quando achar que quer ou deve (seus objetivos, os aspectos enfocados, suas escolhas didáticas, etc). Tudo bem?
Trechos da aula do dia 30-10 <u>Vídeo 1</u> 36'25 a 37'44 47'02 a 48'19	3 - Esses trechos dizem respeito às duas intervenções coletivas que você fez durante a atividade produção de texto individual. Você costuma proceder dessa forma? Poderia explicar melhor essa sua estratégia didática?
Trecho da aula do dia 30-10 <u>Vídeo 2</u> 37'37 a 43'24	4 - Esse trecho é referente aos minutos finais da aula de produção de texto. Gostaríamos que você analisasse essa situação (retratada no vídeo) de modo a responder: a) Essa aula ocorreu de acordo com o planejado ou você precisou adaptar alguma coisa? b) Caso tenha feito adaptações, poderia comentar as decisões tomadas por você neste momento da aula?

5º encontro de autoconfrontação

10º DIA DE AULA (01-11-17) 12º DIA DE AULA (08-11-17) 13º DIA DE AULA (27-11-17) 14º DIA DE AULA (29-11-17)	
Proponho que a gente vá assistindo e você vá interrompendo e comentando espontaneamente sobre a sua prática quando achar que quer ou deve (seus objetivos, os aspectos enfocados, suas escolhas didáticas, sua mediação, etc).	
Intervalo de tempo de gravação do áudio/vídeo	Síntese dos trechos
Trechos da aula do dia 01-11 <u>Vídeo 1</u> <i>Trecho 1</i> 07:50 a 14:55 <i>Trecho 2</i> 40:36 a 49:50	<i>Trecho 1</i> Este é o trecho em que você retoma a atividade da aula passada, informa sobre a próxima etapa do processo de produção, que ocorreu neste dia (o planejamento das notícias de forma coletiva) e expõe a agenda das próximas avaliações da disciplina (dentre estas, o dia da produção final das notícias). <i>Trecho 2</i> Este é o trecho em que você entrega a ficha de avaliação aos alunos e explica sobre como deverá ser realizado o planejamento coletivo.
Trechos da aula do dia 08-11 <u>Vídeo 1</u> <i>Trecho 1</i> 00:00 a 01:56 <i>Trecho 2</i> (após entrega dos textos) 04:30 a 05:15	Estes são os trechos em que você orienta os alunos para a escrita individual e em sala de aula das notícias.
Trecho da aula do dia 27-11 <u>Vídeo 1</u> 04:53 a 10:40	Este é o trecho inicial da aula em que você explica a proposta de trabalho do dia: a autoavaliação das notícias produzidas e a avaliação coletiva pelos colegas.
Trecho da aula do dia 29-11 <u>Vídeo 1</u> 2:30 a 21:50	Este é o trecho em que você conversa com os alunos sobre o que eles acharam da atividade da aula passada: a autoavaliação das notícias produzidas e a avaliação coletiva pelos colegas.

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) aluno(a) sobre sua responsabilidade está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar que ele(a) faça parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA: O PROCESSO DE REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS DOCENTES DE PRODUÇÃO TEXTUAL E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESCRITA

Pesquisador Responsável: Elaine Cristina Nascimento da Silva

Telefone para contato (inclusive ligações a cobrar): (81) 997708843 (TIM)

O projeto acima mencionado trata-se de uma pesquisa de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE (PPGE-UFPE), na linha de pesquisa “Educação e Linguagem”, sob a orientação da professora Dr^a Livia Suassuna. Ele tem como objetivo geral “investigar o processo de reflexão por parte dos professores sobre sua prática de ensino da produção textual e as suas possíveis implicações no ensino-aprendizagem deste eixo da língua portuguesa”. Os principais sujeitos dessa pesquisa serão dois professores de Língua Portuguesa de escolas públicas, dentre eles a professora XXXXXXX do Colégio de Aplicação da UFPE. As aulas dessa professora estão sendo observadas e gravadas (em áudio e em vídeo) no período de 09 de outubro a 08 de novembro deste ano, durante o qual ela está desenvolvendo uma sequência didática sobre o gênero textual “notícia”. Neste período, a professora está colocando em prática o seu planejamento normal, pensado para esta turma. Além disso, temos feito reuniões (apenas com a docente), pelo menos uma vez na semana, em horários extraclasse, nos quais a professora assiste trechos de suas aulas e comenta sobre eles com base em questões previamente planejadas. Salientamos, portanto, que o objetivo principal desta pesquisa é registrar e analisar a prática de ensino da referida professora, sendo os alunos apenas sujeitos secundários. Nesse sentido, a câmera filmadora e o aparelho gravador de áudio estão voltados o tempo todo para a docente, gravando as imagens e as falas dos alunos incidentalmente. Informamos, ainda, que toda a gravação em áudio e vídeo está sendo realizada de forma discreta e pouco invasiva, de modo a não causar constrangimento na professora e nos alunos, bem como não prejudicar o processo de ensino-aprendizagem. Esperamos, com esta pesquisa, mapear boas práticas de ensino da produção de texto, bem como compreender como a reflexão do professor sobre sua prática pode trazer benefícios para o ensino-aprendizagem. Dessa forma, um dos nossos intuitos é contribuir com a formação inicial e continuada de outros professores de língua portuguesa. Ademais, garantimos o total sigilo dos dados gerados a partir das observações. As gravações em vídeo são apenas de uso interno (para análise privada pela pesquisadora e sua orientadora). Por sua vez, as gravações em áudio serão transcritas (para melhor análise) e alguns dos seus trechos serão possivelmente usados como exemplos no texto da tese, porém os alunos não serão de forma alguma identificados (usaremos indicações vagas, como “aluno 1”, “aluno 2” etc). Por fim, reconhecemos que os responsáveis pelos alunos têm o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo. Agradecemos, desde já, a sua colaboração.

Elaine Cristina Nascimento da Silva (Doutoranda em Educação pelo PPGE-UFPE)

♦ CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, RG _____, abaixo assinado, autorizo o(a) aluno(a) _____ a participar deste estudo como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis benefícios decorrentes da participação do aluno. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data _____/_____/_____/_____/_____

Nome: _____

Assinatura do sujeito ou responsável: _____

ANEXO A – SLIDES DE APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE PROJETO DE TRABALHO

Projeto de trabalho: O CAp dá notícia...

Português: 6º ano A

Situação de comunicação

O que?

- CAp & Tal Especial: Painel de notícias “O CAp UFPE faz”

Para quem?

- Comunidade do CAp

Situação de comunicação

Objetivo da produção?

- Informar à comunidade do CAp dos feitos realizados por pessoas que compõem a comunidade escolar: alunos e seus familiares, estagiários, professores, servidores técnico-administrativos, servidores terceirizados, gestores, etc.
- Com isso, evidenciar quem são as pessoas que constroem o CAp, como elas se relacionam; e também como o CAp contribui para suas vidas e, por seu turno, como essas pessoas contribuem para construção do projeto de formação humana do CAp.

Situação de comunicação

Participação na produção?

- Grupos de trabalho
 - Estudo e análise de notícias; seleção dos subtemas a serem noticiados
 - Cada componente produzirá uma notícia individualmente e terá assessoria do grupo de trabalho na atividade de reescrita

Situação de comunicação

Onde será publicada a produção final?

- Cavaletes do CAP ou painel parede

Quando?

- Última versão do texto: em sala no dia 31.10
- Montagem do Painel: 06 e 08.11

Situação de comunicação

Como elaborar o texto?

- Planejamento ao longo das aulas:
 - Estudo de notícias: leitura e análise de textos
 - “Compartilhando notícias”
 - Pesquisa de fontes (textos de apoio, entrevistas, etc.)
 - Escrita textual, considerando o público alvo e as características do gênero textual estudado

Colégio de Aplicação da UFPE divulga processo seletivo para preencher 60 vagas

Período de inscrição vai de dia 9 de agosto até 10 de setembro no site da instituição

Atualizado em 07/09/2017 às 10:00h

O Colégio de Aplicação (CA) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) divulga a edital para o processo seletivo para ingressar no 1º ano do Ensino Fundamental em 2018. Podem participar exclusivamente estudantes que estejam cursando, em 2017, o 3º ano do Ensino Fundamental e que tenham no máximo 12 anos completos até 31 de dezembro de 2017. O candidato que quiser concorrer a uma das 60 vagas disponíveis preencher o CA e a taxa de inscrição de R\$ 120, deve ser pago até 11 de setembro.

Isenção da taxa de inscrição

A isenção da taxa de inscrição será concedida aos candidatos cujo rendimento legal comprovado por renda familiar bruta (qualquer valor) inferior a 12 salários mínimos por mês. O interessado deverá apresentar o comprovante de renda familiar bruta da família. Os interessados para prestar a seleção estão inscritos no site da instituição, assim como o cronograma completo. A divulgação do resultado final do pagamento dos pedidos será realizada até o dia 22 de agosto.

PAULATAS CHAVE

100% 100% 100%

RECOMENDADOS PARA VOCÊ

<http://jconline.ne10.uol.com.br/canal/cidades/educacao/noticia/2017/06/07/colégio-de-aplicacao-da-ufpe-divulga-processo-seletivo-para-preencher-60-vagas-288476.php>

Tarefa de casa: Produção de Notícia

Planeje-se

Escrever uma notícia a ser publicada no jornal CAP & Tal, dirigida aos alunos do Colégio.

Fato: Ocorrerá a exposição “Cenas de leitura”, no CAP, dia 21.10.

Espaço disponível: ½ folha A4

Ações: coletar dados sobre o assunto que interessem ao público leitor. Pensar num título; responder, no corpo da notícia, ao lide; usar a fotografia que produziu e sua legenda.

Para o dia: **11.10** (2ª chamada – 16.10)

ANEXO B – FICHA DE APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE PROJETO DE TRABALHO

Colégio de Aplicação da UFPE

Disciplina: Língua Portuguesa

6º ano A – Data: _____

Projeto de trabalho: **O CAp dá notícia...**

Situação de comunicação

O que? CAp & Tal Especial: Paineis de notícias *“O CAp UFPE faz”*

Para quem? Comunidade do CAp

Objetivo da produção?

- Informar à comunidade do CAp dos feitos realizados por pessoas que compõem a comunidade escolar: alunos e seus familiares, estagiários, professores, servidores técnico-administrativos, servidores terceirizados, gestores, etc. Com isso, evidenciar quem são as pessoas que constroem o CAp, como elas se relacionam; e também como o CAp contribui para suas vidas e, por seu turno, como essas pessoas contribuem para construção do projeto de formação humana do CAp.

Participação na produção?

Grupos de trabalho

- Estudo e análise de notícias; seleção dos subtemas a serem noticiados; Cada componente produzirá uma notícia individualmente e terá assessoria do grupo de trabalho na atividade de reescrita.

Onde será publicada a produção final? Cavaletes do CAp ou painel-parede.

Quando? Última versão do texto: em sala no dia 31.10; montagem do Painel: 06 e 08.11.

Como elaborar o texto?

Planejamento ao longo das aulas:

- Estudo de notícias: leitura e análise de textos;
- *“Compartilhando notícias”*;
- Pesquisa de fontes (textos de apoio, entrevistas, etc.);
- Escrita textual, considerando o público alvo e as características do gênero textual estudado.

ANEXO C – NOTÍCIA “COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFPE DIVULGA PROCESSO SELETIVO PARA PREENCHER 60 VAGAS”.

MENU

HOME CIDADES EDUCAÇÃO

Colégio de Aplicação da UFPE divulga processo seletivo para preencher 60 vagas

Período de inscrição vai do dia 9 de agosto até 10 de setembro no site da instituição

Publicado em 07/06/2017, às 15h50

Processo seletivo para o CAP é feito por meio de provas
Foto: Divulgação

J.C. Online

O Colégio de Aplicação (CAP) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) divulgou o edital com as normas do processo seletivo para ingresso no 6º ano do Ensino Fundamental em 2018. Podem participar exclusivamente estudantes que estejam cursando, em 2017, o 5º ano do Ensino Fundamental e que tenham no máximo 12 anos completos até 31 de dezembro de 2017. O candidato que quiser concorrer a uma das 60 vagas disponíveis precisa ter CPF e carteira de identidade própria.

Leia Também

Inscrições para seleção do Colégio de Aplicação da UFPE começam nesta terça-feira

Inscrições para o Colégio de Aplicação da UFPE começam nesta terça-feira

Colégio de Aplicação adia provas para seleção de novos alunos

Colégio de Aplicação da UFPE divulga lista de classificados

A seleção é realizada por meio de provas de Matemática, Português e Produção Textual (Redação), cujos conteúdos estão previstos no edital. São ofertadas 60 vagas, sendo 50% para livre concorrência e 50% para alunos oriundos de escolas públicas. As inscrições devem ser realizadas via Internet, no período de 9 de agosto até 10 de setembro no site Seleção CAP. A taxa de inscrição, de R\$ 120, deve ser paga até 11 de setembro.

Isenção da taxa de inscrição

A isenção da taxa de inscrição será concedida aos candidatos cujo responsável legal comprove possuir renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário mínimo per capita. O Interessado deverá requerer o benefício de 9 a 11 de agosto no site da inscrição. Os requisitos para pleitear a isenção estão descritos no edital, assim como o cronograma completo. A divulgação do resultado final do julgamento dos pedidos será realizada até o dia 22 de agosto.

PALAVRAS-CHAVE

UFPE Colégio de Aplicação

RECOMENDADOS PARA VOCÊ

ÚLTIMAS NOTÍCIAS

POLÍTICA Procuradores do Rio Grande do Sul discordam de Curitiba e pedem manutenção da absolução de Okamoto 15h41

POLÍTICA Reforma política: saiba o que muda nas eleições de 2018 15h31

MUNDO Motorista que atropelou pedestres em Londres é libertado 15h19

ECONOMIA Fundo já nasce com rombo de R\$ 300 milhões 15h13

ESPORTES Sucesso no YouTube, FutParadas une música, futebol e bom humor 15h09

POLÍTICA Doria atribui queda em pesquisa a herança petista 14h59

MAIS NOTÍCIAS

RANKING DO DIA

+ LIDAS + COMENTADAS

- 1 Acidente entre dois veículos no Pina deixa vítimas fatais
- 2 Xuxa Meneghel emociona eternos baixinhos no Classic Hall
- 3 Marina Ruy Barbosa se casa em Campinas
- 4 BR-101: obras do contorno em xeque
- 5 Lojas Americanas é alvo de criminosos na Zona Oeste do Recife

CHARGE DO DIA

AUTOR: MIGUEL

MAIS CHARGES

OFERTAS

ESPECIAIS JC

Envolver bem
Com eles não tem uso de ficar em casa ou passar boa parte do dia tendo na na frente da televisão. Não suportam dias monótonos. Des são muito ativos e encaram qualquer desafio, até porque querem aproveitar a vida da melhor forma possível.

Bela só queriam pedalar
Matar no trânsito parece que dói menos, que é menor, menos impactante. A morte com arma de fogo ou branca choca e comove mais. É a morte de pessoas que usam bicicletas e ainda mais memorizável. A culpa, quase sempre, parece ser do vítima

O Mundo de Rafa
Rafael foi diagnosticado com síndrome de Asperger apenas aos 11 anos. Seus desenhos contam pedações muito importantes de sua história. Expressam momentos de alegria, de comemoração e também de desabafo, de dor

Assinante JC tem mais vantagens

<http://jconline.ne10.uol.com.br/canalcidades/educacao/noticia/2017/06/07/colégio-de-aplicacao-da-ufpe-divulga-processo-seletivo-para-preencher-60-vagas-288476.php>

Texto ampliado da notícia “Colégio de Aplicação da UFPE divulga processo seletivo para preencher 60 vagas”.

Colégio de Aplicação da UFPE divulga processo seletivo para preencher 60 vagas

Período de inscrição vai do dia 9 de agosto até 10 de setembro no site da instituição

Publicado em 07/06/2017, às 16h50

Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) divulgou o edital com as normas do processo seletivo para ingresso no 6º ano do Ensino Fundamental em 2018. Podem participar exclusivamente estudantes que estejam cursando, em 2017, o 5º ano do Ensino Fundamental e que tenham no máximo 12 anos completos até 31 de dezembro de 2017. O candidato que quiser concorrer a uma das 60 vagas disponíveis precisa ter CPF e carteira de identidade própria.

A seleção é realizada por meio de provas de Matemática, Português e Produção Textual (Redação), cujos conteúdos estão previstos no edital. São ofertadas 60 vagas, sendo 50% para livre concorrência e 50% para alunos oriundos de escolas públicas. As inscrições devem ser realizadas via internet, no período de 9 de agosto até 10 de setembro no site Seleção CAp. A taxa de inscrição, de R\$ 120, deve ser paga até 11 de setembro.

Isenção da taxa de inscrição

A isenção da taxa de inscrição será concedida aos candidatos cujo responsável legal comprove possuir renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário mínimo per capita. O interessado deverá requerer o benefício de 9 a 11 de agosto no site da inscrição. Os requisitos para pleitear a isenção estão descritos no edital, assim como o cronograma completo. A divulgação do resultado final do julgamento dos pedidos será realizada até o dia 22 de agosto.

ANEXO D – FICHA DE APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE NOTÍCIAS DA SITUAÇÃO INICIAL

Colégio de Aplicação da UFPE

Disciplina: Língua Portuguesa

6º ano A – Data: _____

Ficha 1 – Produção de Notícia

PRODUÇÃO DE NOTÍCIA: PLANEJE-SE

- Escrever uma notícia a ser publicada no jornal CAp & Tal, dirigida aos alunos do Colégio.

Fato: Ocorrerá a exposição “Cenas de leitura”, no CAp, dia 21/10.

Espaço disponível: ½ folha A4 (15 a 20 linhas)

Ações:

- Pesquisar: o que é uma notícia?
- Selecionar informações sobre o assunto a ser noticiado que interessem ao público leitor.
- Pensar na estrutura do texto: título; lide (O que? Com quem? Onde? Quando? Como? Por quê?); fotografia e legenda – usar a fotografia que você produziu para exposição; declaração de pessoas envolvidas com o assunto.

Entregar no dia: _____

ANEXO E - EXPOSIÇÃO “CENAS DE LEITURA”



ANEXO F – NOTÍCIA “MORADORA ‘MULTA’ CARRO DA SECRETARIA DE TRÂNSITO POR ESTACIONAR EM LOCAL PROIBIDO”.

← → ↻ sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral/moradora-multa-carro-da-secretaria-de-transito-por-estacionar-em-local-proibido,70002036484 🔍 ☆ ⌵

Assine o Estadão • Acervo • Agência Estado • Classificados • E+ • Jornal do Carro • Link • Paladar • PME • Rádio Eldorado

ESTADÃO São Paulo 🔍 ENTRAR

Ministro cita escravidão e pede ao governo salário de R\$ 61 mil

Vendedora de picolé reage e debocha em rede social e post viraliza

Polícia prende suspeito de entrar em grupo de caronas para assassinar jovem...

Conheça os principais novos recursos do iPhone 8 Plus

UNIP USE A NOTA DO ENEM 6 ANOS CONSECUTIVOS A UNIVERSIDADE PARTICIPAR PREFERIDA DO MEC EM TODOS OS RANKINGS INSCREVA-SE

Morada 'multa' carro da Secretaria de Trânsito por estacionar em local proibido

Lilian Caetano deixou um bilhete no para-brisa do carro da prefeitura de Jacareí, interior de São Paulo

Sara Abdo, O Estado de S. Paulo
10 Outubro 2017 | 06h03

SIGA O ESTADÃO

f t i y p

Notificação feita por moradora, que viu carro da prefeitura parado em local proibido. Foto: Lilian Caetano/Facebook; Divulgação

Ao ver um carro oficial da prefeitura estacionado em um local proibido pela legislação de trânsito local, uma moradora do município de Jacaré, no interior de São Paulo, simulou a aplicação de uma multa ao veículo na tarde desta segunda-feira, 9.

• Em 3 anos, média de carteiras de habilitação suspensas triplica em SP

Em um pedaço de papel improvisado, Lilian Caetano, natural da cidade, escreveu: "Notificação - Estacionado em desacordo com o local e horário estabelecido. Multado!" A "multa" foi colocada no para-brisa do veículo da Secretaria de Trânsito, tal como normalmente são entregues algumas multas. O veículo em questão era usado para fiscalização, como consta nas imagens publicadas por Lilian em seu Facebook.

Esta publicação do Facebook não está mais disponível. Ela pode ter sido removida ou as configurações de privacidade da publicação podem ter sido alteradas.

NEWSLETTER **Manchetes**

Receba no seu e-mail conteúdo de qualidade

 Digite seu e-mail

ASSINAR

Como observado nas fotos, o carro estava parado na faixa amarela, exatamente onde há uma placa indicando que é proibido estacionar. No local são autorizados apenas veículos de carga e descarga.

• Adolescentes disfarçados fiscalizarão venda de bebidas em Araraquara



Carro parado em local proibido em Jacaré, interior de São Paulo. Foto: Lilian Caetano/Facebook; Divulgação

A publicação de Lilian teve mais de 2 mil compartilhamentos em pouco mais de 12 horas após a divulgação das fotos.

Em nota, a Diretoria de Trânsito de Jacaré informou que conforme o artigo 29, inciso VII do Código de Trânsito Brasileiro, as viaturas de fiscalização possuem livre parada e circulação, quando em atendimento de ocorrências.

De acordo com o texto, os agentes de trânsito estavam na Delegacia de Polícia Civil ao lado da vaga fotografada pela cidadã, em ato contínuo a uma ocorrência de fiscalização, situação que está sendo fielmente apurada pela pasta responsável.

"O uso das vias públicas para a regularização das atividades de fiscalização, na respectiva via é uma prerrogativa que não pode ser ampliada para uma abusiva licença para parar e estacionar. Vamos adequar a postura dos agentes de trânsito ao devido cumprimento da lei", disse o prefeito de Jacaré, Izaias Santana.

Mais conteúdo sobre:

Jacaré [SP]

Facebook

São Paulo [cidade SP]

Encontrou algum erro? [Entre em contato](#)

Texto ampliado da notícia “Moradora 'multa' carro da Secretaria de Trânsito por estacionar em local proibido”:

Moradora 'multa' carro da Secretaria de Trânsito por estacionar em local proibido

Lilian Caetano deixou bilhete no para-brisa do carro da prefeitura de Jacareí, interior de São Paulo.

Sara Abdo, O Estado de São Paulo
10 Outubro 2017 / 06h03

Notificação
Estacionado em desacordo com o
local e horário estabelecido.
Multado!
Lilian
Bjs me liga.
Jacareí, 09 de outubro 2017
13:11h

Notificação feita por moradora, que viu carro da prefeitura parado
em local proibido. Foto: Lilian Caetano / Facebook.

Ao ver um carro oficial da prefeitura estacionado em um local proibido pela legislação de trânsito local, uma moradora do município de Jacareí, no interior de São Paulo, simulou a aplicação de uma multa ao veículo na tarde desta segunda-feira, 9.

Em um pedaço de papel improvisado, Lilian Caetano, natural da cidade, escreveu: "Notificação - Estacionado em desacordo com o local e horário estabelecido. Multado!" A "multa" foi colocada no para-brisa do veículo da Secretaria de Trânsito, tal como normalmente são entregues algumas multas. O veículo em questão era usado para fiscalização, como consta nas imagens publicadas por Lilian em seu Facebook.

Como observado nas fotos, o carro estava parado na faixa amarela, exatamente onde há uma placa indicando que é proibido estacionar. No local são autorizados apenas veículos de carga e descarga.

A publicação de Lilian teve mais de 2 mil compartilhamentos em pouco mais de 12 horas após a divulgação das fotos.

Em nota, a Diretoria de Trânsito de Jacareí informou que conforme o artigo 29, inciso VII do Código de Trânsito Brasileiro, as viaturas de fiscalização possuem livre parada e circulação, quando em atendimento de ocorrências.

De acordo com o texto, os agentes de trânsito estavam na Delegacia de Polícia Civil ao lado da vaga fotografada pela cidadã, em ato contínuo a uma ocorrência de fiscalização, situação que está sendo fielmente apurada pela pasta responsável.

"O uso das vias públicas para a regularização das atividades de fiscalização, na respectiva via é uma prerrogativa que não pode ser ampliada para uma abusiva licença para parar e estacionar. Vamos adequar a postura dos agentes de trânsito ao devido cumprimento da lei", disse o prefeito de Jacareí, Izaías Santana.

Disponível em: <http://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,moradora-multa-carro-da-secretaria-de-transito-por-estacionar-em-local-proibido,70002036484>

ANEXO G – FICHA DE APOIO A ESTUDO DIRIGIDO SOBRE NOTÍCIAS EM JORNAIS IMPRESSOS

Colégio de Aplicação da UFPE

Disciplina: Língua Portuguesa

6º ano A – Data: _____

Nome: _____

Ficha 2 – Análise do contexto de produção da notícia impressa

Jornal (09.10.17): _____

Parte 1 – A primeira página do jornal

a) Observem as notícias:

1. Quantas são ao todo? 2. Quanto ao tamanho, os textos são distribuídos de forma equivalente? 3. Quantas e quais as notícias internacionais; e as nacionais; e as locais? 4. Há predominância de notícias boas ou más (desastres, desgraças, etc.)? 5. Como estão dispostas as manchetes, ou seja, os títulos da 1ª capa (tamanho e cor das letras; localização na página)? 6. Quantas fotografias existem? 7. Como estão dispostas na página? 8. A que notícias as fotografias se referem? 9. Que parte da notícia ilustram? 10. Estão acompanhadas de legendas? 11. Qual a importância dos títulos e fotografias na primeira página?

b) Avaliem: Qual a notícia da primeira página que o jornal acha mais importante? Por quê? / E qual a notícia da primeira página que o grupo acha mais importante? Por quê?

Parte 2 – Demais cadernos do jornal

a) Identifiquem: Quais as seções (cadernos) que compõem o jornal?

b) Escolham uma das seções e a folheiem: Quais os principais assuntos tratados nessa seção? (Exemplifiquem).

c) Indiquem uma notícia para compor o painel de leitura “Fio da notícia” (varal do fundo da sala).

ANEXO H – FICHA DE ATIVIDADE DE LEITURA DA NOTÍCIA “MORRE A 11ª VÍTIMA DO INCÊNDIO EM CRECHE”.

Colégio de Aplicação da UFPE

Disciplina: Língua Portuguesa - 6º ano A – Data: _____

Nome: _____

Ficha 3 – Leitura estudo do texto: Notícia

Morre a 11ª vítima do incêndio em creche

JOÃO GONÇALVES TIPO/FOLHAPRESS

Ainda há 24 crianças sendo assistidas nos hospitais de Janaúba, Montes Claros e Belo Horizonte

JANAÚBA (Folhapress) – Mais uma criança vítima do ataque à creche Gente Inocente, em Janaúba (MG), morreu na madrugada de ontem em um hospital de Belo Horizonte. Mateus Felipe Rocha Santos, de 5 anos. Agora são 11 mortos – nove crianças, a professora e o autor do ataque. A professora Heley Abreu Batista, de 43 anos, que ajudou no resgate das crianças que sobreviveram à tragédia, recebeu, por seu ato de heroísmo, a Ordem Nacional do Mérito. A decisão foi do presidente Michel Temer. Em nota, a Presidência da República informou que a honraria é concedida a pessoas que deram exemplos de dedicação ao País. Ainda há 24 vítimas internadas em hospitais de Janaúba, Montes Claros e Belo Horizonte.

Na manhã da última quinta-feira, um vigia que trabalhava na creche Gente Inocente e estava de licença médica entrou no local e ateou fogo em crianças, professoras e nele mesmo. Ontem, o presidente da República, Michel Temer, pediu aos ministros da Saúde, Ricardo Barros, e da Educação, Mendonça Filho, esforços no auxílio aos afetados pela tragédia em Janaúba (MG). Para Mendonça Filho, Temer pediu esforços para auxiliar na reforma da creche Gente Inocente. A ideia é liberar recursos para ajudar na reativação da creche. Já para o ministro da Saúde, Temer pediu auxílio ao Hospital João XXIII, em Belo Horizonte.

Fonte: Folha de Pernambuco, Brasil, 10.10.2017

Texto ampliado da notícia “Morre a 11ª vítima do incêndio em creche”.

Morre a 11ª vítima do incêndio em creche

Ainda há 24 crianças sendo assistidas nos hospitais de Janaúba, Montes Claros e Belo Horizonte.

JANAÚBA (Folhapress) – Mais uma criança vítima do ataque à creche Gente Inocente, em Janaúba (MG), morreu na madrugada de ontem em um hospital de Belo Horizonte. Mateus Felipe Rocha Santos, de 5 anos. Agora são 11 mortos – nove crianças, a professora e o autor do ataque. A professora Heley Abreu Batista, de 43 anos, que ajudou no resgate das crianças que sobreviveram à tragédia, recebeu, por seu ato de heroísmo, a Ordem Nacional do Mérito. A decisão foi do presidente Michel Temer. Em nota, a Presidência da República informou que a honraria é concedida a pessoas que deram exemplo de dedicação ao País. Ainda há 24 vítimas internadas em hospitais de Janaúba, Montes Claros e Belo Horizonte.

Na manhã da última quinta-feira, um vigia que trabalhava na creche Gente Inocente e estava de licença médica entrou no local e ateou fogo em crianças, professoras e nele mesmo. Ontem, o presidente da República, Michel Temer, pediu aos ministros da Saúde, Ricardo Barros, e da Educação, Mendonça Filho, esforços no auxílio dos afetados pela tragédia em Janaúba (MG). Para Mendonça Filho, Temer pediu esforços para auxiliar na reforma da creche Gente Inocente. A ideia é liberar recursos para ajudar na reativação da creche. Já para o ministro da Saúde, Temer pediu auxílio ao Hospital João XXIII, em Belo Horizonte.

Após a leitura da notícia "Morre a 11ª vítima do incêndio em creche", reflita:

1. Essa notícia foi publicada num jornal impresso que circula especialmente em Pernambuco: Folha de Pernambuco. Em que seção ela se localiza? Por que razão essa notícia encontra-se nessa seção?
2. Qual o principal **fato** que a notícia informa? Além desse fato, que outros fatos adicionais compõem a notícia?
3. Uma das funções do **título** de uma notícia é atrair a atenção do leitor. Que elementos presentes nesse título tem essa função?
4. O título não traz todas as informações da notícia. Nesse título, que informações são dadas?
5. Em que tempo está o verbo que aparece no título da notícia? Por que o título traz o verbo nesse tempo?
6. No início do segundo parágrafo, há uma informação que complementa as informações apresentadas como fato principal desta notícia. Essa informação foi noticiada no mesmo jornal com o título: "**Vigilante de creche atea fogo em crianças em Minas Gerais**", em 05.10.2017. Compare os títulos das duas notícias, observando o uso dos artigos e sua importância para construção da notícia.

7. Abaixo do título, há um pequeno texto com letras maiores que as do corpo da notícia: subtítulo. Esse texto ajuda o leitor a identificar assuntos ou pontos do seu interesse em relação à notícia: que informações ele acrescenta ao título da notícia lida?
8. Logo abaixo, há questões que as notícias costumam responder especialmente no primeiro parágrafo, chamado de **lide**. O lide apresenta informações básicas ao leitor, para revelar o assunto tratado e conduzir esse leitor à leitura do texto na íntegra. Em relação ao fato principal, identifique o lide e apresente as informações da notícia lida:
- O que aconteceu?
 - Quando aconteceu?
 - Com quem aconteceu?
 - Onde aconteceu?
9. Os demais parágrafos da notícia são tradicionalmente conhecidos como **corpo do texto**. Esses trazem informações adicionais ao lide, expandindo o conteúdo textual. Nessa parte, é comum se responder a questões referentes a "como ou por que ocorreu o fato?". Também se encontram fatos que se relacionam com o fato principal. Ainda é possível observar declarações de pessoas envolvidas nos fatos, entre outros conteúdos. Na notícia lida, quanto ao conteúdo, como se organiza o corpo do texto?
10. Em muitas notícias, observa-se a presença das **fotografias** como parte da sua composição: uso da linguagem verbal e da linguagem não-verbal. As fotografias ilustram o fato relatado, além de promover um efeito de veracidade a esse fato. Dependendo da fotografia escolhida, o jornalista também emite um ponto de vista pessoal (ou institucional) sobre o fato. Analise a fotografia da

notícia lida: a que parte da notícia a fotografia se refere? Que intenção o jornalista poderia ter ao selecionar essa imagem para compor o texto da notícia?

11. As fotografias, em geral, vêm acompanhadas de uma frase curta. É possível afirmar que a **legenda** do texto lido descreve a imagem fotográfica e complementa as informações sobre os fatos apresentados na notícia? (Explique)

LEMBRE-SE: A notícia circula em vários tipos de jornal. Os jornais de grande circulação noticiam fatos de interesse coletivos de maior abrangência como acontecimentos nacionais e internacionais, de natureza política, econômica, cultural, entre outras. As notícias podem estar dirigidas a diferentes tipos de públicos, de diferentes classes sociais e graus de escolaridade.

Estrutura da Notícia

• Título		Morre a 11ª vítima do incêndio em creche Assaltado de 18 anos, com antecedentes criminais, foi preso no local do crime. O crime ocorreu na noite de 10/11/2011, às 22h30, no bairro de São Paulo, SP. Jornalista da imprensa: "A notícia é de grande importância para a população, pois trata-se de um crime grave que ocorreu em um local de grande circulação de pessoas. A notícia é de grande importância para a população, pois trata-se de um crime grave que ocorreu em um local de grande circulação de pessoas."
Subtítulo	Fotografia	
Lide	Legenda	
Corpo do texto		

Antetítulo (facultativo)*

ANEXO I – ANOTAÇÕES DA REUNIÃO EM PEQUENOS GRUPOS PARA PLANEJAMENTO COLETIVO DAS NOTÍCIAS DA SITUAÇÃO FINAL

LAp UFPE

30/10

1 ✓ [REDACTED] Pesquisas sobre o rendimento dos alunos nos comparando o parecer atual com o passado. **FATO: Conselho Promocional.**

2 ✓ [REDACTED] Intercâmbio (falar com os argentinos e franceses que saíram pelo intercâmbio). **FATO: Término do intercâmbio**

3 ✓ [REDACTED] Entrevistas com os alunos dos últimos anos para saber como, eles se sentem e o que acham do colégio. **Fato: Encerramento 2018**

F [REDACTED] Sobre as monitorias. **Fato:**

1 - (+/-) → Entrevistas / dados?

2 (+/-) → (idem)

3 (-) → Entrevista em sala.

4 (F)

CAP-UFPE
 Port. [REDACTED]

30/10
 ✓ [REDACTED]

(H-) [REDACTED]
 Tese: Transporte
 Tema: Disputa na quadra; Porque o 6º ano não
 pode mais jogar?
 (Dados?)

(+)-✓ [REDACTED]
 Tese: Social
 Tema: Desentendimentos na escola: Argentinos e brasileiros
 → Dados?

*(+)-✓ [REDACTED]
 Tese: Infraestrutura
 Tema: Ar-condicionado, mais para alegria dos alunos

(F) [REDACTED]
 Tese: infraestrutura
 Tema: Novo televisor implantado em frente à sala de
 vídeo

30/10

Nome do grupo = PNPX

1 ✓ -

2 ✓ -

3 ✓ -

4 ✓ -

Projeto contra o machismo - ~~8º ano~~ 8º ano.
 : Corrida literária - Nicara
 : Oficina do Texto - José Batista
 : Coral - Alunos que fazem coral
 Prof. Rodrigo Luna também!

(H-) 1 - Questões para entrevista

(-) 2 - (Apenas realizam entrevistas)

(-) 3 - 3 linhas

*(H-) 4 - Complementar

Notícia - Grupo -

3d/10

- Corrautes ✓ [redacted] 1 - Consultas na universidade.
 ✓ [redacted] 2 - Opinião alunos sobre qualidade a mensagem
 ✓ [redacted] 3 - Biblioteca: abertura do acervo.
 ✓ [redacted] 4 - Formandos / alunos para concursos

Fato: formatura (fim do ano letivo)

Correio - Entretenimento & entrevistas 2017)

1 - (+/-) Faltam informações / entrevista em sala

* 2 - (+/-) gato / (idem) / sem entrevista

3 - (+/-) Fez peg. entrevista durante a aula; incompleta)

* 4 - (+)

CAP UFPE

19/11/17

Disciplina: Português - TEMAS "Cap da notícia"

Alunos(as):

30/11

1 ✓

2 ✓

3 ✓

4 ✓

5 ✓

Relação Pessoal da merenda / alunos;

Interação do 6º ano com CAP;

Os processos / multas que o CAP recebeu nos últimos anos; (Acessibilidade)

Condições dos salos de aula;

História do CAP. (~~1960~~ 60 anos em março de 2018)

1 (+/-) Fez entrevista em merendeira.

2 (+/-)

✗ 3 (+/-)

4 (+/-) apenas entrevista o / Yusra

✗ 5 (+/-) Dador?

nomes dos integrantes: Tema: Talento

30/10

(-)

✓ [redacted] Talento esportivo - jogos internos do CPP.

* (+)

✓ [redacted] = Talento olímpico - (OBM)

(Entrevistar alunos medalhistas) (per. sobre OBM)

* (+/-)

✓ [redacted] = Talento literário - (Mais Resenha)

(Entrevista) tem que transformar em notícia!
(Consultar site do concurso)

* (+)

✓ [redacted] = Talento musical -

(Falta entrevista) (Prof. de música/alunos)

FATO?

30/10

- 1 V [redacted] - Lampado Quebrado no Quicongo
 - 2 V [redacted] : Monitoria de matemática.
 - 3 V [redacted] : Exposição de Cordel
 - 4 ? [redacted] : Estado dos salos
 - 5 V [redacted] : acessibilidade aos trabalhos e materiais do
- 6º A

* 1 - (+/-) Complementar

2 - (+/-) Dados?

3 - (+/-) Dados? Entrevistas

4 - (FP)

5 - (-) 2 linhas

ANEXO J – SLIDES COM TÍTULOS DE NOTÍCIAS DE JORNAL E DE NOTÍCIAS PRODUZIDAS POR ALUNOS NA SITUAÇÃO INICIAL

Folha de PE, Cotidiano, 10.10.2017

- Municípios se unem contra a insegurança
- Fogo destrói ônibus e barraco
- Fundo financiará combate ao zika
- TJ abre inscrição para semana de conciliação
- Entidades arrecadam brinquedos para doar
- Detentos consertam parquinhos em praças
- Passageiros fecham a PE-15

Títulos das produções: “Cenas de leitura”

1. Cenas de leitura
2. Cenas de leitura do CAp
3. “Cenas de leitura” no CAp
4. Exposição “Cenas de leitura” ocorrerá no Colégio de Aplicação
5. Exposição “Cenas de leitura”
6. Colégio de Aplicação da UFPE divulga a primeira “Cenas de Leitura”
7. Projeto “Cenas de leitura” no CAp que será realizado no dia 21/10

ANEXO K - SLIDES COM FOTOS E LEGENDAS DE NOTÍCIAS PRODUZIDAS POR ALUNOS NA SITUAÇÃO INICIAL

Fotografia



Legendas

- “Os livros são frutos da imaginação”. Produzida por: Beatriz Dutra, Elena Pimentel e Yvison Lucas alunos do 6º ano “A”.
- Foto produzida por Beatriz Dutra, Elena Pimentel e Yvison Lucas (6º ano “A”) para a exposição “Cenas de Leitura”.

Fotografia



Legenda

- “A leitura traz ao homem plenitude, ao discurso segurança e à escrita precisão” – Francis Bacon.

Fotografia



Legenda

- Fonte: "Foto das leitoras".

O que discutimos :

- O contexto de produção da notícia impressa;
- A valorização/seleção de determinadas notícias em jornais e sua relação com os interesses de formação de opinião do meio de comunicação, com o público e a forma de circulação;
- A distribuição temática das notícias nos jornais;
- O papel da diagramação do texto no jornal.
- Elementos textuais que compõem a notícia.

ANEXO L - NOTÍCIA “MENOR QUE CAUSOU TIROTEIO EM GO DEVE SER INTERNADO HOJE”.

www.destakjornal.com.br/noticias/brasil/menor-que-causou-tiroteio-em-go-deve-ser-internado-hoje-350699/

Destak São Paulo, 04 de Novembro de 2017

Toca Discos E CONVERSOR DE VINIL Valor Exclusivo **VEJA OFERTA AGORA**

São Paulo
Rio de Janeiro
Brasília
Campinas
ABC
Recife

Videos O Destak Promoções Como anunciar ? Versão Virtual Fale Conosco Destak TV

Home Mundo Brasil Diversão & Arte Esportes São Paulo Seu Valor Pesquisa

Você está em: São Paulo > Brasil > Menor que causou tiroteio em GO deve ser internado hoje

<< voltar próxima matéria >>

Brasil

Menor que causou tiroteio em GO deve ser internado hoje 22 de Outubro de 2017

O adolescente de 14 anos autor do ataque com arma de fogo no Colégio Goyazes, em Goiânia deve ser transferido ainda hoje para uma unidade de internação provisória. A determinação da Justiça foi dada no sábado, e atendeu à recomendação do Ministério Público de Goiás.

O ataque à escola aconteceu na sexta-feira e resultou na morte de dois estudantes e três feridos. O ataque teria sido motivado por bullying. O jovem ficará internado até o julgamento do caso pelo Juizado da Infância e Juventude, conforme previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente. O Ministério Público pediu que o adolescente seja colocado separado dos demais internos, já que é filho de militares.

O jovem foi ouvido sábado pelo promotor de Justiça Cássio Sousa Lima. O pai do adolescente e a advogada da família, Rosângela Magalhães, acompanharam todo o procedimento. A mãe do jovem está internada em estado de choque. A arma usada pelo adolescente para o crime era da mãe.

Vítimas

Ontem, o estudante Hyago Marques, 13 anos, recebeu alta. Duas jovens seguem internadas, uma em estado grave. Os enterros de João Vitor Gomes e João Pedro Calembro foram no sábado.



As mais lidas¹

- 1> Ministra retira pedido para acumular salários
- 2> Aloysio Nunes diz que Dodge 'erra' ao falar sobre repasse
- 3> Enem 2017 começa no domingo
- 4> Gilmar Mendes defende suspensão de transferência
- 5> Palmeiras abandona discurso do G4 e admite luta pelo título

Destak Seguir @destakbr Curtir 40 mil

Disponível em: <http://www.destakjornal.com.br/noticias/brasil/menor-que-causou-tiroteio-em-go-deve-ser-internado-hoje-350699/>

Texto ampliado da notícia “Menor que causou tiroteio em GO deve ser internado hoje”.

Menor que causou tiroteio em GO deve ser internado hoje

22 de outubro de 2017

O adolescente de 14 anos, autor do ataque com arma de fogo no Colégio Goyazes, em Goiânia, deve ser transferido ainda hoje para uma unidade de internação provisória. A determinação da Justiça foi dada sábado, e atendeu à recomendação do Ministério Público de Goiás.

O ataque à escola aconteceu na sexta-feira e resultou na morte de dois estudantes e três feridos. O ataque teria sido motivado por bullying. O jovem ficará internado até o julgamento do caso pelo juizado da Infância e Juventude, conforme previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente. O Ministério Público pediu que o adolescente seja colocado separado dos demais internos, já que é filho de militares.

O jovem foi ouvido sábado pelo promotor de Justiça Cássio Sousa Lima. O pai do adolescente e a advogada da família, Rosangela Magalhães, acompanham todo o procedimento. A mãe do jovem está internada em estado de choque. A arma usada pelo adolescente para o crime era da mãe.

Vítimas

Ontem, o estudante Hyago Marques, 13 anos, recebeu alta. Duas jovens seguem internadas, uma em estado grave. Os enterros de João Vitor Gomes e João Pedro Calembó foram no sábado.

ANEXO M – NOTÍCIA “CÁRIE FAZ ESTRAGOS PELO DF; CASOS DA DOENÇA SÃO ALTOS EM REGIÕES CARENTES”.

Cárie faz estragos pelo DF; casos da doença são altos em regiões carentes

Missão pelo Instituto de Saúde Pública da Universidade de Brasília (UnB) para investigar a situação de saúde bucal em regiões carentes.

Por: [nome] | [data]

Imagem: [nome] | [data]



Kézia (3), o meio, está prestes a perder um dente. A mãe acredita que a formação não é saudável para todos os filhos.

Imagine uma menina de 8 anos perder dentes para a cárie. Isso acontece na capital federal e com uma frequência alarmante. Brasília está cariada. Uma pesquisa da Universidade de Brasília (UnB) mostra que 56,7% das crianças entre 6 e 7 anos do Paranoá têm cárie. A situação se repete na Estrutural. Lá, 61,6% sofrem com a doença. Longe de ser um problema pontual, a enfermidade é um mal contínuo na cidade. Apesar de não ter estatísticas, a Secretaria de Saúde destaca que Planaltina, Brasilândia, Ceilândia e toda a área rural reúnem a mesma tendência.

A celeuma tem causa específica: dieta ruim e prevenção precária. O fator socioeconômico colabora com esse panorama. Faltam dentistas, políticas de saúde e informação. A situação degringolou de tal forma que 24% das crianças perdem o dente. Outras 19% convivem com a dor. Mais que investimentos governamentais, acreditam especialistas, é necessária a transformação comportamental.

A menina de 8 anos que está prestes a perder um dente se chama Kézia Marques e mora na chácara Santa Luzia, área carente da Estrutural. Ela vive com a família, pai, mãe e mais dois irmãos, num barraco de madeira. A única vez que se sentou em uma cadeira de dentista foi para receber o diagnóstico irreversível. O dente está comprometido e precisa ser arrancado. “Tudo começou com uma manchinha, que virou uma dor e acabou desse jeito”, conta a mãe da menina, a dona de casa Débora Marques, 22 anos.

A perpetuação de histórias como a de Kézia são as complicações futuras. Para se ter ideia do que o desleixo com a saúde bucal causa, um levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2015, mostra que 11% da população brasileira é totalmente desdentada.

Na casa de Kézia, os irmãos, uma menina gêmea e um garoto de 5 anos, não frequentam o dentista. A família não é atendida pela rede pública. Os médicos do Programa Saúde da Família não acompanham aquelas pessoas.

“Nunca recebi uma visita ou orientação. Faço com os meninos aquilo que acho correto, como escovar os dentes após as refeições”, destaca Débora.

Dieta e escovação

O abismo entre a população e o acesso aos tratamentos é a principal falha. A coordenadora da pesquisa da UnB, professora Soraya Coelho, acredita que cárie não é somente um problema de saúde, mas, sim, social. “A cárie é uma doença cumulativa e a tendência é se agravar. Isso impacta na falta de apetite, no crescimento da criança, no desempenho escolar e na convivência social”, explica. A especialista acompanha esse cenário desde 2008. Os primeiros resultados da pesquisa foram divulgados em 2011 e o mais recente, no ano passado.

O que Soraya percebe no consultório médico é a falta de informação. “Os pais, quando conversam com a gente, se sentem culpados. Eles têm dificuldades de acesso ao tratamento público e não têm condições de pagar. O que é preciso ser feito é o controle da dieta com baixa ingestão de doces, sucos industrializados e refrigerantes, além da escovação com creme dental com flúor”, acrescenta. Em média, as crianças que participaram do estudo têm 3,2 dentes com cárie.

Um projeto de monitoramento do Hospital Universitário de Brasília (HUB) acompanhou 180 mães antes do nascimento dos bebês. Elas assistiram a palestras e participaram de oficinas sobre saúde bucal. Metade das mães voltaram com os filhos ao serviço preventivo. “Observamos que o fato de elas terem voltado pelo menos uma vez ao ano e terem seguido as recomendações reduziu em 46 vezes as chances de os filhos terem cárie em relação às crianças que deixaram de participar”, conta Soraya.

A professora de odontologia da Universidade Católica de Brasília, especialista em odontopediatria, Cinthia Castro, explica que grande parte das crianças desenvolve cárie desde cedo e que a disseminação é rápida. “Em áreas com nível socioeconômico maior e com atividades de promoção à saúde, há redução da prevalência da doença. O problema é que as lesões são extensas e se espalham rapidamente. Temos que prevenir para a doença não vir”, alerta. Ela se preocupa com casos severos quando os dentes permanentes são prejudicados.

Deterioração

A cárie está relacionada à desmineralização do dente, que ocorre quando tipos específicos de bactérias produzem ácidos que destroem o esmalte do dente e a camada logo abaixo dela, a dentina. Os ácidos removem os minerais dessa camada, e a falta de tratamento pode resultar na cárie. Existem três sintomas que mostram a doença: dor de dente, dores ao mastigar e sensibilidade ao ingerir alimentos ou bebidas quentes, frias ou doces. Diversos tipos de bactérias vivem na boca e se acumulam nos dentes em uma película pegajosa chamada placa bacteriana.

http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2017/10/22/interna_cidadesdf.635336/carie-no-df.shtml

Texto ampliado da notícia “Cárie faz estragos pelo DF; casos da doença são altos em regiões carentes”.

Cárie faz estragos pelo DF; casos da doença são altos em regiões carentes

Mesmo sem estatísticas, governo admite elevado percentual do problema, decorrente de falta de higiene bucal em regiões carentes

Otávio Augusto

Postado em 22/10/2017 06:30 / atualizado em 22/10/2017 09:53

Imagine uma menina de 8 anos perder dentes para a cárie. Isso acontece na capital federal e com uma frequência alarmante. Brasília está cariada. Uma pesquisa da Universidade de Brasília (UnB) mostra que 56,7% das crianças entre 6 e 7 anos do Paranoá têm cárie. A situação se repete na Estrutural. Lá, 61,6% sofrem com a doença. Longe de ser um problema pontual, a enfermidade é um mal contínuo na cidade. Apesar de não ter estatísticas, a Secretaria de Saúde destaca que Planaltina, Brazlândia, Ceilândia e toda a área rural reúnem a mesma tendência.

A celeuma tem causa específica: dieta ruim e prevenção precária. O fator socioeconômico colabora com esse panorama. Faltam dentistas, políticas de saúde e informação. A situação degingolou de tal forma que 24% das crianças perdem o dente. Outras 19% convivem com a dor. Mais que investimentos governamentais, acreditam especialistas, é necessária a transformação comportamental.

A menina de 8 anos que está prestes a perder um dente se chama Kézia Marques e mora na chácara Santa Luzia, área carente da Estrutural. Ela vive com a família, pai, mãe e mais dois irmãos, num barraco de madeira. A única vez que se sentou em uma cadeira de dentista foi para receber o diagnóstico irreversível. O dente está comprometido e precisa ser arrancado. “Tudo começou com uma manchinha, que virou uma dor e acabou desse jeito”, conta a mãe da menina, a dona de casa Débora Marques, 22 anos.

A perpetuação de histórias como a de Kézia são as complicações futuras. Para se ter ideia do que o desleixo com a saúde bucal causa, um levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2015, mostra que 11% da população brasileira é totalmente desdentada.

Na casa de Kézia, os irmãos, uma menina gêmea e um garoto de 5 anos, não frequentam o dentista. A família não é atendida pela rede pública. Os médicos do Programa Saúde da Família não acompanham aquelas pessoas. “Nunca recebi uma visita ou orientação. Faço com os meninos aquilo que acho correto, como escovar os dentes após as refeições”, destaca Débora.

Dieta e escovação

O abismo entre a população e o acesso aos tratamentos é a principal falha. A coordenadora da pesquisa da UnB, professora Soraya Coelho, acredita que cárie não é somente um problema de saúde, mas, sim, social. “A cárie é uma doença cumulativa e a tendência é se agravar. Isso

impacta na falta de apetite, no crescimento da criança, no desempenho escolar e na convivência social”, explica. A especialista acompanha esse cenário desde 2008. Os primeiros resultados da pesquisa foram divulgados em 2011 e o mais recente, no ano passado.

O que Soraya percebe no consultório médico é a falta de informação. “Os pais, quando conversam com a gente, se sentem culpados. Eles têm dificuldades de acesso ao tratamento público e não têm condições de pagar. O que é preciso ser feito é o controle da dieta com baixa ingestão de doces, sucos industrializados e refrigerantes, além da escovação com creme dental com flúor”, acrescenta. Em média, as crianças que participaram do estudo têm 3,2 dentes com cárie.

Um projeto de monitoramento do Hospital Universitário de Brasília (HUB) acompanhou 180 mães antes do nascimento dos bebês. Elas assistiram a palestras e participaram de oficinas sobre saúde bucal. Metade das mães voltaram com os filhos ao serviço preventivo. “Observamos que o fato de elas terem voltado pelo menos uma vez ao ano e terem seguido as recomendações reduziu em 46 vezes as chances de os filhos terem cárie em relação às crianças que deixaram de participar”, conta Soraya.

A professora de odontologia da Universidade Católica de Brasília, especialista em odontopediatria, Cinthia Castro, explica que grande parte das crianças desenvolve cárie desde cedo e que a disseminação é rápida. “Em áreas com nível socioeconômico maior e com atividades de promoção à saúde, há redução da prevalência da doença. O problema é que as lesões são extensas e se espalham rapidamente. Temos que prevenir para a doença não vir”, alerta. Ela se preocupa com casos severos quando os dentes permanentes são prejudicados.

Deterioração

A cárie está relacionada à desmineralização do dente, que ocorre quando tipos específicos de bactérias produzem ácidos que destroem o esmalte do dente e a camada logo abaixo dela, a dentina. Os ácidos removem os minerais dessa camada, e a falta de tratamento pode resultar na cárie. Existem três sintomas que mostram a doença: dor de dente, dores ao mastigar e sensibilidade ao ingerir alimentos ou bebidas quentes, frias ou doces. Diversos tipos de bactérias vivem na boca e se acumulam nos dentes em uma película pegajosa chamada placa bacteriana.

ANEXO N - NOTÍCIA TELEVISIVA EXIBIDA EM VÍDEO EM SALA DE AULA



Disponível em: <http://g1.globo.com/pernambuco/videos/v/seminario-sobre-cancer-de-mama-discute-importancia-do-apoio-psicologico-a-pacientes/6234101/>

ANEXO O - FICHA COM OS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO USADOS PELA PROFESSORA PARA AVALIAR AS NOTÍCIAS DA SITUAÇÃO INICIAL

Critério	Atingiu	Atingiu parcialmente	Não atingiu
1. Adequação ao gênero notícia: informar os leitores do jornalzinho do CAP sobre a exposição “Cenas de Leitura”.			
2. Título: relação com o fato da notícia, composição (seleção das palavras, objetividade frasal).			
3. Lide: resposta às questões necessárias (o quê, com quem, quando, onde).			
4. Corpo da notícia: ampliação do lide, apresentando o “como”/ “por quê”.			
5. Apresentação de declarações pertinentes e formalmente registradas.			
6. Uso de Imagem com legenda correlacionada			
7. Uso de recursos de objetividade e credibilidade (3ª pessoa, dados numéricos, depoimentos, fotografia)			
Norma padrão em articulação - Dar maior atenção a:			
Organização das ideias ()	Acentuação ()		
Grau de informatividade ()	Pontuação ()		
Paragrafação ()	Morfossintaxe ()		
Ortografia ()			

ANEXO P – FICHA DE APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE NOTÍCIAS DA SITUAÇÃO FINAL

Colégio de Aplicação da UFPE

Disciplina: Língua Portuguesa - 6º ano A – Data: _____

Nome: _____

Produção de texto: Notícia para o projeto "O CAP dá notícia..."

Planeje-se e escreva: Você escreverá uma notícia que circulará no jornal dos alunos do Colégio, "CAP & Tal", como Colaboração Especial, num Painei de notícias chamado "O CAP UFPE faz".

Para quem você escreverá a sua notícia?

- Comunidade do CAP (alunos e seus familiares, professores, estagiários e demais servidores do CAP)

Qual o objetivo da produção?

- Informar à comunidade do CAP dos feitos realizados por pessoas que compõem a comunidade escolar.

Participação na produção?

- Grupos de trabalho: após o estudo e a análise de notícias em sala de aula; a seleção dos subtemas a serem noticiados; cada componente produzirá uma notícia **individualmente** e terá assessoria do grupo de trabalho na atividade de **reescrita**.

Onde será publicada a produção final? Cavaletes do CAP ou painel-parede (compostos por cadernos com 4 ou 5 textos de 30 a 40 linhas cada).

Quando? Montagem do Painei: 06 e 08.11.

Como elaborar o texto?

Após o estudo das características do gênero notícia, observe os elementos que deverão fazer parte do seu texto:

Elementos importantes para escrita da notícia:	
1. Título:	ter relação direta com o fato principal da notícia, ser interessante para o leitor, ser objetivo, apresentar preferencialmente o verbo no presente.
2. Subtítulo(s):	ajudar o leitor a identificar assuntos ou pontos do seu interesse em relação à notícia; ampliar as informações do título.
3. Lide: (primeiro parágrafo)	apresentar informações básicas ao leitor, para revelar o assunto tratado e conduzir esse leitor à leitura do texto na íntegra, trazer respostas às questões necessárias (o quê, com quem, quando, onde).
4. Corpo da notícia:	a) ampliar as informações do lide, apresentando o "como" / "por quê". b) apresentar declarações de pessoas entrevistadas: usar o discurso citado.
5. Imagem e legenda:	ilustrar o fato relatado; descrever brevemente a imagem, deixando-a mais clara.
6. Uso de recursos de objetividade e credibilidade (escrita em 3ª pessoa; detalhamento das informações (exemplo: nome e sobrenome dos entrevistados, além da profissão, idade e lugar onde mora); uso de dados numéricos; e outros)	

Use as notícias lidas em sala de aula para ajudá-lo(a) na sua produção!

ANEXO Q – FICHA UTILIZADA NA ATIVIDADE DE PLANEJAMENTO COLETIVO DAS NOTÍCIAS DA SITUAÇÃO FINAL

Planejamento compartilhado

1. Tema:
2. Título:
3. Lide (1º parágrafo)
O que aconteceu/acontecerá:
Com quem:
Onde:
Quando:
4. Imagem fotográfica - Descreva a cena planejada:
Agenda de grupo: Já providenciou a fotografia? Já imprimiu? Caso não tenha celular ou impressora, quem do grupo de trabalho fará a fotografia com você e quem irá imprimir? Quando?
5. Entrevistas
Entrevistado 1 (nome, profissão, idade, de que segmento da comunidade do CAp faz parte):
Agenda de grupo: Quando o entrevistou/entrevistará? Caso não tenha entrevistado, precisa de ajuda? Quem do grupo de trabalho o ajudará a fazer a entrevista?
Elabore, no caderno, as perguntas que fará ao entrevistado 1:
Entrevistado 2 (nome, profissão, idade, de que segmento da comunidade do CAp faz parte):
Agenda de grupo: Quando o entrevistou/entrevistará? Caso não tenha entrevistado, precisa de ajuda? Quem do grupo de trabalho o ajudará a fazer a entrevista?
Elabore, no caderno, as perguntas que fará ao entrevistado 2:
Fazer o mesmo com outros entrevistados (caso haja).
Demais fontes: que outros textos de apoio você irá consultar para ajudar na escrita da sua notícia?

**AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO DE TEXTO: TRAZER TODO O MATERIAL NECESSÁRIO PARA A PRODUÇÃO
DA NOTÍCIA NO DIA 08.11 (QUARTA-FEIRA)**

**ANEXO R - RASCUNHO DE UMA DAS NOTÍCIAS DA SITUAÇÃO FINAL COM
OBSERVAÇÕES ESCRITAS FEITAS PELA PROFESSORA**

"CAp e Tl"

Seção: Infraestrutura DATA 30/10

AR-CONDICIONADOS para a alegria dos alunos

1 - →

Em outubro deste ano, foram feitas² várias manutenções e instalados novos ar² condicionados nas salas de aula do Colégio de Aplicações da UFPE. (3)

Após várias reclamações dos alunos, professores e estagiários, a organização federal se manifestou e tomou atitudes sobre o assunto.*

"Se sempre houvesse a manutenção e troca dos aparelhos, com certeza, haveria melhor rendimento nas aulas", afirma Tolson, monitor de português no CAP que trabalha numa sala com dois ar-condicionados porém só um funciona, ainda assim com pouco desempenho.

1 - Subtítulo? 2 - ("realizadas")

* O que diz a gestão do CAP? Setor disciplina?

* O que dizem os alunos do CAP? (antes / depois)

(4) Quanto tempo durou o serviço?

Quais os principais problemas dos equipamentos?

(3) Quanto tempo estavam quebrados?

Quantas salas foram prejudicadas?

ANEXO S – FICHA PARA ATIVIDADE DE AUTOAVALIAÇÃO E AVALIAÇÃO PELOS COLEGAS DAS NOTÍCIAS PRODUZIDAS NA SITUAÇÃO FINAL

Projeto “O CAp dá notícia”

Nome: _____

Avaliação da produção de texto: Notícia jornalística

Sua avaliação:

A notícia produzida organizou-se adequadamente quanto aos elementos abaixo?	+	+/-	-
8. Título: ter relação direta com o fato principal da notícia, ser interessante para o leitor, ser objetivo, apresentar preferencialmente o verbo no presente.			
9. Subtítulo(s): ajudar o leitor a identificar assuntos ou pontos do seu interesse em relação à notícia; ampliar as informações do título.			
10. Lide: (primeiro parágrafo) apresentar informações básicas ao leitor, para revelar o assunto tratado e conduzir esse leitor à leitura do texto na íntegra, trazer respostas às questões necessárias (o quê, com quem, quando, onde).			
11. Corpo da notícia:			
a) ampliar as informações do lide, apresentando o “como”/ “por quê”.			
b) apresentar declarações de pessoas entrevistadas: usar o discurso citado.			
12. Imagem e legenda: ilustrar o fato relatado; descrever brevemente a imagem, deixando-a mais clara.			
13. Uso de recursos de objetividade e credibilidade (escrita em 3ª pessoa; detalhamento das informações (exemplo: nome e sobrenome dos entrevistados, além da profissão, idade e lugar onde mora); uso de dados numéricos; e outros)			

Avaliação do grupo:

A notícia produzida organizou-se adequadamente quanto aos elementos abaixo?	+	+/-	-
1. Título: ter relação direta com o fato principal da notícia, ser interessante para o leitor, ser objetivo, apresentar preferencialmente o verbo no presente.			
2. Subtítulo(s): ajudar o leitor a identificar assuntos ou pontos do seu interesse em relação à notícia; ampliar as informações do título.			
3. Lide: (primeiro parágrafo) apresentar informações básicas ao leitor, para revelar o assunto tratado e conduzir esse leitor à leitura do texto na íntegra, trazer respostas às questões necessárias (o quê, com quem, quando, onde).			
4. Corpo da notícia:			
c) ampliar as informações do lide, apresentando o “como”/ “por quê”.			
d) apresentar declarações de pessoas entrevistadas: usar o discurso citado.			
5. Imagem e legenda: ilustrar o fato relatado; descrever brevemente a imagem, deixando-a mais clara.			
6. Uso de recursos de objetividade e credibilidade (escrita em 3ª pessoa; detalhamento das informações (exemplo: nome e sobrenome dos entrevistados, além da profissão, idade e lugar onde mora); uso de dados numéricos; e outros)			

Observações para reescrita (usar o verso da folha)

ANEXO T – CRÔNICA “NOTÍCIA DE JORNAL”, DE FERNANDO SABINO.

NOTÍCIA DE JORNAL por Fernando Sabino

Leio no jornal a notícia de que um homem morreu de fome. Um homem de cor branca, trinta anos presumíveis, pobremente vestido, morreu de fome, sem socorros, em pleno centro da cidade, permanecendo deitado na calçada durante setenta e duas horas, para finalmente morrer de fome.

Morreu de fome. Depois de insistentes pedidos de comerciantes, uma ambulância do Pronto Socorro e uma radiopatrulha foram ao local, mas regressaram sem prestar auxílio ao homem, que acabou morrendo de fome.

Um homem que morreu de fome. O comissário de plantão (um homem) afirmou que o caso (morrer de fome) era alçada da Delegacia de Mendicância, especialista em homens que morrem de fome. E o homem morreu de fome.

O corpo do homem que morreu de fome foi recolhido ao Instituto Médico Legal sem ser identificado. Nada se sabe dele, senão que morreu de fome. Um homem morre de fome em plena rua, entre centenas de passantes. Um homem caído na rua. Um bêbado. Um vagabundo. Um mendigo, um anormal, um tarado, um pária, um marginal, um proscrito, um bicho, uma coisa – não é homem. E os outros homens cumprem seu destino de passantes, que é o de passar. Durante setenta e duas horas todos passam, ao lado do homem que morre de fome, com um olhar de nojo, desdém, inquietação e até mesmo piedade, ou sem olhar nenhum, e o homem continua morrendo de fome, sozinho, isolado, perdido entre os homens, sem socorro e sem perdão.

Não é de alçada do comissário, nem do hospital, nem da radiopatrulha, por que haveria de ser da minha alçada? Que é que eu tenho com isso? Deixa o homem morrer de fome.

E o homem morre de fome. De trinta anos presumíveis. Pobremente vestido. Morreu de fome, diz o jornal. Louve-se a insistência dos comerciantes, que jamais morrerão de fome, pedindo providências às autoridades. As autoridades nada mais puderam fazer senão remover o corpo do homem. Deviam deixar que apodrecesse, para escarmento dos outros homens. Nada mais puderam fazer senão esperar que morresse de fome.

E ontem, depois de setenta e duas horas de inanição em plena rua, no centro mais movimentado da cidade do Rio de Janeiro, um homem morreu de fome.

Morreu de fome.

In.: A mulher do vizinho. 17 ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

ANEXO U – FICHA DE ATIVIDADE DE LEITURA DE DUAS PÁGINAS DE JORNAL

Colégio de Aplicação da UFPE – Disciplina: Português

Atividade de Leitura

Estudo do texto

☒ O contexto de produção

1. Observe a primeira página de dois jornais.



Diário Gaúcho, 19 de maio de 2011.

Jornal do Commercio, 6 de junho de 2011.

- a) Quais são os principais assuntos tratados em cada um desses jornais?
- b) Quais são as principais diferenças entre as duas páginas?
- c) Observe os títulos da notícia.

Bateria alemã já matou 22 pessoas e infectou 2.200

Dj Pavão bota a família no batente

Que diferença se nota entre os dois títulos quanto à linguagem?

- d) Aponte as diferenças em relação à disposição das imagens.
- e) Qual seria o provável leitor de cada um dos jornais?
- f) Levante hipóteses: qual dos dois jornais teria maior circulação entre as pessoas? Por quê?
- g) Qual é a manchete que está em destaque na primeira página de cada um dos jornais?
- h) Por que essas manchetes aparecem em destaque?

A notícia circula em vários tipos de jornal.

Os jornais de grande circulação noticiam fatos de interesse coletivo, como acontecimentos das cidades, fatos internacionais, políticos, culturais, econômicos e atualidades em geral. Podem estar voltados para diferentes tipos de público, de diferentes classes sociais e graus de escolaridade.

OBS: Responder no seu CADERNO. As respostas deverão ter em média de 3 a 5 linhas, ou mais.

ANEXO V – FICHA DE ATIVIDADE DE LEITURA DA CRÔNICA “NOTÍCIA DE JORNAL”, DE FERNANDO SABINO.

1. A crônica “Notícia de Jornal” de Fernando Sabino dialoga com o gênero notícia jornalística? (Explique e exemplifique com elementos do texto)
2. Qual o ponto de vista do cronista/narrador sobre o fato central relatado na crônica? Você concorda com essa visão? (Justifique)
3. Segundo o cronista/narrador, o que as autoridades fizeram diante do acontecimento? E os comerciantes? E os passantes?
4. Qual a função comunicativa do uso da estratégia da “repetição” nesse texto? (Comente, apresentado exemplos)

ANEXO W – NOTÍCIA PRODUZIDA POR ALUNO NA SITUAÇÃO FINAL

06 / 12 / 17

Respeito é bom, e todos gostam

Merendeira do Colégio de Aplicação em entrevista, diz que é respeitada e elogia os alunos da escola.

O Colégio de Aplicação da UFPE, ou CAP, conta com o serviço terceirizado de merenda, para o lanche, que ocorre todos os dias, às 9:00 horas da manhã, e o almoço, que ocorre nos dias de integral: segunda a quinta-feira. Numa entrevista, a merendeira da escola contou que é bem tratada.

A funcionária Marina Marques do Santos, de 40 anos de idade, começou a trabalhar na escola no início do ano de 2017 e falou que desde lá, todos sempre foram educados com ela, sempre foi tratada bem, no entanto "muitas vezes acham que me enrolam, um primeiro, pegam o lanche, depois um segundo como se não tivessem vindo antes e pegam de novo, acham que eu sou bosta", alega.

O aluno entrevistado que pediu para não ser identificado, admitiu que já tinha agido como a merendeira relatou, já quando foi perguntaram sobre o seu nome, disse que não sabia o nome de nenhum funcionário do CAP, e nem tinha interesse em saber.

Entrada do colégio que Marina trabalha.



The Simpsons TM & © 2016 Fox

tilibra



ANEXO X – EXPOSIÇÃO DAS NOTÍCIAS PRODUZIDAS PELOS ALUNOS NA SITUAÇÃO FINAL

