



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

SUZANNA DE ALMEIDA MELO DA SILVA

**O GÊNERO TEXTUAL PLANO DE AULA: Uma proposta didática para uma  
formação docente transformadora em Letras**

Recife  
2022

SUZANNA DE ALMEIDA MELO DA SILVA

**O GÊNERO TEXTUAL PLANO DE AULA: Uma proposta didática para uma  
formação docente transformadora em Letras**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Letras. Área de concentração: Linguística

Orientador (a): Profa. Dra. Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo Larré

Recife

2022

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Jéssica Pereira de Oliveira – CRB-4/2223

S586g	<p>Silva, Suzanna de Almeida Melo da O gênero textual plano de aula: uma proposta didática para uma formação docente transformadora em Letras / Suzanna de Almeida Melo da Silva. – Recife, 2022. 107f.: il.</p> <p>Sob orientação de Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo Larré. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2022.</p> <p>Inclui referências.</p> <p>1. Plano de aula . 2. Gênero textual. 3. Linguística Aplicada Crítica. 4. Sequência Didática. 5. Formação docente. 6. Trabalho docente. I. Larré, Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo (Orientação). II. Título.</p> <p>410 CDD (22. ed.) UFPE (CAC 2023-20)</p>
-------	---

SUZANNA DE ALMEIDA MELO DA SILVA

**O GÊNERO TEXTUAL PLANO DE AULA: Uma proposta didática para uma  
formação docente transformadora em Letras**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Letras. Área de concentração: Linguística.

Aprovada em: 10/03/2022

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo Larré (Orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Dr. Clecio dos Santos Bunzen Junior (Examinador interno)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Tânia Maria Diôgo do Nascimento (Examinadora externa)  
Faculdade Luso-Brasileira

## AGRADECIMENTOS

Agradeço:

A Deus pela misericórdia de estar comigo em todos os momentos, nas noites mais escuras em que não via saída, quando me sentia perdida e sem propósito, a sua graça me alcançou. Meu amigo.

Meu marido, Denner, amor da minha vida. Por sempre acreditar em mim mesmo quando eu mesma não conseguia. Pela companhia do dia a dia. Por estar sempre pronto a resolver meus problemas, mesmo quando só eu mesma posso fazer. Te amo.

A minha família, em especial minha irmã e cunhado, pelo espaço na casa e no coração. Por me receberem nessa fase final de escrita e terem cuidado tão bem de mim. Vocês são bençãos na minha vida.

Aos meus amigos, Davison e Mainara, pelas incontáveis noites que passamos juntos pelo simples fato de apreciar a companhia, por sempre me motivar e, principalmente, pelas orações. Vocês me fazem muito bem.

Aos meus queridos amigos acadêmicos Edson e Luane. Amizade para além da graduação e mestrado. Obrigada pela companhia, pelas orientações, pelos ouvidos atentos aos desabafos, pelo socorro na hora da dúvida e pela iluminação quando me faltava inspiração.

A minha orientadora, Júlia, pela compreensão.

A Prof<sup>a</sup> Fabiele, pela confiança.

Ao CNPq pelo financiamento da pesquisa.

Ao grupo LACELI (Linguagem, Ação, Crítica e Educação em Línguas - CNPq) que fez parte da construção dessa dissertação.

A educação é um processo social,  
é desenvolvimento.  
Não é a preparação para a vida,  
é a própria vida.  
(DEWEY, 1967, p.7)

## RESUMO

O plano de aula como gênero, instrumento do trabalho docente, ensinado ainda na formação de professores, em nosso caso, na área de Letras compreende um trabalho para além de uma produção escrita. Enquanto estudiosos da linguagem, os professores da área do ensino de línguas, para alcançar uma elaboração significativa e em conformidade aos programas de ensino do setor educacional, precisam considerar a realidade de cada sala de aula. Além disso, o professor como um agente, constantemente, possui uma função social indispensável para produzir transformação. Em vista disso, aponta-se a importância do desenvolvimento de planos de aula que ensinem conteúdo escolar, mas não abandonem as necessidades sociais individuais dos alunos. O plano de aula, portanto, assume um papel para além de um instrumento do trabalho docente, mas funciona também como gênero para construção de uma educação que visa práticas sociais significativas e contextualizadas. Neste sentido, o objetivo geral deste estudo apresenta-se em analisar a estrutura do plano de aula enquanto gênero do trabalho docente, em formação ou não, visando entendê-lo como espaço significativo para uma produção em torno das possibilidades de letramento e multiletramento (KLEIMAN, 2009), tendo por compromisso responder a seguinte pergunta de pesquisa: Como o plano de aula como gênero da esfera do trabalho docente pode contribuir de forma significativa na formação de professores de línguas? Para alcançar os objetivos, analisamos dois planos de aula do site Nova Escola que trabalham com o gênero poema. Ao longo das discussões construídas na dissertação, entendemos a necessidade de acrescentar à estrutura do gênero plano de aula as orientações de Sequência Didática propostas por Schneuwly e Dolz (2004), assim selecionamos as orientações do Caderno Docente que versam a preparação para as Olimpíadas de Língua Portuguesa disponibilizadas no site Escrevendo o Futuro. A presente pesquisa pode ser entendida por uma perspectiva qualitativa de caráter bibliográfico, já que buscamos focar nos conteúdos analisados e não na quantidade de gêneros para o entendimento.

**Palavras-chave:** Plano de aula; Gênero; Linguística Aplicada Crítica; Sequência Didática.

## RESUMEN

El plan de clase como un género, instrumento del trabajo del profesor, enseñado todavía en la formación docente, en nuestro caso, en el área de Letras comprende un trabajo para más allá de una producción escrita. En cuanto estudiosos del lenguaje, los profesores del área de la enseñanza de lenguas para alcanzar una elaboración significativa y en conformidad a los programas de enseñanza del sector educacional, necesitan considerar la realidad de cada clase. Además, el profesor como agente activo, constantemente, posee una función social indispensable para producir transformación. Por eso, se apunta la importancia del desarrollo del plan de clase que enseñe contenidos escolares, pero no abandone las necesidades sociales individuales de los alumnos. El plan de clase, por lo tanto, asume un papel para más allá de un instrumento del trabajo docente, pero funciona también como género para construcción de una educación que tiene como visión las prácticas sociales significativas y contextualizadas. En este sentido, el objetivo general de este estudio presentase en analizar la estructura del plan de clase en cuanto género del trabajo docente, en formación o no, visando comprenderlo como espacio significativo para la producción alrededor de la posibilidades de letramiento y multiletramiento (KLEIMAN, 2009), teniendo por compromiso contestar la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo el plan de clase como género de la esfera del trabajo docente puede contribuir de forma significativa en la formación de profesores de lengua? Para alcanzar los objetivos, analizamos dos planes de clase en el sitio Nova Escola que trabajan con el género poema. A lo largo de las discusiones construidas en la disertación, comprendemos la necesidad de acrecer a la estructura del género plan de clase las orientaciones de las Secuencia Didáctica propuestas por Schneuwly e Dolz (2004), así seleccionamos las SDs de los cuadernos docentes que versan la preparación para las Olimpíadas de Lengua Portuguesa que están disponibles en el sitio Escrevendo o Futuro. La presente investigación puede ser entendida por una perspectiva cualitativa de carácter bibliográfico, ya que buscamos hacer el foco en los contenidos analizados y no en la cantidad de géneros para la comprensión.

**Palabras claves:** Plan de clase; Género; Lingüística Aplicada Crítica; Secuencia Didáctica

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1-	Pergunta de pesquisa	14
Quadro 2 -	Quadro comumente conhecido pelos professores a partir da década de 1960	42
Quadro 3 -	O quadro “atualizado” do plano de aula	47
Quadro 4 -	Objetivos de aprendizagens de língua portuguesa na BNCC do 1º ao 5º ano	50
Quadro 5 -	Tipos de atividades de alto impacto	55
Quadro 6 -	Pergunta de pesquisa	80
Quadro 7 -	Ficha Didática	96

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Esquema da Sequência Didática	53
Figura 2 -	Estrutura de um plano de aula	62
Figura 3 -	Estrutura de um plano de aula	63
Figura 4 -	Página inicial do site Nova Escola	75
Figura 5 -	Opções de busca no site Nova Escola	76
Figura 6 -	Página inicial do site escrevendo o futuro	76
Figura 7 -	Organização dos gêneros textuais da Olimpíada de Língua Portuguesa	77
Figura 8 -	Objetivos e conteúdo do plano de aula 1	81
Figura 9 -	Objetivos e conteúdo do plano de aula 2	82
Figura 10 -	Outros elementos do plano de aula 1	82
Figura 11 -	Outros elementos do plano de aula 2	83
Figura 12 -	Estrutura dinâmica do gênero plano de aula	84
Figura 13 -	Estrutura dinâmica do gênero plano de aula	85
Figura 14 -	Avaliação plano de aula 1	87
Figura 15 -	Avaliação plano de aula 2	87
Figura 16 -	Orientações para sequência didática	89
Figura 17 -	Orientações para sequência didática	89
Figura 18 -	Orientações para o tempo das oficinas	90
Figura 19 -	Objetivos e orientações para a oficina 1	91
Figura 20 -	Objetivos e orientações para a oficina 2	91
Figura 21 -	Objetivos e orientações para a oficina 3	92

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>12</b>
1.1	LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA: O sujeito - professor- agente da construção do plano de aula	15
1.2	LETRAMENTO E MULTILETRAMENTO	27
1.3	O PLANEJAMENTO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	30
<b>2</b>	<b>O PLANO DE AULA: Do macro ao microplanejamento para a produção do gênero</b>	<b>44</b>
2.1	A PRODUÇÃO EFETIVA DO PLANO DE AULA	49
2.2	A PRODUÇÃO DO GÊNERO PLANO DE AULA: do dialogismo a TASHC	59
2.3	LETRAMENTO NA PRODUÇÃO DO GÊNERO PLANO DE AULA	67
<b>3</b>	<b>ASPECTOS METODOLÓGICOS</b>	<b>71</b>
3.1	TIPOLOGIA DE PESQUISA	72
3.2	OBJETIVOS DA PESQUISA	73
3.3	O OBJETO DE PESQUISA	74
3.4	PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS	78
3.4.1	<i>Planos de Aula</i>	79
3.4.2	<i>Sequência Didática</i>	79
3.5	PROCEDIMENTOS PARA ELABORAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA	79
<b>4</b>	<b>ANÁLISE DE DADOS</b>	<b>80</b>
4.1	PLANOS DE AULA	80
4.2	SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	92
4.3	PROPOSTA DIDÁTICA PARA O TRABALHO COM O GÊNERO PLANO DE AULA NA FORMAÇÃO DOCENTE	92
4.3.1	<i>Introdução</i>	93
4.3.2	<i>Fundamentação Teórica</i>	94
4.3.3	<i>Súmula da Proposta Didática</i>	95
4.3.4	<i>Apresentação da Proposta Didática</i>	96

<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>99</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>101</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O planejamento, em qualquer âmbito profissional, é uma tarefa para organizar estratégias a partir do que se observa no lugar em que se vai aplicar. Haydt (2011) explica que planejar é organizar objetivos para solucionar dificuldades consideradas a partir da análise de uma dada realidade, ou seja, é uma atividade que está presente, segundo este autor, na vida de todas as pessoas.

Assim, entendemos que o planejamento requer passar por processos e níveis (serão melhor explicados mais à frente), inicialmente mentais, que, quando o professor segue esse caminho anterior ao plano de aula, poderá alcançar os objetivos pretendidos. Na formação de professores há diversas disciplinas obrigatórias no currículo, que são comuns para diversas licenciaturas. A título de exemplo, podemos observar o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras - Língua espanhola na modalidade à distância, no qual nós temos acesso por exercer o cargo de tutoria à distância, em que encontramos algumas disciplinas como Estágio Curricular Supervisionado em que se observa os planos e projetos didáticos dentro do funcionamento escolar; Metodologia do Ensino da Língua Espanhola e suas Literaturas na qual o conteúdo programático propõe o conhecimento dos diversos planos que envolve a docência; Políticas Educacionais, Organização e Funcionamento da Escola Básica em que se conhece, a partir da bibliografia, o plano nacional de educação.

A partir dessas disciplinas, os futuros professores tomam conhecimento dos mais diversos planejamentos, como o plano de curso, plano de ensino, plano da escola, planejamento de um sistema educacional, plano de aula, que fazem parte da vida docente. Aqui, no entanto, tomaremos como ponto principal o plano de aula. O plano de aula será melhor elaborado quando iniciado em torno do(s) objetivo(s) de aprendizagem e oferecendo aos alunos a oportunidade de explorar, construir e demonstrar seu aprendizado da forma mais colaborativa possível. Essa abordagem muda o ambiente de aprendizagem, antes muito centrado no professor, para outro mais centrado no aluno (LOPES, 2008).

É essencial que os planos de aula estejam alinhados com o currículo e as realidades da sala de aula. Antes de 1961 a educação no Brasil seguia um modelo centralizado, de acordo com o qual os estados e municípios eram submetidos a percorrer o caminho que o sistema educacional brasileiro orientava. A partir desse

ano, os órgãos estaduais e municipais ganharam forças na autonomia para orientar a educação de acordo com as necessidades locais, com a liberdade de avaliar as orientações dos programas e planejamentos oficiais com a segurança de os reavaliar e os adaptar para a realidade em que a escola está inserida.

Essa relação do professor com os planos e programas oficiais, além da lei e os documentos oficiais, legitima o trabalho docente, pois segundo Libâneo (1994) é uma maneira de o professor estar seguro quanto à sua autonomia ao escolher o melhor caminho a partir do seu olhar sobre a realidade dos estudantes. Isto é, os planos se realizam enquanto instrumento de construção da identidade do professor, visto que, a partir desta autonomia mencionada anteriormente de conhecer os planos e programas oficiais, reavaliá-los e adaptá-los à sua realidade, assumem a tarefa de elaborar e reelaborar seu planejamento apoiando-se nos documentos, livros etc, dado que possui essa liberdade de examinar as necessidades e potencialidades dos grupos para os quais atua.

Estas reflexões foram iniciadas ainda durante a nossa graduação, quando nos propomos a analisar se havia espaço do professor ser autor, pelo viés da Análise do Discurso Pecheuxiana, na construção do plano de aula, tendo em vista que este se apresenta com estruturas tão diversas. A pesquisa se deu a partir de uma disciplina de metodologia do ensino de língua espanhola, na qual exercemos monitoria e, com autorização da professora da disciplina, propomos uma aula com base em um texto de Eduardo Galeano para grupos do segundo ano do ensino médio. Dividimos os alunos em grupos e cada grupo criou um plano de aula com estruturas diferentes e abordagens diferentes. Concluímos, portanto, no Trabalho de Conclusão de Curso (ALMEIDA, 2017) que na produção do plano de aula havia espaço do professor ser autor dessa construção, já que este exerce a responsabilidade na construção do seu discurso, nesse caso o discurso escrito materializado no plano de aula, levando em consideração planos e programas oficiais, realidades em que estavam inseridos, etc.

Em relação ao exposto até aqui, nos propomos a ampliar as discussões iniciadas durante a graduação e desenvolver novas considerações ao responder a seguinte pergunta de pesquisa:

**Quadro 1 – Pergunta de pesquisa**

Como o plano de aula como gênero da esfera do trabalho docente pode contribuir de forma significativa na formação de professores de línguas?

Fonte: a autora (2022)

Assim, para respondermos à pergunta, nos apoiamos ao seguinte objetivo geral: compreender as contribuições do plano de aula enquanto gênero da formação docente ao analisar esse gênero quando gerenciado para o trabalho com o gênero poema no site Nova Escola e as sequências didáticas disponíveis no Caderno Docente das Olimpíadas de língua portuguesa. Por conseguinte, nos comprometemos em alcançarmos os seguintes objetivos específicos: (1) compreender as questões dos letramentos e dos gêneros na produção escrita do gênero plano de aula; (2) observar e entender a estrutura do plano de aula segundo alguns autores da didática; (3) analisar os planos de aula do site Nova Escola e as sequências didáticas do Caderno Docente das Olimpíadas de Língua Portuguesa.

Dessa forma, é importante ressaltar que o plano de aula, sendo um objeto de ensino ainda na formação docente, é indispensável para que professores, iniciantes ou não, consigam elaborar seus planos de aulas conforme os programas de ensino do setor educacional considerando a realidade de cada sala de aula intelectual, cognitiva e socialmente.

Nos propomos, portanto, realizar uma pesquisa de análise bibliográfica e documental de forma crítica, na qual pretendemos analisar planos de aulas que ensinam o gênero poema pelo site Nova Escola os quais refletiremos apresentando-o em relação às orientações das Sequências didáticas propostas nos Cadernos Docentes das Olimpíadas de Língua Portuguesa. Buscamos entender como este gênero Plano de aula vem sendo disseminado apresentado, como pode ser mais completo e significativo para o trabalho docente e para a formação de professores, já que é neste ambiente virtual que muitas vezes o professor faz o movimento de buscar planos de aula e adaptar a sua realidade. Ação muito presente no cotidiano do professor, mas não problematizados e, conseqüentemente, invisibilizados.

O objetivo é ajudar os professores a adaptarem suas aulas da forma que sejam executadas levando em consideração a contextualização do ambiente em que está inserida a escola, por exemplo. E, pelo viés da Linguística Aplicada Crítica, buscando

ter resultados em que esse ambiente seja transformado socialmente. Dessa forma, só será possível a partir da produção de um plano de aula que seja centrado no aluno e seu entorno e não somente no professor. (FORTUNATO et al., 2017).

Assim, ao levantarmos essa problemática e analisarmos os modelos e estruturas disponibilizadas, pretendemos responder aos seguintes questionamentos: sendo o plano de aula um gênero, que possíveis formatos este pode ter? Em quais esferas sociais circula e qual a sua função? Partindo deste contexto, a presente pesquisa buscará responder como o gênero plano de aula pode ser trabalhado de forma mais significativa na formação docente.

Finalmente, para tanto, iniciamos entendendo o sujeito da construção do plano de aula, o professor, pelo viés da Linguística Aplicada Crítica; o letramento e multiletramento no ensino-aprendizagem do gênero plano de aula na formação de professores; e o lugar do planejamento na formação de professores; ademais, construímos uma reflexão organizando os diferentes tipos de planejamento que fazem parte da formação e do trabalho docente, anterior a construção do plano de aula, além de definir o que é o plano de aula; refletimos quanto a construção do gênero plano de aula pelo viés do estudo dos gêneros em consonância a TASHC; e as questões de letramento na produção do gênero plano de aula, já que, neste momento, o professor assume uma dupla ação enquanto agente do letramento que busca um caminho significativo para o ensino-aprendizagem dos gêneros e, também, enquanto produtor e aprendiz das atividades de letramento específicas do papel docente.

Em continuidade, explicamos a metodologia que versou a construção da presente pesquisa; elucidamos os objetivos da pesquisa e o objeto da pesquisa; esclarecemos os procedimentos de coleta e elaboração da proposta didática; por fim, analisamos o plano de aula como gênero do trabalho docente; como se dá as orientações de sequências didáticas e apontamos como o plano de aula pode ser abordado de forma mais significativa quando acrescido dessas orientações para ensino-aprendizagem na área de ensino de línguas; e, construímos uma proposta didática para o ensino-aprendizagem do gênero plano de aula na formação docente de forma significativa com foco na atividade social.

Em conclusão, acreditamos que este trabalho contribuirá para ampliarmos as reflexões sobre o plano de aula enquanto gênero do trabalho docente, pois, mesmo que existam trabalhos que se dediquem a refletir e a estudar sobre este gênero, como Oliveira (2021) por exemplo, o tema segue atual e de grande relevância, uma vez que

contribuirá para a reflexão de uma prática docente crítica e propositiva. Também contribui para desconstruir o imaginário de uma sociabilidade que o conhecimento gira em torno apenas do professor, nesse contexto, compreendemos que trabalhar no campo epistemológico da Linguística Aplicada Crítica nos possibilita observar que o sujeito-estudante participa de forma ativa no processo de transformação quando este toma lugar de agente da sua própria produção escrita.

### 1.1. LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA: O sujeito - professor- agente da construção do plano de aula

Inicialmente, as pesquisas em linguística seguiam modelos positivistas com o intuito de modelar a língua a regras e formas passíveis de serem analisadas. Ao longo dos anos e, principalmente na atualidade, como explica Rajagopalan (2003a, pág. 21) “os autores prosseguem, partindo para uma crítica à tradição positivista de fazer pesquisa”, ou seja, partem de um olhar da própria condição social em que o pesquisador está incluído, pois “as teorias são formuladas por pessoas que fazem parte de comunidades específicas” (RAJAGOPALAN, 2003a, pág. 22).

Assim, a linguagem e os estudos sobre ela deveriam-se desenvolver a partir de um olhar sobre a realidade em que se busca uma mudança no mundo. A necessidade de que a formação docente já preparasse os professores como agentes de mudança se tornaram comuns nas políticas e na literatura em todo o mundo, endossados por uma agenda de justiça social que se preocupa com as desigualdades educacionais e um desejo de aumentar o desempenho educacional e melhorar os resultados para todos os alunos (KLEIMAN e DE GRANDE, 2015). E, segundo Rajagopalan (2003a) isso surgiu a partir do pensamento Marxista que buscava e insistia de que “uma filosofia não voltada para a práxis, que não se interessa em transformar o mundo, não teria nenhuma serventia” (RAJAGOPALAN, 2003a, pág. 54).

Essa ruptura com as antigas formas da relação teórico-prática vem se disseminando ao longo dos anos e as relações com a pesquisa linguística e a educação é, como explica Abaurre (2003), uma incumbência que ocorre simplesmente pelo fato de a linguagem ser uma competência que o aluno precisa desenvolver, estando assim ligada a educação. Ainda mais radicalmente Rajagopalan (2003b) afirma que “um teórico que não pensa na prática é um teórico inútil”, assim, para o

autor, uma corrente teórica que tenha comprometimento ético “deve estar voltada para fins práticos, que incluem a transformação da própria realidade com a qual trabalha” (RAJAGOPALAN, 2003a, pág. 55).

“Nossa hipótese prevê que *todas* as teorias sobre a linguagem *necessariamente* contêm marcas de determinado posicionamento ideológico ou outro por parte de quem as constrói e, por conseguinte, terão necessariamente implicações éticas. Ao contrário do que se depreende da posição marxista, a escolha não estaria, em momento algum, entre uma teoria eticamente dimensionada e outra eticamente neutra e descompromissada; estaria sempre entre teorias, todas elas com claras implicações éticas. Em outras palavras, em nenhum momento estaríamos pensando a linguagem em termos éticos-ideologicamente neutros.” (RAJAGOPALAN, 2003a, pág. 56)

Assim, a pesquisa no que chamamos de Linguística Aplicada Crítica (ou LAC), busca comprometimento em tornar significativo as descobertas científicas teóricas para a realidade prática, em nosso caso na formação de professores. Como explica Pennycook (2006, pág. 67), percebemos a Linguística Aplicada Crítica “como uma abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos”, uma vez que essa “nova” abordagem define a Linguística Aplicada Crítica como aplicação das teorias da linguagem em diversos contextos relacionados com a linguística. Estes podem incluir patologia da fala, tradução, pedagogia da língua e outros aspectos dos linguistas aplicados (CELANI, 2005), ou seja, é “um modo de pensar e fazer sempre problematizador” (PENNYCOOK, 2006, pág. 67).

Mas, quando se chega à linguística, lida-se com o estudo crítico dos aspectos de Linguística Aplicada. Não é uma mera adição de criticidade à Linguística Aplicada, mas contínua e sustentável, investigação ininterrupta, céptica e crítica nos diversos campos da Linguística Aplicada. A Linguística Aplicada Crítica, na verdade, pega a versão forte da nova definição de Linguística Aplicada, a aplicação de teoria linguística em contextos aplicados (FABRÍCIO, 2017).

No caso específico da linguística aplicada, isso quer dizer que já não há mais desculpas para não adotarmos uma postura crítica em relação à teorias que advêm das áreas como a linguística que tradicionalmente forneceram o embasamento teórico sem que houvesse qualquer possibilidade de uma interrogação crítica sobre o mesmo. (RAJAGOPALAN, 2003a, pág. 114)

Portanto, a LAC conta com as seguintes preocupações básicas: práxis, criticidade e estudo social crítico e teoria da escola crítica, autorreflexividade,

problematização dos dados, futuro preferencial, relação micro-macro e heterose. Assim, Linguística Aplicada Crítica é uma abordagem para o uso da língua e educação que conecta as condições locais da língua a formações sociais mais amplas (MOITA LOPES e FABRÍCIO, 2019). E a ideia estratégica de professores como agentes de mudança na redução das desigualdades educacionais está ligada a pesquisas que mostram que os professores são o fator que influencia o desempenho dos alunos.

Como explica Marcuschi (2008, p.22)

a linguagem não é estrutura apenas, mas não é também um simples fruto de determinismos externos. A linguagem é vista [...] sobretudo como forma de ação e, neste caso, deve ser analisada como atividade e não como estrutura (MARCUSCHI, 2008, p.22).

A LAC em suas formas contemporâneas pode ser melhor entendida como a interseção de vários domínios do trabalho linguístico aplicado que operam sob um rótulo crítico explícito, incluindo análise crítica do discurso, alfabetização crítica, pedagogia crítica ou teste crítico de linguagem, bem como áreas que operam com base em princípios críticos relacionados, mas não carregam o mesmo rótulo, como pedagogia feminista ou antirracista (FREITAS e PESSOA, 2012).

A pedagogia, crítica, por exemplo, no contexto da Linguística Aplicada, segundo Rajagopalan (2003a) poderia começar a partir de duas perspectivas: a partir de uma postura crítica em que se pode questionar as relações entre teoria e prática; e a segunda é o de proporcionar aos alunos uma visão para além dos desafios buscando que alcancem o melhor. O papel do educador crítico, portanto, é o de

estimular a visão crítica dos alunos, de implantar uma postura crítica, de constante questionamento das certezas que, com o passar do tempo, adquirem a aura e a 'intocabilidade' dos dogmas. É por esse motivo que o educador crítico atrai, via de regra, a ira daqueles que estão plenamente satisfeitos com o *status quo* e interpretam qualquer forma de questionamento das regras do jogo estabelecidas como uma grave ameaça a si e à sua situação confortável e privilegiada. (RAJAGOPALAN, 2003a, pág. 112).

A LAC se baseia no pressuposto de que a relação social está cheia de dores e sufrágios, portanto, é necessário ser analisado. O desequilíbrio de poder, diferença, injustiça, hegemonia, supuração, colonização, subjugação e etc. são alguns dos casos críticos com os quais a linguística aplicada crítica lida principalmente. Assim, usando abordagens críticas, linguistas aplicados críticos estudam os problemas sociais. O estudo descreve, explica, expressa e interpreta o problema social. Em seguida, exige

as intervenções políticas. Ao estudar a dolorosa relação social, a LAC acompanha o grupo vitimado nas relações sociais “faz parte da educação geral. é importante, também, que os pesquisadores se mantenham a par das mudanças que ocorrem a respeito da caracterização desses procedimentos, do ponto de vista ético” (CELANI, 2005, pág. 119).

Nesse contexto, a LAC oportuniza uma pesquisa para além das “ideias preconcebidas” e faz o linguista - educador voltar ao seu real objetivo de contribuir com a comunidade, como explica Rajagopalan (2003a, pág. 123 e 124)

Trata-se da crença bastante arraigada de que, por ser um cientista, um estudioso que pretende estudar o fenômeno da linguagem nos mesmos moldes em que qualquer outro cientista estudaria o seu objeto de estudo, o linguista deve apenas buscar uma maior compreensão a respeito daquilo que escolheu estudar, a saber, a linguagem. Ou seja, como cientista da linguagem, não cabe ao linguista fazer qualquer coisa além de *descrever* a linguagem na melhor forma possível.

Neste sentido, a LAC lida com estudos sociais críticos. Ao fazer isso, ele não apenas estuda o problema claramente apenas pela questão de estudar. Mas, através da descrição, expressão, explicação e interpretação dos problemas, ele funciona em como estabelecer uma vida harmoniosa entre indivíduos, grupos, sociedades e as nações (FABRÍCIO, 2017).

Uma linguística voltada para questões práticas. Não é a simples aplicação da teoria para fins práticos, mas pensar a própria teoria de forma diferente, nunca perdendo de vista o fato de que o nosso trabalho tem que ter alguma relevância. Relevância para as nossas vidas, para a sociedade de modo geral (RAJAGOPALAN, 2003a, p. 12).

Igualmente para Moita Lopes (2006) a LA atualmente já recebeu tanta crítica em relação a divisão entre a teoria e a prática que essa visão já não se sustenta, se constrói, portanto, uma visão crítica que toma posição em defesa das “pessoas do cotidiano” “...desafiando o chamado conhecimento científico tradicional e sua ignorância em relação às práticas sociais vividas pelas pessoas de carne e osso no dia a dia” (MOITA LOPES, 2006, pág. 87 e 88).

As escolas são instituições sociais onde as pessoas podem interagir e aprender umas com as outras. Então, o que há na sociedade está na escola. Os contextos pedagógicos da linguagem são principalmente associados à diferença de classe - a maneira como os professores tratam seus alunos e a maneira como os alunos nas turmas se auto avaliam. Para tanto, Freitas e Pessoa (2012), discutem que a

transformação social é possível através da politização das práticas de letramento, ou seja, atividades de leitura e produção textual com espaço para construção de um pensamento crítico ante a sua própria realidade. Assim, “faz-se necessário pontuar que a LAC continua a definir a sala de aula como o contexto de maior interesse da LA e a estabelecer maneiras mais efetivas de aprendizagem, ainda que por meio de outros conceitos e à luz de outras teorias” (FREITAS E PESSOA, 2012, pág. 233).

Os professores são vistos como contribuintes para uma agenda de justiça social, trabalhando de maneiras que ajudam a mitigar as causas externas da desigualdade educacional. E essa prática que não é só questão de alfabetismo ou de práticas valorizadas no dia a dia escolar, mas de práticas que fazem parte do contexto local em que a escola e todos que a compõem estão inseridos: a comunidade.

Em concordância com o exposto, Silva (2016) exemplificam a importância dessa prática voltada para a agenda social, a partir da tese de doutoramento do professor Maciel que apresenta a “reconstrução das propostas a partir de um trabalho colaborativo voltado para o conhecimento local”, pois se a proposta da Linguística Aplicada Crítica é transformação social, nada mais se encaixa melhor, no ensino da escrita e da produção de gêneros, do que propostas em que o estudante se identifique enquanto sujeito daquela produção. Sujeito agente, como os autores explicam no texto.

Esse agenciamento da LAC, é importante salientar, que no trabalho de conclusão de curso de Almeida (2017) entendíamos a partir da possibilidade de Autoria pela perspectiva da análise do discurso de linha francesa. Assim, de acordo com essa perspectiva teórica, o discurso é entendido como “efeito de sentido entre interlocutores” (PÊCHEUX, 1969), lugar de encontro da língua com a história, do sujeito com a ideologia, em que não se separam “estrutura e acontecimento” (PÊCHEUX, 1983). É no discurso que se dão espaços de resistência que vão se (re)organizando e (des)estabilizando os movimentos de (des)identificação, os quais só podem ser pensados a partir dos processos discursivos que põem em jogo relações de força e poder, mostrando as características de condições e (re)produção e circulação dos discursos.

Desta maneira, através da ideologia é que os indivíduos se transformam em sujeitos, interpelados/assujeitados ideologicamente. Porém, este sujeito não conhece seu assujeitamento, por pensar que ele é a própria origem do seu dizer e que tem domínio sobre este dizer e que é a origem do sentido produzido ao discursivizar. O

sujeito produz seu discurso pelo funcionamento do esquecimento de Pêcheux (2009) propõe chamar de esquecimento número 2, que é a ilusão de que o sujeito é a origem do seu dizer, e o esquecimento número 1, que consiste na ilusão de que existe uma relação direta entre o pensamento-linguagem-mundo e, desta maneira, só podemos dizer algo com as palavras que utilizamos e não com outras diferentes (ORLANDI, 2012).

Tal sujeito do discurso é atravessado pelo inconsciente, de origem psicanalítica, e a ideologia, de base marxista; ideologia tomada como prática material que interpela o indivíduo em sujeito. Esta relação é possibilitada pela língua, a materialidade discursiva. Ou seja,

os indivíduos são 'interpelados' em sujeitos falantes (em sujeitos de seu discurso) por formações discursivas que representam 'na linguagem' as formações ideológicas que lhe são correspondentes". Especificamos também que "a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se realiza pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina. (PÊCHEUX, 2009, p. 198)

Esta identificação entre o sujeito enunciador (locutor) e a forma-sujeito da Formação Discursiva (FD), que é o que regula "o que pode e deve ser dito" (o inscrito) na FD e o que pode ser dito a partir de uma dada tomada de posição em uma dada condição sócio-histórica (ORLANDI, 2005), resulta na noção de posição-sujeito, a qual pode ser observada a partir de três modalidades de identificação do sujeito com a FD, as tomadas de posição.

A primeira é a identificação plena (o bom sujeito) que existe, entre o sujeito enunciador e o sujeito universal da formação discursiva (a forma-sujeito), quando há uma superposição entre eles, ou seja, "o sujeito sofre cegamente essa determinação" (PÊCHEUX, 2009, p. 199).

A segunda modalidade é a contra-identificação (o mau sujeito) que ocorre quando "o sujeito da enunciação 'se volta' contra o sujeito universal" (PÊCHEUX, 2009, p. 199), ou seja, há um questionamento, distanciamento, com a formação discursiva que determina pelo interdiscurso (PÊCHEUX, 2009, p. 199). Na Análise do Discurso, interdiscurso é onde se encontram/circulam todos os dizeres que já foram ditos, porém, esquecidos. É também o lugar da saturação, do *non-sens*. Não se deve confundir o interdiscurso com a memória discursiva, pois "a memória discursiva é regionalizada, circunscrita ao que pode ser dito em uma FD e, por essa razão, é

esburacada, lacunar. Já o interdiscurso abarca a memória discursiva referente ao complexo de todas as FD” (INDURSKY, 2011, p. 87-88).

A terceira e última modalidade é a desidentificação que o sujeito ao tomar esta posição se identifica com a FD que estava escrito para identificar-se com a outra FD. Pêcheux aponta que não há desassujeitamento, pois não há “fim das ideologias” (PÊCHEUX, 2009, p. 199), ou seja, assim como sublinha Indursky (2008, p. 14), quando ocorre a desidentificação não há desassujeitamento, liberdade total, já que a ideologia ainda domina o sujeito e, ao desidentificar-se, de maneira inconsciente, já ocorreu uma identificação do sujeito com outro domínio do saber, isto é, com outra FD.

A partir desta terceira modalidade encontramos o lugar do sujeito-autor. De acordo com Orlandi (1996a), o princípio de autoria é necessário para qualquer discurso e está na origem da Textualidade. Este processo de textualização implica movimentos em que o sujeito-professor permeia saindo da sua ‘confortável’ interioridade para relacionar-se com a exterioridade, relacionando também o “eu” com o “outro” dos documentos oficiais, das leis, da escola, da comunidade.

O sujeito-professor necessita conhecer os diversos tipos de planejamento e funcionamento de cada um dentro do contexto escolar, como explicaremos mais a frente. E isso é possível a partir da relação teoria e prática que disciplinas como estágio curricular supervisionado ou PIBID proporcionam para o professor em formação. A exemplo, para construir um plano de aula, atualmente, temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que traz as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas em cada nível escolar.

Ademais da BNCC, anteriormente já existiam documentos que regiam a educação, e ainda contribuem para a formação escolar, como as Orientações Curriculares e Parâmetros Curriculares de cada disciplina. Atualmente, com a BNCC, disciplinas como a língua espanhola foram excluídas do currículo escolar, revogando leis como a lei 11.161. Dessa forma, a única língua estrangeira obrigatória nas escolas é o inglês. Um retrocesso, infelizmente.

No entanto, ainda há escolas que os estados aprovaram, por exemplo, a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola em escolas públicas. Dessa forma, cabe ao professor sujeito-autor, entender esse movimento de relacionar o “eu” com o “outro” das leis, dos documentos, do ambiente escolar, dos estudantes e todos os

participantes do processo de ensino-aprendizagem. E, esse movimento, é melhor explicado em Orlandi (2012, p. 79):

Para que o sujeito se coloque como autor, ele tem de estabelecer uma relação com a exterioridade, ao mesmo tempo em que ele se remete à sua própria interioridade: ele constrói assim sua identidade como autor. Isto é, ele aprende a assumir o papel de autor e aquilo que ele implica. O autor é, pois, o sujeito que, tendo o domínio de certos mecanismos discursivos, representa, pela linguagem, esse papel, na ordem social em que está inserido.

Logo, é a dimensão discursiva do sujeito que está mais determinada pela relação com a exterioridade (contexto sócio-histórico), o que significa dizer que as relações de poder e as formas de resistência que se exercem neste contexto também afetam o sujeito do discurso, enquanto autor, enquanto efeito do lugar social que ele ocupa nesta posição.

Ainda, segundo as reflexões de Orlandi (1996a), dentro da perspectiva da Análise do Discurso, o autor é a instância em que haveria um maior “apagamento” do sujeito, já que é da representação do sujeito como autor que mais se cobra a ilusão de ser a origem e a fonte do seu dizer. Orlandi (2012, p. 79), reafirma isso ao dizer que:

Nessa perspectiva, o autor é a instância em que haveria maior “apagamento” do sujeito. Isto porque é nessa instância – mais determinada pela representação social – que mais exerce a injunção a um modo de dizer padronizado e institucionalizado no qual se inscreve a responsabilidade do sujeito por aquilo que diz. É da representação do sujeito como autor que mais se cobra sua ilusão de ser origem e fonte de seu discurso. É nessa função que sua relação com a linguagem está mais sujeita ao controle social.

Assim, pensando no professor-autor ao produzir os planos de aula, enquanto responsável de seu dizer (e sua linguagem, como informamos anteriormente, agora sujeito ao controle social), se exige legibilidade e o sujeito-aluno assumindo o lugar de aluno leitor pode produzir sentidos na sala de aula.

Orlandi, em seu livro “Interpretações”, faz uma relação de autoria com as questões de interpretação, afirmando que o “sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável” (1996b, p. 70), ou seja, o leitor a que se está destinado o discurso (enquanto texto ou não) tenha a possibilidade de construção de sentidos. Assim percebemos a imputação de mais uma responsabilidade ao autor: a legibilidade do que disse, ou seja, é necessário que o leitor consiga atribuir sentido ao que foi lido. Assim, segundo a autora, podemos dizer que

a posição-autor se faz na relação com a constituição de um lugar de interpretação definido pela relação com o Outro (interdiscurso) e o outro (interlocutor). [...] O lugar do autor é determinado pelo lugar da interpretação. O efeito-leitor representa, para o autor, sua exterioridade constitutiva (memória do dizer, repetição histórica) (ORLANDI, 1996b, p.74-5).

A partir dessas reflexões da autora, podemos, então, constatar que o sujeito, ao ocupar a posição de autor, existe através do movimento que faz entre o que é exterior ao discurso - o interdiscurso enquanto lugar de outro - e o que lhe é interior - o intradiscurso enquanto lugar de organização da língua e do outro -. Quando nos referimos aqui a aquilo que é externo ao discurso, estamos nos referindo àqueles dizeres, àquelas vozes que não são transparentes e nem estão visíveis aos olhos de um leitor ingênuo, mas que, via interdiscurso, vão sendo recuperadas para que os efeitos de sentidos do discurso possam ser produzidos. Portanto, são dizeres, vozes constitutivas do discurso e que serão organizadas pelo autor no fio do discurso, isto é, no intradiscurso, ainda que ilusoriamente.

Gallo (2001) propõe uma distinção entre função e efeito-autor. Enquanto a função-autor tem relação com a dimensão enunciativa do sujeito do discurso, que se movimenta no interior de uma FD, o efeito-autor só existe então quando há a instauração de uma nova FD dominante. Há, na autoria, uma maneira singular e inédita do sujeito mobilizar sentidos, ao mesmo tempo que conserva velhos sentidos e se garante neles (cf. Gallo, 2001). “Esses são os elementos que caracterizam a autoria: a singularidade e o fechamento, o primeiro garantindo pela diferença, e o segundo pela repetição” (GALLO, 2001, p. 3), assim, ao mesmo tempo em que a função-autor instaura a heterogeneidade, ela também organiza, criando um efeito de responsabilidade, de coerência e unicidade no texto.

Assim, do autor, se exige: coerência, respeito aos padrões estabelecidos, tanto quanto à forma do discurso como às formas gramaticais; explicitação; clareza; conhecimento das regras textuais; originalidade; relevância e, entre várias coisas, “unidade”, “não contradição”, “progressão” e “duração” do seu discurso. (ORLANDI, 2012, p. 78)

Em consequência, o professor-autor, ao estar consciente dessas “exigências”, pode realizar um trabalho de auto reflexão sobre sua própria produção escrita, por exemplo do plano de aula, assumindo responsabilidade por seu dizer. Assim, o professor-autor assume “[...] diante da instituição-escola e fora dela (nas outras instâncias institucionais) esse papel social, na sua relação com a linguagem:

constituir-se e mostrar-se autor” (ORLANDI, 2012, p. 79). Eis aqui o cerne da nossa reflexão “linguístico-pedagógica”: o professor em seu trabalho docente em um lugar possível de reconhecer-se enquanto autor consciente de seu movimento de transpor os limites do enunciador para autor na construção do plano de aula e a responsabilidade de que se diz enquanto autor.

E hoje, dentro perspectiva de Linguística Aplicada Crítica, o sujeito-professor-agente assume o lugar que outrora chamamos de sujeito-professor-autor. Pois é pela Linguística Aplicada que encontramos o melhor caminho para “promover o encontro de diferenças e outridades e, ao friccioná-las fazer estremecer construções piramidais e gerar novas perspectivas” (FABRÍCIO, 2006, pág. 58). Assim,

O conceito de agente de letramento aponta para um novo conjunto de comportamentos e capacidades; uma dedicação maior às ações sociais mediadas pela leitura e uma ênfase menor no domínio de conteúdos por parte do professor e do alfabetizador; a possibilidade de liderar o planejamento, organização e realização de atividades envolvendo o uso da escrita que interessem ao aluno e que tenham alguma função real na sua vida social. (KLEIMAN, 2009, pág. 25)

Como explica a prof<sup>a</sup> Rojo (2017) em vídeo-entrevista, os alunos chegam à escola conhecendo os meios digitais (e não só os que se encaixam num perfil privilegiado) e, nessa conjuntura, não se encaixaria a pedagogia clássica em que o professor é detentor do conhecimento, mas uma pedagogia colaborativa em que aluno e professor constroem o aprendizado (como a pedagogia de projetos, por exemplo).

Tanto no texto de Silva (2016), como no vídeo de Rojo (2017), a preocupação gira em torno em ressignificar. Ressignificar a formação de professores para que estes estejam preparados para um ambiente digital e multidisciplinar. E, também, para as pedagogias propostas no contexto nacional, tanto para o ensino de português, quanto o ensino de línguas estrangeiras (seja o inglês na BNCC, ou o espanhol dentro das orientações e parâmetros curriculares).

A conceituação dos professores como agentes de inclusão e justiça social enfatiza a necessidade de desenvolver a capacidade dos professores que trabalham na formação de trabalhar e formar outros agentes, a fim de remover as barreiras estruturais e culturais para aprendizagem e participação significativa e contextualizada. Como explica Silva (2016, pág. 144) “é função do professor, enquanto agente de letramento, criar situações de familiarização ou inserção dos

alunos nas práticas de uso da escrita que informam ou integram esses mais diversos espaços ou situações interativas da vida diária”.

Assim, pela nossa perspectiva, o professor que forma professores tem o papel fundamental de orientar esse futuro docente quanto a sua prática pedagógica de forma crítica ao analisar sua realidade com o objetivo de transformar e contribuir socialmente a comunidade em que se está inserido.

O professor como agente do letramento, deve por meio de sua liderança, articular novas ações, mobilizando o aluno para fazer aquilo que não é imediatamente aplicável ou funcional, mas que é socialmente relevante aquilo que vale a pena realmente ser aprendido, geralmente quando é dada ao aluno a oportunidade de mobilizar seus saberes e de ser ouvido, ele acaba superando não só as suas próprias expectativas, mas as do professor também. (JUSTO e RUBIO, 2013, pág. 14)

As competências do professor incluem habilidades, conhecimento e compreensão, bem como valores e sensibilidades morais, e identidade profissional. As competências de ensino associadas à agência de mudança são amplamente conceituadas para incluir conhecimento e compreensão relevantes, bem como a capacidade de se envolver com a mudança educacional e refletir sobre as próprias crenças e valores a partir do “empoderamento de atores sociais envolvidos” (SILVA e DINIZ, 2014, pág. 340).

Preparar professores como agentes de mudança para promover justiça social e inclusão requer clareza não apenas sobre o que os professores precisam saber, fazer e acreditar, mas como eles exercerão sua “agência social e subverter as relações de poder” (KLEIMAN e DE GRANDE, 2015, pág. 21).

A agência a partir das práticas foi definida como uma capacidade de “intervir no mundo”, de “agir de outra forma”, de “fazer a diferença”, de exercer “algum tipo de poder”. Os agentes se envolvem propositalmente em atos que sabem, ou acreditam que terão uma qualidade ou resultado específico, e usam o conhecimento do ato para atingir essa qualidade ou resultado. As intenções, motivação e perseverança dos agentes em face dos obstáculos são guiadas por um senso de propósito e compromisso com o resultado desejado, sempre aquém das práticas sociais para que não ocorra o efeito contrário de “desempoderamento” (SILVA e DINIZ, 2014).

## 1.2. LETRAMENTO E MULTILETRAMENTO

Na busca pela compreensão sobre uma formação docente consciente do seu papel enquanto agente do letramento e também produtor de textos quando, na preparação de aula, o professor se insere na prática do letramento (OLIVEIRA, 2010), sentimos a necessidade de construir uma discussão mais aprofundada em relação a esses conceitos. Principalmente, quando percebemos a relação dialógica que se realiza na prática docente quando o professor constrói o seu planejamento (como veremos mais à frente), numa constante relação do “eu” com o “outro”.

Inicialmente, Heath (1993) e Street (1995) utilizaram o termo *Literacy* para definir a prática de leitura e escrita em relação às demandas sociais que fazem parte na construção dessas habilidades. Assim, os estudos do letramento passaram a reger estudos em relação à leitura e a escrita pela crescente tecnológica da informação.

Assim, para Kleiman (2008), os Estudos do Letramento é o caminho perfeito para uma compreensão crítica quanto ao ensino de línguas, pois desmistifica aquele professor que não conhece ou não sabe usar a língua escrita, pois “defendem uma concepção pluralista e multicultural das práticas de uso da língua escrita” (KLEIMAN, 2008, p 490).

Entendemos, portanto, letramento como “estado ou condição em que vivem e interagem indivíduos ou grupos sociais letrados” (SOARES, 2002, p. 148), ou seja, o termo letramento nos remete a processos sociais que envolve uma posição dialógica dos sujeitos na interação, produzindo sentidos na comunicação. Dessa forma, Barton e Hamilton (2000) explicam que “no sentido mais simples, as práticas de letramentos são o que as pessoas fazem com o letramento”, logo, letramento é prática social.

Diferente do exposto, o letramento escolar é mais específico, como explica Castela (2009) é aceitável quando aluno escreve e lê a partir das atividades de sala de aula, sem contextualizar a aprendizagem. O que vai de encontro ao que acreditamos aqui, já que buscamos um ensino dos gêneros contextualizado, em que os estudantes estão para além do produto escrito.

Liberali (2009, p. 10), apresenta várias perspectivas relacionadas ao ensino-aprendizagem e uma dela é a perspectiva sócio-histórico-cultural pelo viés de Vygotsky que o sujeito “age e reflete como elaborador, criador e transformador do conhecimento e do mundo”, assim, a relação do sujeito com o mundo é sincrônica.

Pensando no âmbito educacional, mais precisamente no ensino de línguas, o papel do professor e do aluno para construção do conhecimento andam de mãos dadas e, enquanto o aluno é participante ativo, o professor é mediador por ser mais experiente dentro do processo.

“Nesse enquadre, formam-se indivíduos que têm compromisso colaborativo com o mundo e com o outro para atuar em diferentes contextos sociais. Esses sujeitos aprendem a expor suas ideias e a ouvir as dos demais, percebem a possibilidade de buscar as informações que lhes são necessárias e desejam transformar o meio e a si mesmos” (LIBERALI, 2009, p. 10)

Portanto, ensinar a ler e a escrever é parte do processo de letramento que, na realidade, nunca está completo, pois estamos em constante aprendizagem em relação as formas de dialogismo que surgem a todo momento. Assim, como explica Castela (2009, p. 49) “...a adoção de comportamentos escolares de letramento não garante que o aluno consiga participar das práticas de letradas da sociedade”.

O letramento procura conscientizar o leitor de que os textos são produzidos, distribuídos e interpretados de acordo com objetivos, práticas, interesses socioeconômicos e culturais que concorrem para serem legitimados e mantidos. Tais interesses não são uniformes para todos os cidadãos, motivo que torna mais complexa a articulação do letramento em meio a uma variedade e simultaneidade de necessidades e interesses interconectados: individuais, coletivos, nacionais, transnacionais, globais (TAKAKI, 2012, p. 51).

Em vista disso, orienta-se o ensino da leitura e da escrita voltados para o comprometimento social, buscando engajamento nas comunidades em que a escola está inserida, levando em consideração a cultura, valores e condição sócio-políticas. Conseqüentemente, os participantes do processo de ensino-aprendizagem pelo letramento poderão ter suas visões de mundo ampliadas, percebendo seu lugar na sociedade, rompendo as formas já postas de relação de poder, assim como explica Takaki (2012, p. 46), que as novas práticas de letramento que as escolas podem abordar para resolver essas questões é a de romper:

1) os legados coloniais europeizantes; 2) com positivismos e binarismos centrados na rigidez de dominante e dominado; 3) com a crença do sujeito uno e passivo; 4) barreiras outras que os impeçam de promover mudanças coletivas no nível individual, contagiando, assim, as esferas públicas (TAKAKI, 2012, p. 46).

De acordo com o exposto, compreendemos o Letramento pelo viés do letramento crítico, pois é este que busca relacionar o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita com o foco no engajamento social, trazendo mudanças sociais reais aos participantes desse processo, assumindo, portanto, o objetivo de formar cidadão crítico-reflexivos quanto a sua própria realidade. Como apresenta Takaki (2012, p. 59) que o letramento crítico “assume um compromisso social”, pondo-se em análise como e quais motivos que a sociedade se transforma para obter uma formação mais significativa desses participantes ativos do ensino-aprendizagem resultando em participantes ativos também em seu meio social.

Em continuidade, tendo em vista a crescente utilização das tecnologias digitais, muitas vezes forçadamente pela situação de pandemia que o mundo se encontra, em todos os ambientes sociais, seja escolar ou de trabalho. Acreditamos na importância de ampliar as discussões, incluindo o multiletramento, considerando que este, como explica Souza (2019) é

“uma nova pedagogia educacional, cuja teoria defende a implementação de todas as mídias, principalmente as digitais, no contexto diário escolar, uma vez que as tecnologias estão presentes em nosso cotidiano. O processo de inclusão das mídias digitais em sala de aula parece algo simples, pois alunos e professores estão presentes em contextos totalmente tecnológicos e avançados. Entretanto, essa inserção é difícil e muitas vezes usada nas práticas cotidianas escolares.” (SOUZA, 2019, p. 54)

Dessa forma, observando na própria formação de professores que muitos estudantes-professores quando precisam organizar a aula, buscam planejamentos prontos nas redes e utilizam sem qualquer reflexão e adaptação para as suas aulas, tendo em vista a própria utilização de materiais didáticos das redes, etc, que entendemos a necessidade de compreender a pedagogia e o ensino de línguas pelo viés do multiletramento. Como explica Oliveira (2021) que a própria tarefa docente é multiletrada.

Assim, compreendendo a leitura e produção de textos para além do código e sistema, mas ressaltando as práticas sociais que a envolvem como as novas formas de letramento. Como explica Rojo (2009, p. 119) que hoje o texto escrito impresso no papel não é o único caminho para a formação e que “a digitalização é o futuro da informação e comunicação”. Dessa forma, o prefixo multi vai além de um acréscimo a palavra letramento, está cheia de significados importantes para essa pedagogia:

A adição do prefixo 'multi' ao termo letramento não é uma questão restrita à multiplicidade de práticas de leitura e escrita que marcam a contemporaneidade: as práticas de letramento contemporâneas envolvem, por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e diversidade cultural trazida pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação e significação. (ROJO, 2012, p. 14)

Por conseguinte, do professor multiletrado exige-se estar à par das novidades tecnológicas e em constante reflexão quanto a sua prática, pois a presença das mídias em sala de aula não quer dizer que estão sendo utilizadas de forma significativa para o ensino-aprendizagem. Consequentemente, o saber adquirido durante a formação pode ser limitado, principalmente quando os cursos de licenciatura em que o professor é formado para ensinar duas disciplinas, “e seu desenvolvimento linguístico fica, muitas vezes, circunscrito às habilidades de compreensão escrita e a lide com aspectos metalinguísticos” (ARAGÃO, 2007, p. 2).

Finalmente, compreendemos que o planejamento é o lugar em que o professor pode pensar e repensar sua prática, transformando-a em cada vez mais significativa para o ensino-aprendizagem de línguas. E, dessa forma, é sobre essa atividade tão importante na docência que abordaremos a seguir.

### 1.3. O PLANEJAMENTO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Segundo Cunha (1998), a falta de professores é uma constante histórica do sistema de educação profissional no Brasil. Atualmente, os esforços concentram-se na institucionalização gradual da formação de professores de educação geral; a formação de professores para a parte profissional ainda é uma questão de improvisação. Por outro lado, a grande maioria dos professores de educação profissional, especialmente em início de carreira, não considera a docência uma atividade profissional.

A formação é um processo de vital importância dentro de qualquer organização, empresa e instituição independentemente do ramo ou setor a que pertençam, e a educação tem hoje como missão essencial a formação de profissionais altamente capacitados que atuem como cidadãos responsáveis, competentes e comprometidos com o desenvolvimento social.

A formação de professores é um desafio que o governo deve enfrentar diante do crescente desenvolvimentos que estão sendo vivenciados no mundo científico e

tecnológico. É por isso que a formação de novos conhecimentos e a adaptação à tecnologia é um caminho estratégico que o professor, dos tempos atuais, deve assumir como ferramenta fundamental para absorver as mudanças e transformações que se vivenciam na área educacional (FORTUNATO e TEICHNER, 2017).

Assim, entendemos que os professores são uma parte crucial e integrante do sistema educacional. Ensinar é um processo importante, e exige competência e profissionalismo do professor para ser possível desempenhar um papel essencial no sucesso da aprendizagem dos alunos. Enquanto não são priorizadas a melhoria da qualidade dos professores ou mapeadas as competências dos professores, é difícil imaginar que a qualidade da educação possa melhorar em um contexto geral (IMBERNÓN, 2010).

A formação pode aproveitar o potencial das tecnologias com o intuito de preencher todas as lacunas que surgem no desempenho dos professores em sala de aula, para o que as instituições de ensino devem ter planos de formação que incluam atualizações contínuas e adequadas, pois, como explica Veiga e D'Ávila (2008), a questão da inovação é uma das características da atividade docente e faz parte a busca de “novas alternativas teórico-metodológicas em busca de outras possibilidades de escolha” (VEIGA e D'ÁVILA, 2008, p. 14).

Tudo isso levará os professores a transformar o trabalho em sala de aula, implementando técnicas de ensino inovadoras, promovendo ambientes e materiais de aprendizagem de acordo com as demandas do ambiente em que estão inseridos. Como explica Liberali (2010, p. 38), quando o professor reflete criticamente quando a sua prática, entende-se enquanto “intelectuais transformadores, responsáveis por formar cidadãos ativos e críticos dentro da comunidade”.

Dessa forma, a prática docente é compreendida a partir de ações coletivas assumidas por “atores sociais”, em nosso caso o sujeito-professor, e, para isso, é necessário ter “formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição das habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade” (VEIGA e D'ÁVILA, 2008, p.14).

No que diz respeito aos processos de formação de professores, é fundamental considerar as mudanças na prática docente, pois, na organização dessa prática, as convicções e crenças dos professores são elementos fundamentais para a compreensão educacional precisa. Examinar o que os professores falam sobre sua

prática indica elementos norteadores para propostas de políticas de formação de professores (LOCATELLI, 2018, p. 311), a exemplo o PIBID:

“[...] as políticas de formação docente dos últimos anos vêm adotando a prática docente como critério de qualidade e a escola como o principal local de formação. No primeiro caso, tornou-se preferível a realização de capacitação (prática e focalizada) para mudar comportamentos específicos dos professores ao investimento em cursos de graduação com uma sólida formação teórica e no segundo buscou-se reduzir o papel da universidade e ampliar o papel da escola na formação docente.

A criação do PIBID como um programa de formação docente de iniciativa da União, voltado para estudantes de licenciaturas e envolvendo, prioritariamente, as universidades públicas, representou um importante avanço diante do histórico de formação docente no Brasil.”

Com efeito, os professores apontam questões e problemas percebidos em sua prática e para os quais buscam e tentam uma forma de ação resolutiva. São iniciativas e formas de fazer a prática docente, nas quais incorporam suas reflexões, saberes e experiências acumuladas ao longo de sua formação e prática profissional. Daí, possibilitará uma formação crítica de educadores, a partir da criação de contextos em que os professores entendam que carregam em si a capacidade de transformação (LIBERALI, 2010). Dessa forma, o PIBID possibilita uma formação muito próxima da ideal em que os professores em formação estão vivenciando a realidade da sala de aula, pois “não basta criticar a realidade, mas mudá-la, já que o indivíduo e a sociedade são indissociáveis” (LIBERALI, 2010, p.38).

Este processo é individual e coletivo, ou seja, as iniciativas e formas de fazer a prática docente são precedidas de uma projeção do modo de execução e a decisão de cada professor pode levar em conta as discussões com os colegas e suas próprias reflexões. Em geral, a atividade docente não é regida pela espontaneidade e compreende um conjunto de ações, dessa forma, é uma prática pensada e planejada, ainda que os professores concretizem sua prática no momento e no próprio espaço da aula (MILANI et al., 2021).

A formação de professores é uma parte muito importante da educação, pois os desafios são apresentados ao professor todos os dias e é extremamente importante que ele tenha as ferramentas necessárias para poder resolvê-los.

Segundo Veiga (2008, p. 13), a docência vem do latim "docere" e significa “ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender”, ou seja, é um complexo de atividades exercidas além de dar aulas. A tarefa do professor é tão complexa que exige domínio de estratégias pedagógicas que facilitem seu desempenho didático.

Por isso o professor deve conhecer perfeitamente os conteúdos de ensino e as teorias que regem a sua prática, pois, como explica Liberali (2010, p. 50) "... a compreensão das teorias de ensino-aprendizagem dá base para as análises de várias situações, a partir do uso das mais variadas categorias e enfoques tirados das necessidades apontadas pelos participantes da prática pedagógica".

Dessa forma, os professores aproveitando a "sabedoria da prática" estabelece objetivos flexíveis, pois ao longo do processo de ensino-aprendizagem reconhece que estes podem passar por mudanças para uma melhor abordagem e proporcionar um ambiente em que a educação se torne mais significativa. Como explica Bzuneck (1999) quando discorre em seu artigo sobre a psicologia educacional e a formação de professores, explica que se desenvolveu duas categorizações de professores em relação ao aproveitamento da sabedoria da prática: os principiantes e os *experts* (grifo do autor).

Seu modo de enfrentar uma situação, por exemplo, de um aluno-problema varia consideravelmente. O professor *expert* não é que saiba mais do que um principiante; seu conhecimento é qualitativamente diferente, porque integra os diversos aspectos teóricos entre si e com a prática, enquanto que o principiante faz apelo a um ou outro princípio ou solução, desconectadamente e de modo não-crítico. (BZUNECK, 1999, p. 45)

Um professor que se prepara teoricamente por meio de leitura de autores de sua área acompanhado da reflexão sobre sua prática, acreditamos, poderá resultar em uma organização mais fácil do trabalho docente, no sentido de tomar seu lugar enquanto responsável pelo que leva a sala de aula. O plano, por exemplo, é algo contínuo que o professor poderá construir ao mesmo tempo que o vai realizando.

Assim, o planejamento faz parte desse "conjunto de funções" e, como previsto na lei 9.394/96 no art 13:

Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.  
(BRASIL, 1996)

Portanto, a formação educacional de um professor é muito importante e não há dúvida de que a experiência em sala de aula é necessária para desenvolver as habilidades para um ensino eficaz. Por isso, defendemos um ensino significativo para a formação de professores desde os períodos iniciais, nas disciplinas de metodologia, estágio e, atualmente, a partir da residência pedagógica, num viés interdisciplinar possibilitando ao estudante em formação compreender todo o funcionamento da docência e da escola.

Se nas diversas áreas de ensino-aprendizagem técnico e profissionais são sugeridas uma formação inicial e continuada com propostas de elaboração de projetos pedagógicos específicos para cada área com o intuito de se pensar formas de avaliar com metodologias e materiais direcionados (LIMA, 2017), assim também a formação do professor pode realizar-se de forma mais significativa quando este, ao perceber todo funcionamento da profissão docente, ressignifica a sua prática desde as próprias experiências durante a graduação e constrói, numa trama teórico-prática, competências para se tornar um profissional que assegura um ambiente relevante para seus estudantes.

Uma vez que o estudante-professor consegue refletir criticamente quanto a sua formação teórica e quanto a sua prática, nas disciplinas em que é possível relacionar teoria e prática, por exemplo, é latente a viabilidade de “desenvolver uma compreensão de sua relevância e consistência com valores morais e éticos, para definirmos a reconstrução de nossas ações” (LIBERALI, 2010, p. 65) com o objetivo de produzir uma aprendizagem colaborativa e profunda que são todos os pilares da sala de aula moderna.

Hoje, a educação escolar muitas vezes envolve o uso de tecnologia e uma variedade de estilos de ensino. Muitos dos métodos de ensino modernos de hoje, no entanto, são uma evolução das técnicas de aprendizagem mais tradicionais.

“Se a sociedade do conhecimento provoca uma rutura na transmissão e no ensino tradicionais, sobretudo no papel tentacular do mestre e na atitude de

submissão do aprendente, mais uma vez a interrogação central dos Estudos Curriculares – Qual é o conhecimento mais valioso? – conduz a outras interrogações, nomeadamente sobre o que ensinar, como ensinar, o que aprender e como aprender” (PACHECO, MENDES e SOUSA, 2018, pág. 269).

A chave para uma aprendizagem aprimorada e holística é a partir de princípios do ensino tradicional e moderno e combiná-los para um ambiente de aprendizagem totalmente envolvente (BACCIN, 2018). Manter a atenção dos alunos é uma batalha constante para os professores e com as ferramentas e técnicas certas, no entanto, o envolvimento do aluno é muito mais alcançável. Quanto mais inspirados e engajados os alunos estiverem, mais eles considerarão o assunto com cuidado, facilitando uma experiência de aprendizagem mais sólida

“Para tanto, afirma-se ser necessário que os professores estejam equipados com recursos e habilidades em tecnologia que lhes permitam realmente transmitir o conhecimento ao mesmo tempo que incorporam conceitos e competências em TIC” (BACCIN, 2018, pág. 102).

O conhecimento pedagógico do conteúdo é um tipo de conhecimento exclusivo do professor, baseado na maneira como o professor relaciona seu conhecimento pedagógico (o que sabe sobre o ensino) ao conhecimento da matéria (o que sabe sobre o que ensina). É a integração ou a síntese do conhecimento pedagógico do professor e do conhecimento da matéria que compõem o conhecimento pedagógico do conteúdo (PACHECO, MENDES e SOUSA, 2018).

Dentro destas mudanças a constante evolução da relação da atuação do docente com a gestão e planejamento de aula mudou, acompanhando assim a evolução do ambiente escolar. É ávido afirmar que, em sua essência, o gerenciamento da sala de aula é uma combinação de habilidades e técnicas que os professores usam para garantir que as aulas ocorram sem problemas e que os alunos atinjam seus objetivos de aprendizagem diários. Envolve organizar o ambiente físico da própria sala de aula, estabelecendo as regras e rotinas que os alunos seguem de sino a sino, construindo uma forte dinâmica professor-aluno e respondendo aos obstáculos que surgem inesperadamente durante uma aula (LIRA, 2015).

Muito parecido com o planejamento de aulas, não existe uma “maneira certa” definitiva de gerenciar uma sala de aula. O estilo e as técnicas mais apropriados dependerão de professores, classes, escolas e distritos individuais. Como afirma Lira

(2015, pág. 17) “O professor crítico, sensível pesquisador tem mais chance de sucesso na aprendizagem de seus alunos”.

Assim, a gestão da sala de aula é essencial para garantir a produção de um planejamento de aulas eficaz, ponto central de uma sala de aula bem administrada. Deixar de planejar suas aulas ou ter um esboço sólido para o dia pode levar à confusão e desorganização de sua parte, o que pode fazer com que os alunos percam o foco (LIRA, 2015).

Segundo Libâneo (1994, p. 241):

O plano de aula é um detalhamento do plano de ensino. As unidades e subunidades (tópicos) que foram previstas em linhas gerais são agora especificadas e sistematizadas para uma situação didática real. A preparação das aulas é uma tarefa indispensável e, assim como o plano de ensino, deve resultar num documento escrito que servirá não só para orientar as ações do professor como também para possibilitar constantes revisões e aprimoramentos de ano para ano (LIBÂNEO, 1994, p. 241).

Existem várias práticas de gerenciamento de sala de aula que podem manter os alunos focados e envolvidos, independentemente da lição que está sendo ensinada. Planejar uma aula é apenas metade da batalha, e os professores devem incluir uma forte gestão de sala de aula eficaz se quiserem que os alunos realmente se envolvam (KRUG, 2019).

Em vista disso, Gandin e Cruz (2009) apresentam o planejamento como um trabalho de toda comunidade escolar que traz uma perspectiva de resgatar o sentido social do trabalho escolar e de o mostrar como um instrumento metodológico de realização de ideias. Dessa forma, todos esses processos mencionados anteriormente não fazem parte somente da vida do docente ativo no sistema educacional, mas também na vida do professor em formação que é participante de programas como o mencionado acima, o PIBID, e está inserido no funcionamento escolar.

Como explica Schewtschik (2017, p. 10665) é pelo planejamento que direcionamos

“o trabalho para que ele aconteça conscientemente, organizando e proporcionando mudanças. No campo da educação o planejamento tem um caráter condicionado a essa transformação, pois ao final da execução deste espera-se que o objetivo seja alcançado e promova uma mudança de comportamento do aluno frente ao conhecimento”.

Assim, este modo de planejar é muito próximo com o qual trabalhamos aqui, pois expõe o planejamento além de preencher quadros uma vez que “quer ser instrumento metodológico da realização de ideias que superem o mero domínio cognitivo da informação” (GANDIN E CRUZ, 2009, p. 15), transportando-nos para o ensino como processo que desenvolve algo: as pessoas que fazem parte do todo que é a sociedade.

E, assim como Rajagopalan (2003) propõe um olhar para a teoria a partir do social, em que os indivíduos participantes estão conferidos a “comunidades específicas (dentre as quais, as comunidades acadêmicas)”; da mesma forma, pensamos, uma abordagem ainda mais relevante quando propomos considerar o ensino e o planejamento como parte de uma prática social com o intuito de produzir uma educação mais significativa para os alunos e este todo. Afinal, o propósito da educação é que indivíduos sejam capazes de participar ativamente de sua cultura, de sua comunidade, de seu ambiente e, portanto, “Significa transformar-se em cidadãos do mundo” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 70).

Schewtschik (2017, p. 10668) explica que sem planejamento não há condições de “gerenciar a aprendizagem”, dessa forma, sentimos ser imprescindível a organização dos diferentes tipos de planejamentos que fazem parte da vida do professor e dos diversos processos que o professor precisa realizar antes de, finalmente, produzir o plano de aula.

Assim, ao entender esta organização, acreditamos, contribuirá para entender o plano de aula enquanto ferramenta tão presente e necessária tanto na formação quanto no trabalho docente em si. E, segundo Liberali (2009, p. 15), o primeiro passo para planejar é entender as necessidades dos participantes do processo de ensino-aprendizagem, pois “é uma tarefa essencial para traçar as bases para o planejamento didático”.

Sendo assim, na prática do docente em formação, existem diversos planejamentos que são necessários compreender para, enfim, estar em sala de aula. Liberali (2009, p.15) explica que “ao iniciar o planejamento didático para o trabalho nas diferentes áreas do conhecimento, é fundamental considerar os princípios e os valores estabelecidos no Projeto Pedagógico de cada unidade de ensino”. Portanto, existem níveis e processos, que agora explicaremos mais detalhadamente, que ocorrem do macro ao micro, ou seja, o “macroplanejamento” são os níveis em que o

planejamento percorre antes de principiar o plano de aula e o “microplanejamento” os processos que resultará no plano de aula.

Para explicar esse caminho que o docente precisa fazer, tomamos como fundamentos alguns autores como o já mencionado Haydt (2011) e Gandin e Cruz (2009) que, em relação com outros autores, nos ajudou a compreender a importância do plano de aula como resultado de processos anteriores.

É importante ressaltar que não significa que há graus de relevância nesses níveis e processos, porém pensamos nestas nomenclaturas, pois, por exemplo, no que chamamos “macroplanejamento” envolve o Estado, os órgãos estaduais e municipais e a escola. Diferentemente, o que chamamos de “microplanejamento” não envolve diretamente nenhum órgão público, somente o próprio professor em relação ao seu trabalho.

O “macroplanejamento” envolve três níveis de planejamento educacional que podemos observar a partir de Haydt (2011): o planejamento de um sistema educacional, o planejamento geral de uma escola, o planejamento de ensino. É importante ressaltar que este último se desdobra em outros planejamentos, tal como será explicado mais adiante.

O “microplanejamento” envolve três processos que resultarão na produção do plano de aula que podemos observar a partir de Gandin e Cruz (2011): o marco operativo, a elaboração do diagnóstico e a preparação da programação.

De acordo com o exposto acima, o “macroplanejamento” começa com o planejamento do sistema educacional. Consoante ao que explica Libâneo (1994, p. 252) quanto a responsabilidade do Sistema Educacional Brasileiro, por meio do MEC (Ministério da Educação e Cultura, órgão responsável pela educação no Brasil), “a elaboração de planos e programas oficiais de instrução, de âmbito nacional, reelaborados e organizados nos estados e municípios em face de diversidades regionais e locais”.

Ainda sobre o planejamento do sistema educacional, Haydt (2011, p. 70) expõe que o mesmo “reflete a política de educação adotada”, ou seja, todos os órgãos participantes deste planejamento têm o dever de informar as dificuldades da educação, buscar meios para saná-la, definindo objetivos com o intento de avançar a educação em sua completude.

Em consonância ao planejamento do sistema educacional, Libâneo (1994) explica que os próximos três níveis, como assim chamamos aqui, são dimensões

relacionadas entre si: o plano da escola, o plano de ensino e o plano de aula. Segundo este autor, essas dimensões formam parte de um processo que exige continuidade e que vão adequando-se ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, o segundo nível do “macroplanejamento” é o planejamento escolar ou plano da escola. Segundo Haydt (2011) o planejamento escolar é, grosso modo, como o planejamento de um sistema educacional, mas com objetivos e planos de ação pensados para as necessidades locais. Este tipo de planejamento passa por etapas e ações essenciais para o bom funcionamento da escola.

Libâneo (1994) e Haydt (2011) divergem nos níveis seguintes do “macroplanejamento”, porém apresentam geralmente os mesmos. O terceiro nível, portanto, seria o planejamento curricular, ou seja, a “previsão dos diversos componentes curriculares que serão desenvolvidos ao longo do curso, com a definição dos objetivos gerais e a previsão dos conteúdos programáticos de cada componente” (HAYDT, 2011, p. 71). Este nível, segundo Haydt, deve estar de acordo com o plano nacional e as orientações da secretaria de educação do Estado e a escola pode propor ao órgão estadual algum componente curricular pensado na necessidade do lugar onde a escola está inserida.

Um exemplo prático é de uma escola do município de Pernambuco ter disciplinas específicas como “história de Pernambuco” ou “organização de leis trabalhistas”, pois a escola e os que participaram do processo pedagógico consideraram necessárias para o desenvolvimento da comunidade local.

Como informamos anteriormente, segundo Haydt (2011) o planejamento é um processo que inicia mentalmente, assim o autor reafirma ao expor mais um nível do “macroplanejamento”: o plano de ensino”. Diferentemente de Libâneo (1994), Haydt (2011) explica que os seguintes planejamentos se relacionam entre si e todos estes são tipos de planejamentos de ensino: planejamento de curso, planejamento de unidade didática e planejamento de aula. Portanto, o que para Libâneo (1994) seriam mais níveis, anteriores ao plano de aula, do “macroplanejamento” tal como entendemos e decidimos chamar pelos motivos já explicados, para Haydt (2011) seriam, na verdade, o desdobramento de um nível: o planejamento de ensino.

Este nível de planejamento (o planejamento de ensino) tem por finalidade alcançar os objetivos estabelecidos através dos planejamentos anteriores, levando em consideração que a ação de planejar “é criar com base nas condições da realidade e tendo em vista objetivos definidos” (HAYDT, 2011, p. 73). Assim, como já

apontamos, o planejamento de ensino leva a outros três: o planejamento de curso, o planejamento de unidade e o planejamento de aula.

O planejamento de curso é a previsão do processo de ensino e aprendizagem do professor e dos alunos para um ano ou semestre. O planejamento de unidade, de acordo com Libâneo (1994, p. 259), tem como principal característica “ter um caráter de relevância social, no sentido de que os conteúdos se tornem ‘vivos’ na experiência social concreta dos alunos”, ou seja, são partes importantes de um todo que estão interrelacionados. O planejamento de aula, segundo Haydt (2011), é o lugar onde o professor vai especificar e operacionalizar “os procedimentos diários para a concretização dos planos de curso e de unidade” e que falaremos mais profundamente adiante.

Como já informamos, sentimos a necessidade de organizar e esclarecer bem os níveis e processos que o planejamento na educação demanda. Desta forma, pensando nos diferentes tipos de planejamento, parcialmente explicados, organizamos como entendemos que se realiza a partir da leitura de alguns autores que explicitamos da área da educação. Portanto, definimos o “macroplanejamento” como os níveis que o planejamento passa até chegar ao planejamento de aula, ainda observamos como anteriores a este último; e o “microplanejamento”, definimos como os processos necessários para chegar, enfim, ao plano de aula e este explicaremos a seguir.

A partir do exposto, nos processos que se encerram no plano de aula e que aqui entendemos como “microplanejamento” se desdobram em três pontos, de acordo com o que já observamos em Gandin e Cruz (2009). O marco operativo, primeiro ponto deste processo, é construído por todos os discentes que fazem parte de uma mesma disciplina ou área de estudo.

Normalmente, um marco operativo é escrito para um ano ou para um semestre, sendo, depois, revisto e, se necessário, reescrito a cada ano ou a cada semestre; a tendência é que, quando ele atingir um certo grau de eficácia, introduzam-se poucas alterações, buscando, isso sim, torna-lo cada vez mais preciso, fundamentado, claro, abrangente, convincente, iluminador, propulsor de ações. (GANDIN E CRUZ, 2009, p. 92)

É a partir do marco operativo que o professor delimita seus seguintes passos para o trabalho, pois, como o próprio nome explica, é um começo ou um primeiro passo para o trabalho docente; como consequência, o professor buscará o melhor

caminho para conseguir cumprir o planejado e os objetivos que começam a surgir deste ponto tão importante.

Talvez ainda se confunda o marco operativo com o planejamento de unidade, já que os dois têm o tempo de trabalho semelhante, porém o planejamento de unidade propõe um documento escrito em que o professor utilizará como um guia para o planejamento de aula, por exemplo, e tem como foco a unidade dos conteúdos. O marco operativo, diferentemente, busca começar a pensar o trabalho multidisciplinar ou não com o objetivo de resultar num ensino com segurança e responsabilidade.

O segundo ponto do processo do “microplanejamento” é a elaboração do diagnóstico. A elaboração do diagnóstico nos faz chegar num ponto importante para a formação de professores, pois é a partir desse ponto que o professor vai relacionar seus conhecimentos e experiências para olhar o outro e entender o lugar do sujeito outro: o aluno.

Como orienta Liberali (2010, p. 66) “torna-se necessário um voltar-se para o contexto escolar, com ênfase na compreensão do grupo com o qual trabalhamos para que propostas de novas ações possam ser feitas”. Assim, na elaboração do diagnóstico o professor fará sua construção com o grupo de alunos de cada nível de aprendizagem separadamente, pensando na situação de aprendizagem dos alunos e na prática docente, ademais da situação da escola e o lugar onde está inserida.

[...]o diagnóstico é uma das partes que deve ser continuamente refeita, uma vez que alunos e professor crescerão, isto é, mudarão, como resultado de programação que se executa e porque as situações concretas são mais mutáveis do que as realidades bem abrangentes (GANDIN E CRUZ, 2009, p. 93)

A elaboração do diagnóstico proporcionará ao professor o conhecimento do grupo de estudantes em que se vai trabalhar e facilitará o próximo ponto do processo do “microplanejamento”: preparação da programação. Entretanto, este ponto não deve ser confundido com o planejamento de ensino, pois a preparação da programação não é delimitar conteúdos e não é o professor sozinho que irá construir, ao contrário, esta parte vai ser construída com os estudantes e delimitará objetivos, estratégias, normas e atividades permanentes que ajudarão a andar no caminho que é a aprendizagem.

Não é possível indicar objetivos (que incluem a realização de ações) para todo o semestre ou o ano letivo. É, contudo, viável propor estratégias, normas e atividades permanentes sem especificar o tempo, porque estas não se esgotam e, se não cessarem as necessidades que as exigiram, podem ser repetidas (GANDIN E CRUZ, 2009, p. 94).

Uma contribuição interessante neste ponto é quando Liberali (2010) propõe a elaboração de uma descrição para o trabalho docente e, quando pensado a partir do microplanejamento, poderá resultar na construção de um plano de aula ainda mais efetivo, pois “é preciso uma consciência do que foi feito, do que aconteceu para que a pessoa possa chegar a novas conclusões sobre seu trabalho” (LIBERALI, 2010, p. 38). Dessa forma, a autora aponta três parâmetros para elaborar essa descrição:

1. “Para conhecer melhor a comunidade em que a escola se insere e os valores que servirão de base para um futuro confrontar das práticas de sala, é fundamental entender as principais características do contexto da escola;”
2. “Conhecer as características específicas da escola também permite uma melhor compreensão das ações nela ocorridas;”
3. “Uma vez que a descrição recai sobre uma turma específica de uma determinada série, torna-se relevante oferecer mais dados que permitam entender o contexto amplo e como essa aula ou evento descrito se relaciona ao todo da série.” (LIBERALI, 2010, p. 40, 41, 42 e 43).

O processo de ensino ocorre efetivamente na sala de aula. Turra et al. (1985, p. 259) define a sala de aula como o lugar “onde o professor desempenha o papel de maior relevância” e esta compartilhada juntamente com todos os participantes do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, em coparticipação dos estudantes já que estes são os sujeitos para quais nossos objetivos são direcionados, ainda que comumente se acreditasse no ensino como repasse de informações.

Por outro lado, menos asseverado, Libâneo (1994) explica que a sala de aula é o lugar onde o professor cria e organiza situações de docência, ou seja, “as condições e meios necessários para que os alunos assimilem ativamente conhecimento, habilidades e desenvolvam suas capacidades cognitivas” (LIBÂNEO, 1994, p. 241). De qualquer forma, sem dúvida nenhuma, um dos papéis do professor é ensinar e isso requer planejamento.

Deste modo, estamos de acordo com o que explica Gandin e Cruz (2009, p. 92) ao orientar, através do ponto de vista ideal do planejamento, que o plano de sala de aula é um instrumento de trabalho que vai elaborando-o ao mesmo tempo que ocorre as aulas, seja por um ano ou um semestre, pois “não é possível começar o ano ou o semestre com tudo decidido” (GANDIN E CRUZ, 2009, p. 92).

Ademais, concordamos que esta ferramenta de trabalho deve ser construída em conjunto com o corpo docente e discente, pondo-se em relação com a lei e os documentos que norteiam o ensino de línguas, para que seja possível um trabalho significativo (tanto para a sociedade, quanto para o estudante) que ponha o professor em correspondência ao contexto sócio-histórico em que se realizará seu trabalho, transportando-se a um lugar em que se exige responsabilidades e tomadas de posição enquanto sujeito-professor consciente de sua prática.

## 2 O PLANO DE AULA: Do macro ao microplanejamento para a produção do gênero

Em vista da discussão que construímos até aqui, entendemos que planejar é, em efeito, um caminho até chegar à educação e, para isto, é necessário passar por todos os processos mencionados anteriormente, que definimos como “microplanejamento”. De acordo com Gandin e Cruz (2009, p. 27) “planejar é, de fato, definir o que queremos alcançar; verificar a que distância, na prática, estamos do ideal e decidir o que se vai fazer para encurtar uma distância”, ou seja, o caminho necessário para a aprendizagem e como o caminhar.

Conforme apontamos anteriormente, para que o planejamento na educação seja possível é necessário passar pelos processos de “microplanejamento” que resultará no plano de aula. Infelizmente, assim que o planejamento educacional no Brasil surgiu, os únicos modelos disponíveis para planejamento eram provenientes de empresas e como não foi pensado para a situação educacional, normalizou-se um quadro que todo professor conhece e que se realiza, geralmente, da seguinte forma:

**QUADRO 2** – Quadro comumente conhecido pelos professores a partir da década de 1960.

Conteúdos	Objetivos	Estratégias	Recursos	Avaliação	Obs.

**FONTE** – Gandin e Cruz, *Planejamento na sala de aula*, 2009.

Tendo em vista que a escola que conhecemos hoje é fruto de um modelo industrializado de produção de mão de obra, de forma mais ampla, ao sistema capitalista, entendemos que este quadro era a forma mais “fácil” de padronizar a maneira como se deveria levar a educação para a sala de aula. Assim, apresentado

e criticado por Gandin e Cruz (2009) por três motivos principais: primeiramente, os conteúdos pré-estabelecidos pela escola e que são repetidos ano após ano (resultando na falta de respeito com a realidade em que os estudantes estão inseridos e os temas atuais de política, direito, saúde, economia etc.); em segundo lugar, o plano como uma lista de tarefas possíveis para a sala de aula e não um planejamento do que efetivamente vai ocorrer em aula; e, por último, a banalização da “flexibilidade” do plano de aula, pois o professor o faz, porém não o segue.

Todos os professores necessitam de um plano de aula cuidadosamente preparado, independentemente de sua habilidade, experiência ou do que seu campo de ensino envolve. Os planos de aula são necessários para ajudar os alunos a atingirem seus objetivos em um ambiente de aprendizagem em curto e longo prazo. Estudos mostram o valor de imaginar o sucesso para alcançá-lo. Da mesma forma, em um ambiente de sala de aula, deixar de ter um plano de aula em vigor minimiza as perspectivas de prever certos resultados e atender às suas expectativas (OLIVEIRA, 2010).

É essencial que os educadores preparem suas aulas com antecedência e implementem os métodos de ensino mais significativos. A base para a criação de um plano de aula são os objetivos de aprendizagem e de dar aos alunos a chance de descobrir, estabelecer e demonstrar o que lhes é ensinado. O plano pode ser uma lista simples ou um sistema mais complexo, estruturado e detalhado.

Logo, é necessário conhecer as diferentes definições que o plano de aula pode ter e as diferentes formas que os autores da educação o abordam para, enfim, definir como o vemos aqui.

Em vista disso, apontamos, a partir de alguns autores, elementos que nos ajudem a compreender a importância das discussões sobre o plano de aula para a formação de professores. Iniciamos, então, com a abordagem de Turra et al. (1985) que toma o plano como uma forma que é possível o professor prever os comportamentos esperados pelos estudantes no momento da aprendizagem:

O plano de aula é, pois, um instrumento de trabalho que especifica os comportamentos esperados do aluno e os meios – conteúdos, procedimentos e recursos – que serão utilizados para sua realização, buscando sistematizar todas as atividades que se desenvolvem no período de tempo em que professor e aluno interagem, numa dinâmica de ensino-aprendizagem (TURRA et al., 1985, p. 259).

O plano de aula, como instrumento de trabalho deve, segundo Turra et al. (1985), seguir a ordem “natural” (expressão usada pelo autor para explicar a ordem que ocorre na aprendizagem na sala de aula) do processo de aprendizagem e, com base nisto, a estrutura do plano de aula segue três etapas principais: apresentação, desenvolvimento e integração. A primeira, apresentação, é o momento de preparação para as “experiências de aprendizagens” envolta de um objetivo; a segunda etapa, desenvolvimento, é o momento que o professor “orienta a aprendizagem” dos estudantes; e, por último, integração, a etapa que o professor observa os resultados através da realização da atividade proposta na etapa anterior.

Estas etapas constituem a estrutura do plano de aula, como mencionado anteriormente, e é tarefa do professor as relacionar, pois o êxito na execução, segundo o autor, depende da habilidade do professor em associar adequadamente.

O plano de aula caracteriza-se pela *descrição específica, em termos operacionais*, do objetivo pretendido para cada aula e dos meios necessários para seu alcance. Em sua estrutura, deve ser um todo integrado, de tal maneira que as diferentes partes se intercomplementem, formando um conjunto harmônico e exequível. (TURRA et al., 1985, p. 260, *grifo do autor*)

É interessante observar que, apesar do livro *Planejamento de ensino e avaliação* ser o livro mais antigo que utilizamos e mais próximo da “fundação” do planejamento no Brasil e, também, mais perto do estabelecimento do quadro que se consagrou durante anos (talvez até hoje em dia), os autores propõem uma discussão envolta do planejamento de uma maneira mais ampla, não delimitando a estrutura como se poderia imaginar. As etapas são, portanto, orientações que ficam a cargo do professor como se dará efetivamente a construção do plano de aula.

Igualmente ao apontado acima, Libâneo (1994) aponta que a habilidade do professor em relacionar as partes estruturais do plano é visto como uma qualidade muito importante. Alguns anos mais tarde, o quadro se apresenta de maneira mais detalhada, porém não deixou de ser tediosamente sistematizado.

**QUADRO 3 – O quadro “atualizado” do plano de aula.**

Escola: _____ Disciplina: _____ Data: _____			
Série: _____ Professor(a): _____			
Unidade didática:			
Objetivos específicos	Conteúdos	Nº de Aulas	Desenvolvimento metodológico

**FONTE –** Libâneo, *Didática*, 1994.

Visivelmente maior que o quadro anterior, Libâneo (1994) orienta que os professores voltem aos níveis de planejamento, que aqui chamamos de “macroplanejamento”, e aos objetivos gerais da disciplina para a produção do plano de aula.

Na preparação de aulas, o professor deve reler os objetivos gerais da matéria e a sequência de conteúdos do plano de ensino. Não pode esquecer que cada tópico novo é uma continuidade do anterior; é necessário, assim, considerar o nível de preparação inicial dos alunos para a matéria nova. (LIBÂNEO, 1994, p. 241)

É importante ressaltar que o plano de aula, diferentemente de Turra et al. (1985) que o toma como instrumento de trabalho, Libâneo (1994, p. 223) o apresenta como um “guia de orientação”, pois é através dele que se realiza o trabalho docente. Previamente explicamos que, a partir da visão de Highet (1962), o plano pode tomar a forma escrita ou não, porém Libâneo (1994, p. 241) informa que é um dever o transformar em uma produção escrita para posterior revisão:

O plano de aula é um detalhamento do plano de ensino. As unidades e subunidades (tópicos) que foram previstas em linhas gerais são agora especificados e sistematizadas para uma situação didática real. A preparação de aulas é uma tarefa indispensável e, assim como o plano de ensino, deve resultar num documento escrito que servirá não só para orientar as ações do professor como também para possibilitar constantes revisões e aprimoramentos de ano para ano. (LIBÂNEO, 1994, p. 241)

Assim, percebemos a necessidade de planejar as aulas continuamente, em conjunto com algo que não precisa estar dissociado, mas deve estar em conjunto, retomando o plano anterior e, ao revisar, possa produzir novos sentidos. Esta continuidade no planejamento também pode ser percebida em Ibaixe (2008) quando este apresenta o plano de unidade e o plano de aula como sinônimos. Infelizmente, não há uma discussão muito ampla de como se dá esta atividade de produção do plano, assim só se observa a explicação da estrutura do plano de aula.

Segundo Ibaixe (2008, p. 79), o plano de aula (ou plano de unidade, tal como o vê) se apresenta em quatro pontos. Estes pontos não estão representados em um quadro, como já vimos anteriormente, porém sua produção e seus tópicos se realizam de forma muito semelhante. O primeiro tópico, os objetivos, é o cerne do plano de aula, pois “direcionam a ação do professor e facilitam a aprendizagem do aluno”; o segundo tópico, os conteúdos, devem estar relacionados com o objetivo da unidade (tema, aula); o terceiro tópico, as estratégias, são os meios que o professor utiliza para conduzir os estudantes em direção aos objetivos; e, por último, a avaliação, que é tomada como meio de “medir” a proporção da aprendizagem.

Um plano de aula geralmente consiste em detalhes relativos à aula, os resultados que serão abordados e o método que será usado, bem como os materiais e atividades que serão incluídos para envolver e avaliar os alunos. A última parte do plano de aula trata da sessão de avaliação do ponto de vista do professor e do aluno (LOPES, 2017), mas o guia não pode delimitar o melhor caminho no mapa sem saber aonde ir.

Trabalhar com conteúdos pré-estabelecidos é uma das barreiras mais fortes na soma de dificuldades para alcançar mudanças significativas. Ter conteúdos pré-estabelecidos, antes de pensar o que se quer, é como ter um caminho definido antes de se saber aonde quer ir. (GANDIN e CRUZ, 2009, p. 31)

Muitos professores adotam concomitantemente até oito tipos diferentes de planejamento em um único ano escolar. Esses tipos podem se sobrepor, seguir um ao outro na continuação um do outro ou ser específicos para certas atividades. Tipos de planejamento coexistem e permitem que o ensino se organize de forma consistente, “por isso não existe uma fôrma; ele é flexível e permite ao educador repensar e buscar novos significados para a sua prática” (TOMAZZETTI et al., 2016, pág. 157).

Um professor planeja suas aulas muito antes de implementá-las (planejamento de longo prazo). Da mesma forma, muitos professores formam uma primeira organização anual do programa oficial, o que lhes permite não ter mais que consultar todo o programa durante o ano letivo (CAVALCANTE, 2007).

## 2.1 A PRODUÇÃO EFETIVA DO PLANO DE AULA

Em vista de tudo que discutimos, compreendemos que o planejamento em geral é um caminho que o professor necessita passar até chegar na efetiva produção do plano de aula. Neste caminho, o apresentamos através de níveis do “macroplanejamento” e dos processos do “microplanejamento”, pois, a partir deles, o professor poderá conhecer o melhor caminho para a educação que se realizará no plano de aula.

A rota dos sonhos para a educação é o que acreditamos que o professor tomará para culminar numa educação com significados para os sujeitos que a compõem, desde as esferas institucionais, até a relação dos estudantes com a comunidade.

Um plano de aula serve como um guia que o professor usa todos os dias para determinar o que os alunos aprenderão, como a aula será ministrada e também como o aprendizado será avaliado. Os planos de aula permitem que os professores funcionem com mais eficácia na sala de aula, fornecendo um esboço detalhado que eles seguem durante cada aula. Isso ajuda a garantir que cada momento gasto na aula seja usado para ensinar conceitos significativos e ter discussões valiosas, em vez de descobrir o que se deve fazer com o passar do tempo (LOPES, 2017).

Os planos de aula geralmente consistem em componentes essenciais, como objetivos, requisitos, recursos, procedimentos e técnicas de avaliação. Uma vez que cada parte de um plano de aula eficaz tem um impacto no processo de aprendizagem dos alunos, é crucial lidar com eles por meio de uma abordagem estratégica.

A primeira etapa para o planejamento de aula, é identificar os objetivos de aprendizagem. Numa proposta de abordagem de temática indígena, Prestes e Fensterseifer (2021) explicam que os objetivos são divididos em aspectos históricos, contextualizados culturalmente, e que serão alcançados por materiais que fazem parte do contexto indígena. Essa compreensão de abordagem dos objetivos nos ajuda a entender que até nos mínimos detalhes de um plano de aula, desde o ponto de partida que são os objetivos, se orienta que sejam pensados para uma educação significativa.

Segundo a BNCC (2018, pág. 26), os objetivos, nomeados de objetivos de conhecimentos, são entendidos como “conteúdos, conceitos e processos” e são organizados em unidades temáticas. Um objetivo de aprendizagem descreve o que o aluno saberá ou será capaz de fazer após a experiência de aprendizagem, assim, em consonância as leituras construídas até aqui e orientados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), organizamos a tabela abaixo de como se orienta que se inicie o planejamento dos professores:

**QUADRO 4** – Objetivos de aprendizagens de língua portuguesa na BNCC do 1º ao 5º ano

<b>Objetivos de conhecimento</b>	<b>Práticas de linguagem</b>
Reconstrução das condições de produção e recepção de textos	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)
Estratégia de leitura	
Planejamento de texto	Planejamento de textos

Revisão de textos	(escrita compartilhada e autônoma)
Edição de textos	
Utilização de tecnologia digital	
Oralidade pública/intercâmbio conversacional em sala de aula	Oralidade
Escuta atenta	
Características de conversação espontânea	
Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala	
Relato oral/Registro formal e informal	

**Fonte:** Base Nacional Comum Curricular - 2018, pág. 90

Para Libâneo (1994, pág. 242) é a partir dos objetivos que prosseguiremos para pensar “os métodos e procedimentos de transmissão e assimilação dos conteúdos e as várias formas de avaliação” e esses serão alcançados a partir da organização que o professor fará no desenvolvimento.

A segunda etapa consiste em planejar as atividades de aprendizagem no que Libâneo (1994) chama de desenvolvimento metodológico. Ao planejar atividades de aprendizagem, deve-se considerar os tipos de atividades nas quais os alunos precisarão se envolver, a fim de desenvolver as habilidades e os conhecimentos

necessários para demonstrar uma aprendizagem eficaz estabelecida na etapa anterior. As atividades de aprendizagem devem estar diretamente relacionadas aos objetivos de aprendizagem do curso e fornecer experiências que permitirão aos alunos se envolver, praticar e obter feedback sobre o progresso específico em direção a esses objetivos, como o autor explica, “cada tópico novo é uma continuidade do anterior” (LIBÂNEO, 1994, pág. 241) dando fluidez a um ensino claro com sequência lógica.

Ao planejar as atividades de aprendizagem, deve-se estimar quanto tempo será gasto em cada uma, devendo ter um tempo reservado para uma explicação ou discussão extensa ou avançar rapidamente para diferentes aplicativos ou problemas e para identificar estratégias que verificam o entendimento.

Schneuwly e Dolz (2004) apresentam outra forma de organização de atividades escolares em torno de um gênero oral ou escrito especificamente que denominam como Sequência Didática. Essas orientações, acreditamos, podem contribuir de forma significativa na construção do plano de aula de forma mais específica quando se trata do ensino de línguas. Como explica Liberali (2009, p.25) é nessa área que “os gêneros assumem uma perspectiva central, pois são o meio de participar da Atividade Social e o objeto, ou seja, o conceito científico, a generalização, que será produzido na atividade de ensino-aprendizagem”.

Veremos a partir desse momento que enxergamos o plano de aula enquanto um gênero mais amplo e que pode ser utilizado em qualquer área do ensino-aprendizagem, em qualquer área da educação. Diferentemente, com o acréscimo da Sequência Didática (SD), que é aplicado especificamente para o ensino dos gêneros textuais a partir das orientações de Schneuwly e Dolz (2004), faz com que, em nossa percepção, seja direcionado para a área do ensino de línguas (seja materna ou estrangeira).

Ressaltamos ainda que, a definição de Sequência Didática de Schneuwly e Dolz (2004) é totalmente diferente da que Zabalza (1998, pág. 53) apresenta como “série ordenada e articulada de atividades que formam as unidades didáticas”.

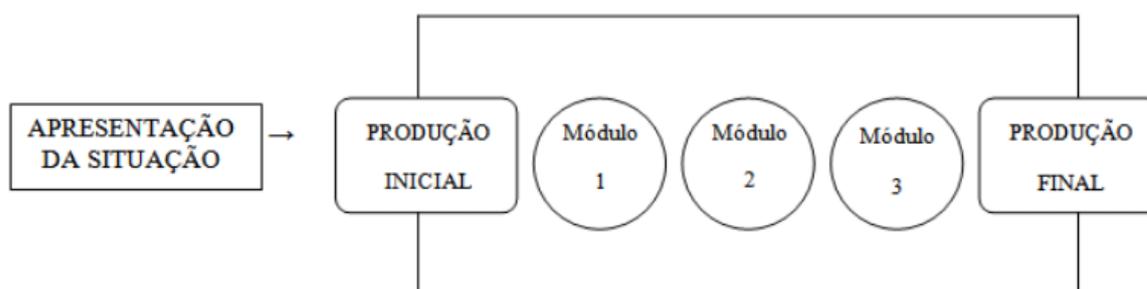
Dessa forma, organizamos essa discussão em torno das orientações quanto a Sequência Didática a partir dessa segunda etapa do plano de aula, que é o planejamento das atividades de aprendizagem, por entender que, dentro da perspectiva teórico-prática do ensino da linguagem através dos gêneros textuais, esse

seria o lugar em que esse procedimento proposto por Schneuwly e Dolz (2004) ocupa na estrutura do plano de aula.

Assim, a Sequência Didática tem por objetivo fazer com que os alunos acessem a novas práticas de linguagem ou práticas de linguagem que são mais difíceis de serem dominados, ou seja, tem por “finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, pág. 83).

Assim, a estrutura da sequência didática é apresentada da seguinte forma segundo os autores:

**FIGURA 1 - ESQUEMA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**



**FONTE:** SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, pág. 83

Assim, observamos os quatros componentes que formam a sequência didática e são definidos e orientados como explicaremos a seguir:

1. Apresentação da situação: nesse momento da sequência didática o professor organizará a exposição do gênero em que será trabalhado na(s) aula(s), além de proporcionar a percepção de como este se constitui para a sua produção, de forma que poderá, inicialmente a responder às seguintes questões norteadoras: “Qual é o gênero que será abordado? A quem se dirige a produção? Que forma assumirá a produção? Quem participará da produção?” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, pág. 84);

2. Produção inicial: Para Schneuwly e Dolz (2004), essa fase da SD também consiste no “primeiro lugar de aprendizagem”, ou seja, ainda é o momento em que os estudantes estão sob o primeiro contato com o gênero e “guarda as intervenções que visam diagnosticar as capacidades já adquiridas pelos alunos em relação ao gênero objeto de ensino” (CABRAL, 2017, pág. 33);
3. Módulos: A partir da produção inicial, o professor irá buscar instrumentos necessários que ajudem os alunos a superarem possíveis problemas que possam surgir nessa primeira etapa prática. É importante ressaltar que dentro do plano de aula o professor poderá incluir resultados esperados e possíveis problemas que podem surgir, dessa forma, a organização dos módulos será mais fluida. Também destacamos que, a produção do plano de aula não é um produto final e acabado, mas que o professor poderá retomar ao longo da sua prática, sempre que necessário, podendo ressignificar a prática ou em continuidade ao que ainda não está concluído, ou seja, acrescentando mais módulos já que a quantidade destes “é flutuante e deve se adequar ao suprimento das dificuldades encontradas pelos alunos na escrita inicial do gênero objeto de estudo” (CABRAL, 2017, pág. 34). Assim como a apresentação da situação, módulos também trazem questões, mas que são respondidas com propostas norteadoras explicadas por Schneuwly e Dolz (2004, pág. 88):

Que dificuldades da expressão oral ou escrita abordar?

“A fim de prepará-los para isso, trabalharemos, em cada sequência, problemas relativos a vários níveis de funcionamento” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, pág. 88), assim os autores apresentam quatro níveis principais na produção de textos: representação da situação de comunicação, elaboração dos conteúdos, planejamento do texto e realização do texto.

Como construir um módulo para trabalhar um problema particular?

“Para fazê-lo, existe um arsenal bastante diversificado de atividades e de exercícios que relacionam intimamente leitura e escrita, oral e escrita, e que enriquecem consideravelmente o trabalho em sala de aula” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, pág. 89), dessa forma, os autores apresentam três categorias de atividades e exercícios: as atividades de observação e de análise de textos, as tarefas simplificadas de produção de textos e a elaboração de uma linguagem comum.

Como capitalizar o que é adquirido nos módulos?

Ao longo das etapas dos módulos, os alunos “constroem progressivamente conhecimentos sobre o gênero” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, pág. 89) e, conseqüentemente, uma linguagem específica que conduzirá para a produção final.

4. Produção final: Nesta última etapa da sequência didática o aluno põe em prática todas as habilidades e competências desenvolvidas e, nesse momento, o professor poderá avaliar as aprendizagens (CABRAL, 2017).

Muitas atividades podem ser usadas para envolver os alunos. Os tipos de atividade (ou seja, o que o aluno está fazendo) e seus exemplos fornecidos abaixo não são de forma alguma uma lista exaustiva, mas podem ajudar a pensar sobre a melhor forma de projetar e entregar experiências de aprendizagem significativas, assim segue a tabela abaixo:

**QUADRO 5** - Tipos de atividades de alto impacto

<b>Tipos de atividade</b>	<b>Atividade aprendizagem</b>	<b>Descrição</b>
<b>Interação com o conteúdo</b>  Os alunos são mais propensos a reter as informações apresentadas dessas maneiras se forem solicitados a interagir com o material de alguma forma.	prática	O problema / tarefa é apresentado aos alunos onde é solicitado que respondam com tempo determinado ou não.
	Palestra	Transmita conceitos verbalmente, muitas vezes com recursos visuais (por exemplo, slides de apresentação)

	Questionário	O exercício para avaliar o nível de compreensão do aluno e as perguntas podem assumir várias formas, por exemplo, múltipla escolha, estrutura curta, dissertação etc.
	Apresentação do aluno	Relatório oral em que os alunos compartilham suas pesquisas sobre um tópico e assumem uma posição e / ou função
<b>Interação com conteúdo digital</b>  Os alunos experimentam a tomada de decisões e visualizam os efeitos e / ou consequências em ambientes virtuais	Jogo	Exercício orientado para objetivos que incentiva a colaboração e / ou competição dentro de um ambiente virtual controlado
	Simulação	Réplica ou representação de um fenômeno do mundo real que permite que relacionamentos, contextos e conceitos sejam estudados
<b>Interação com outras pessoas</b>  Relações entre pares, estruturas informais de apoio e interações / relações professor-aluno	Debate	Atividade verbal em que dois ou mais pontos de vista diferentes sobre um assunto são apresentados e discutidos

	Discussão	Conversa formal / informal sobre um determinado tópico / pergunta em que o instrutor facilita o compartilhamento do aluno das respostas às perguntas, e com base nessas respostas
	Comentários	Informações fornecidas pelo instrutor e / ou colega (s) em relação aos aspectos de seu desempenho ou compreensão
	Palestrante convidado	Sentimentos, pensamentos, ideias e experiências específicas para um determinado tópico são compartilhados por um apresentador convidado
<b>Resolução de problemas e pensamento crítico</b>  Apresentar aos alunos um problema, cenário, caso, desafio ou questão de design, que eles devem abordar ou lidar, oferece aos alunos oportunidades de pensar ou usar o conhecimento e a informação de maneiras novas e diferentes	Estudo de caso	História detalhada (verdadeira ou fictícia) que os alunos analisam em detalhes para identificar os princípios, práticas ou lições subjacentes que ela contém
	Mapeamento de Conceito	Representação gráfica de informações relacionadas em que conceitos comuns ou compartilhados estão ligados entre si

	Projetos do mundo real	Conjunto planejado de tarefas inter-relacionadas a serem executadas durante um período fixo e dentro de certos custos e outras limitações, seja individual ou colaborativamente
<p><b>Reflexão</b></p> <p>O processo de reflexão começa com o aluno pensando sobre o que já sabe e vivenciou em relação ao tema que está explorando / aprendendo. Isso é seguido pela análise de por que o aluno pensa sobre o assunto da maneira que o faz, e quais suposições, atitudes e crenças eles têm a respeito e trazem para a aprendizagem sobre o assunto.</p>	Diário de reflexão	Registros escritos das reações intelectuais e emocionais dos alunos a um determinado tópico em uma base regular (por exemplo, semanalmente após cada aula)

**FONTE:** A autora

É importante que cada atividade de aprendizagem na lição esteja alinhada com os objetivos de aprendizagem da lição, envolva significativamente os alunos de forma ativa, construtiva, autêntica e colaborativa e seja útil onde o aluno se torne capaz de aplicar o que aprendeu e aplicar em outro contexto ou para outro propósito. No caso da formação de professores, Liberali e Fuga (2012), propõem atividades interligadas, pois potencializam a se chegar nos problemas da comunidade em que se atua.

Ao pensar o quadro de formação docente, a diversidade das experiências de cada um e a chance de combinações diversas e inovadoras trazidas por essas experiências, permite ampliar os significados compartilhados por meio de atividades intencionalmente interligadas. (LIBERALI e FUGA, 2012, pág. 134)

A terceira etapa trata de avaliar a compreensão do aluno. Avaliações (por exemplo, testes, trabalhos, conjuntos de problemas, desempenhos) fornecem oportunidades para que os alunos demonstrem e pratiquem o conhecimento e as habilidades articuladas nos objetivos de aprendizagem e para que os instrutores ofereçam feedback direcionado que pode orientar a aprendizagem futura. Para Libâneo (1994), as avaliações podem ser definidas como formais ou informais, em que a primeira se refere a atribuição de notas ou conceitos e na segunda para fins de acompanhamento do desempenho.

Nessa etapa o professor tem um papel fundamental na aprendizagem do aluno, pois é por meio dele que os desvios serão captados para uma orientação mais efetiva e uma aprendizagem significativa seja possível. Para Leffa (2003, pág. 37), sem a ajuda do professor, o “desempenho não é assistido, haverá erros e desvios em sua aprendizagem que passarão despercebidos e poderão ficar automatizados”, portanto, ademais dos objetivos precisarem ser bem definidos na construção do plano de aula, como a aprendizagem será avaliada também necessita estar bem delimitada (CAVALCANTE, 2007).

Ainda mais significativo, Liberali (2009, p. 24, *grifo do autor*) propõe uma avaliação processual quando se trata do trabalho pelo viés das Atividades Sociais (como entenderemos no próximo ponto), pois “tem como foco perceber e interceder na forma como os estudantes estão participando das *performances* da vida, durante as atividades de ensino-aprendizagem”. Dessa forma, também é possível o professor atuar em constante mudança, trazendo para seu planejamento novas formas de abordagens para alcançar os objetivos estabelecidos.

## 2.2. A PRODUÇÃO DO GÊNERO PLANO DE AULA: do dialogismo a TASHC

Pelo viés bakhtiniano, os gêneros do discurso são, basicamente, quando, ao utilizarmos a língua, manifestamos a partir de enunciados “relativamente estáveis”. Para Bakhtin (1997) a comunicação só é possível por meio dos gêneros e reconhecemos assim que ouvimos o sujeito outro no processo comunicativo.

“...ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações. Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir

cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível” (BAKHTIN, 1997, p. 302)

Dessa forma, toda a comunicação na sociedade é realizada por meio dos gêneros do discurso, sendo, portanto, uma atividade de comunicação que possui um determinado objetivo (orientado para uma meta) para seus membros em um determinado evento de comunicação devido a determinado contexto social, ou seja, “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, pág. 63).

De igual modo, Marcuschi (2008, pág. 154) defende que só é possível comunicar-se por meio dos gêneros, “isso porque toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero”. Nesse sentido, pode-se definir simplesmente que gênero é um tipo de texto oral ou escrito no qual há relação entre a linguagem e sua função social. De acordo com Schneuwly e Dolz (2005, p. 287-290)

o gênero emerge enquanto instrumento que mobiliza os esquemas de utilização e aparece como um artefato material ou simbólico, na qual estão envolvidos o(s) sujeito(s) e a situação. Nessa relação está implicada a finalidade social do gênero e o processo de aprendizagem deste (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 287).

Como explica Bakhtin (1997) “cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa”, assim, os gêneros organizam as nossas práticas de linguagem da vida diária através de textos que apresentam padrões sociocomunicativos que são reconhecidos pelas funções que exercem.

Em outro viés para ensino-aprendizagem de línguas, Liberali (2009) propõe a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) como base para se pensar o ensino-aprendizagem, pois a TASHC direciona a aprendizagem a partir de uma necessidade percebida pelos sujeitos participantes do processo, assim:

“Em outras palavras, uma atividade é realizada por sujeitos que se propõem a atuar coletivamente para o alcance de objetos compartilhados que satisfaçam, mesmo que parcialmente, suas necessidades particulares. Na base de toda atividade humana, está o desejo de alcançar meios de satisfação de suas necessidades.” (2009, p. 12)

Dessa forma, pensar o ensino de línguas contextualizado por meio dos gêneros na perspectiva de Atividades sociais é diferente da perspectiva dialógica de Bakhtin (1997), pois, enquanto a primeira compreende o foco a partir da vivência e das práticas sociais, a segunda foca no gênero e suas funções. No entanto, a primeira não exclui a segunda. Como explica Carrijo e Padilha (2013):

“O termo dialogismo em Bakhtin tem seu significado ampliado, quando atrelado à prática social da linguagem. Ao invés de ser considerado uma forma composicional do discurso, Bakhtin e o Círculo demonstram que o diálogo é mais que uma comunicação entre duas pessoas. É o encontro com os discursos já existentes, visto que, em uma relação interativa, os interlocutores não dialogam somente entre eles, porém verifica-se em seus enunciados um diálogo com o social, que está repleto de discursos do presente, passado e mesmo futuro.” Carrijo e Padilha (2013, p. 193)

Dessa forma, o gênero está sendo produzido, pois estamos vivendo o caminho que esta produção comunica e não porque estamos no processo de aprendizagem e um dia viveremos o caminho. Assim, pensando no papel do professor em formação, o melhor caminho para a produção do gênero plano de aula, por exemplo, é dentro da sala de aula e não pensando em um dia estar nela. Essa forma de visualizar o ensino-aprendizagem do gênero plano de aula para os professores em formação faz com que eles os participantes desse processo tenham uma atuação mais ativa em seu desenvolvimento, ou seja, “a apropriação desses gêneros, de forma crítica e transformadora, torna-se um poder para participar de diferentes esferas da vida humana mais plenamente (LIBERALI, 2009, p. 14)

Schneuwly e Dolz (2004, pág. 44) consideram três dimensões para definir um gênero: conteúdos, estrutura e configurações específicas das unidades de linguagem.

Assim, os conteúdos dizem respeito ao que é possível dizer por meio dos gêneros, ou seja, na questão do plano de aula, os conteúdos são as partes importantes que mencionamos anteriormente que formam o todo.

Um plano de aula tradicionalmente incluem detalhes da aula, o tempo que será destinado a cada etapa, o grupo a que será destinado, algumas vezes também poderá explicar os pré-requisitos que se orienta que o aluno tenha para prosseguir uma aprendizagem completa e significativa, os resultados de aprendizagem a serem cobertos, possíveis problemas e possíveis soluções para esses problemas que podem surgir durante a aula, a metodologia que será usada, os recursos / materiais

necessários e as atividades que serão realizadas para envolver e avaliar os alunos. A estrutura do gênero que lhe é particular e pertence a ele.

**FIGURA 2** - Estrutura de um plano de aula

Exemplo de um plano de aula:

Escola: _____		Disciplina: Português		Data: _____
Série: 2 <sup>a</sup>		PROFESSOR(A): _____		
UNIDADE DIDÁTICA: Expressão oral, leitura e escrita (Texto: "O Domador de Monstros" — Ana Maria Machado)				
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS	N.º AULAS	DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO	
1. Expressão de opiniões e sentimentos por meio da fala, gestos, mímica.	1. Expressão verbal e não-verbal.	120 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversar com as crianças sobre estórias e figuras de monstros que conhecem (TV, revistas, figurinhas etc.). Pedir que expressem com gestos como imaginam monstros.</li> <li>• Pedir que contem alguma estória de monstros.</li> <li>• Indagar o que acham dos monstros (assustam? dão medo? dão vontade de rir? será que existem mesmo? etc.).</li> <li>• Conversar sobre o título do texto, "O Domador de Monstros". Como será a estória? Quem será o domador? Como será esse monstro? O domador conseguirá domar o monstro? Etc.</li> </ul>	
2. Compreensão do texto escrito.	2. Leitura silenciosa e comentários.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedir leitura silenciosa do texto. (A professora esclarecerá dúvidas sobre o vocabulário se solicitada pelos alunos.)</li> </ul>	
3. Expressão verbal de experiências.	3. Expressão verbal.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Após a leitura silenciosa, indagar às crianças: quem é o domador de monstros? O que o domador sentiu? O que acham do modo como Sérgio enfrentou o monstro? Por que o monstro da parede se assustou e foi embora? Como imaginam o monstro (representar com gestos e sons)? Já aconteceu isso com alguém?</li> </ul>	

244

FONTE: Libâneo (1994)

FIGURA 3 - Estrutura de um plano de aula

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS	Nº AULAS	DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO
4. Leitura em voz alta com expressividade.	4. Leitura oral.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ampliar a conversação: quando se formam sombras? Por que aparecem? Já utilizaram o corpo ou objetos para projetar sombras? Que figuras foram formadas? Já tiveram medo como Sérgio? Como foi?</li> <li>• Pedir leitura oral: <ul style="list-style-type: none"> <li>— do trecho que acharam mais interessante;</li> <li>— do diálogo de Sérgio com o monstro;</li> <li>— do final da estória.</li> </ul>           (Se necessário, a professora pode ler uma vez, antes de os alunos lerem.)         </li> </ul>
5. Compreensão do texto escrito e dar asas à imaginação.	5. Expressão escrita.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedir aos alunos que escrevam outro final para a estória, outra forma de enfrentar o monstro. Poderão introduzir outro personagem, se quiserem.</li> <li>• Pedir que façam desenhos de monstros.</li> <li>• Reproduzir o texto em quadrinhos (a estória do texto ou a estória com outro final). (Obs.: As três últimas tarefas podem ser feitas em casa ou em outra aula.)</li> </ul>

## O DOMADOR DE MONSTROS

Ana Maria Machado

Era uma vez um menino chamado Sérgio. Uma noite, antes de dormir, ele ficou olhando as manchas que as sombras das árvores lá de fora iam formando na parede do quarto.

Sérgio ficou com medo. Para espantar o medo, o jeito era conversar com o monstro:

— Se ficar me olhando assim, tu chamo um monstro mais feio ainda para te assustar.

Mas o monstro da parede nem ligou. Então Sérgio avisou:

— Ai vem um monstro de um olho só, duas bocas, três chifres, quatro trombas, cinco umbigos, seis pernas, sete rabos, oito corcovas, nove patas, dez cores, onze castas, doze sorrisos, treze risadinhas, quatorze gargalhadas, quinze cambalhotas...

E Sérgio na tanto que nem conseguiu falar direito. Ai o monstro da parede se assustou com todas as palhaçadas e foi embora.

FONTE: Libâneo (1994)

Observamos nas imagens 2 e 3 um exemplo de plano de aula em que podemos observar os elementos que consistem na estrutura desse plano. É importante deixar claro que esse exemplo não é o único e essa forma em que essa estrutura se apresenta também não é a única.

Por último, as configurações específicas das unidades de linguagem que são as características que fazem de o gênero ser *aquele* gênero.

Gandin e Cruz (2009) explica sobre o plano de aula como uma ferramenta de construção da realidade, sobre a qual o professor vai olhar a aprendizagem como um caminho para que o estudante se reconheça enquanto sujeito participante da sociedade em que vive, seja em forma de contribuição ao mudar a realidade ou de reconhecer-se enquanto sujeito ativo crítico-reflexivo. Para que o professor construa este caminho, é necessário refletir sobre sua própria prática. Assim sendo

Como ficou claro, o plano de sala de aula é um plano setorial em relação ao plano global da escola; neste plano global, há um marco situacional que é o situar-se do grupo na realidade em que está inserido e quais os principais problemas que nela detecta. (GANDIN E CRUZ, 2009, p. 29)

Este olhar para o próprio lugar em que se vive/trabalha/estuda é uma atividade que deve ser construída com os estudantes, assim mesmo o plano de aula não é algo anterior a aula, como informamos anteriormente não se pode delimitar o caminho sem saber aonde ir, conhecer o espaço de trabalho é o primeiro passo para a construção do plano de aula. Segundo Gandin e Cruz (2009, p. 27), o plano de aula tem três partes. Estas partes são muito parecidas com o que chamamos de “microplanejamento”, porém, como explicamos antes, o plano de aula é setorial. Como explica Liberali (2009, p. 15), é de vital importância pensar o ensino para aquela comunidade “para construir desejos a ser buscados de forma colaborativa. Daí surge a base para uma vivência cidadã plena”.

Assim, estas três partes se realizam das seguintes formas: A primeira parte é a filosofia da disciplina, a exemplo da língua espanhola (formação da estudante-pesquisadora), que “pode ser pensada por vários ou muitos professores da mesma escola ou da mesma rede de ensino”; a segunda é o diagnóstico de um grupo de alunos para o qual o plano será produzido que estará sob a responsabilidade do docente juntamente com os estudantes; e, a terceira parte, a “definição das ações, de atitudes, de normas e de rotinas para um período de tempo, naquela turma”.

Em relação a construção do plano na formação de professores e levando em consideração a perspectiva da Atividade Social, Liberali (2009, p. 25) afirma que o professor precisa escolher gêneros que “organizarão ações dos sujeitos para a vida”, dessa forma, é imprescindível um trabalho relacionando a teoria e a prática na construção do gênero plano de aula, pois é o gênero do trabalho docente e, por meio dele, o professor da disciplina pode acompanhar a prática dos estudantes, orientando para uma atividade significativa, pois o plano de aula é o gênero que se realiza na aula. A aula é o evento.

Para desenvolver a apropriação dos gêneros primários e secundários que permitirão a efetiva participação nas Atividades Sociais, os estudantes precisam desenvolver capacidades de linguagem (Schneuwly e Dolz, 2004), ou seja, aquelas que permitem a circulação discursiva dos sujeitos em diferentes esferas da atividade humana. (LIBERALI, 2009, p. 25)

No contexto escolar, os gêneros textuais são ensinados e, apesar de se buscar propor formas de se ensinar contextualizadas, para Schneuwly e Dolz (2004, pág. 65) o aluno se encontra num estado de “como se”, pois é uma prática de linguagem fictícia “instaurada com os fins de aprendizagem”. O plano de aula na formação de professores, no entanto, apesar de ser fictício em alguns momentos e até certo ponto, este pode-se realizar de fato em disciplinas práticas como estágio supervisionado.

Em vista disso, têm-se a possibilidade de relacionar com a TASHC, pois esta “focaliza o estudo das *atividades* em que os sujeitos estão em *interação com outros* em contextos *culturais* determinados e *historicamente* dependentes” (LIBERALI, 2009, p. 12), ou seja, a atividade está para além de um conglomerado de operações, mas é formada por ações em que possuem significativa necessidade na vida dos participantes do ensino-aprendizagem. Como afirma Liberali (2009, p. 12) “na base de toda atividade humana, está o desejo de alcançar meio de satisfação de suas necessidades”.

Como explicamos, o plano se realiza em três partes: filosofia da disciplina, diagnóstico do grupo e definição de ações (GANDIN e CRUZ, 2009). Assim, pensando na primeira parte que se denomina filosofia da disciplina em que definirá onde se pretende chegar, ou seja, realiza-se nos objetivos, na escolha metodológica, na justificativa, etc. Nessa estrutura que caracteriza o plano de aula como esse gênero é que é possível alcançar e satisfazer as necessidades dos professores para a prática.

Na segunda parte, diagnóstico do grupo, o professor poderá realizar a partir da descrição do nível dos estudantes, os saberes pré-estabelecidos ou pré-requisitos para a construção do conhecimento, etc.

Por último, a definição de ações, o professor poderá realizar no desenvolvimento metodológico que, por nossa perspectiva, dentro de um plano de aula na área das linguagens entendemos que será mais significativo quando seguir as orientações da Sequência Didática pelo viés de Schneuwly e Dolz (2004), já que a educação no Brasil é pautada pela BNCC (2018) e esta aconselha um ensino das práticas de linguagem por meio dos gêneros de maneira contextualizada. Além da realização por meio de SD, nas definições de ações, também podemos conferir a avaliação por meio da reescrita, por exemplo, pois é o momento em que o estudante tem a oportunidade de voltar a seu texto, corrigindo suas ações e adaptando o gênero pensando na Atividade Social, de fato a aula.

Carrijo e Padilha (2013, p.194, *grifo dos autores*), apresentam essa possibilidade de avaliação por uma perspectiva da prática social da linguagem, pois funciona como dialogismo reflexivo, isto é, “um diálogo carregado de compreensão ativa com a percepção do *eu* sobre o *outro* e o entendimento das construções de sentidos que aparecem nas práticas sociais”. É na reescrita que o estudante pode voltar a sua produção e refletir, juntamente com a correção e, talvez, comentários do outro (o professor), possibilitando a construção de novos sentidos, uma vez que “poderia construir um novo olhar, ou seja, um olhar *outro* a respeito do próprio texto” (CARRIJO E PADILHA, 2013, p.194)

Quando o estudante, seguindo as orientações das sequências didáticas que Schneuwly e Dolz (2004) apresentam, tem a oportunidade de, a partir das correções do professor, reescrever seu texto, traz consigo a possibilidade de imergir novos sentidos. Em consequência, Carrijo e Padilha (2013) trazem à tona o conceito de sujeito-autor (bem discutido anteriormente pelo viés da AD de língua francesa e que, em nosso caso, entendemos como agente, pois é o sujeito da transformação social) que ao “reescrever, o aluno preocupa-se em organizar as suas apreciações valorativas, tendo em consideração as particularidades do gênero” (Carrijo e Padilha, 2013, p. 194).

### 2.3 LETRAMENTO NA PRODUÇÃO DO GÊNERO PLANO DE AULA

Iniciamos essa parte do trabalho refletindo sobre as considerações acerca da escrita nos documentos oficiais que orientam o ensino de línguas nas escolas regulares do Brasil, pois é através da produção escrita de gêneros que os professores de linguagem são orientados a versar o ensino da língua em seu contexto de uso. “No nosso entendimento, o processo de compreensão dos gêneros prepara os alunos para a prática da produção textual, e esta não se dá sem a prática da leitura” (OLIVEIRA, 2021, pág. 124).

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os torne necessários [...]. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno (BRASIL, 1998, p.29).

É importante compreender que, a partir desses documentos, podemos afirmar que a produção escrita em língua estrangeira, por exemplo, desenvolve-se como espaço do *aprender*, pois é onde o estudante pode ser sujeito agente do seu próprio dizer na língua do outro e não um mero reproduzidor de dizeres, repetidor de expressões e situações em que seja necessário o uso da escrita. Portanto, a escrita faz parte de todo processo educativo e não um produto final per se.

Dessa forma, entendemos que o trabalho com a produção escrita deve partir de um contexto em uso, assim como orientam as OCEM (2006, pág. 99), em que “a escrita não pode ser vista de forma abstrata, desvinculada do contexto de seus usos e de seus usuários”, assim, a escrita é entendida como *prática sociocultural*. Em consonância com o anteriormente exposto, Kleiman (2007, pág. 10) explica que a seleção de atividades de produção escrita deve partir do contexto social em que os estudantes estão inseridos quando afirma que

Outro aspecto que me parece relevante para a seleção curricular é a função do texto na vida social do aluno, convidando também a ampliação do conjunto de textos de modo a incluir gêneros próprios do cotidiano do aluno. Embora os textos das instituições públicas de prestígio forneçam, de direito, grande parte do acervo a ser incluído, também os textos que circulam em outras esferas, como os da intimidade doméstica (bilhetes, recados e cartas pessoais; contas, extratos e cheques; exames, laudos e carteiras de

vacinação, boletins de notas e diplomas) podem vir a ser incluídos: o aluno pode escrever sua história familiar fazendo legendas e notas para as fotos de um álbum de família e consultando certidões; pode ler e recortar anúncios; pode fazer os registros de saúde, de educação etc. dos membros da família, se estiver aprendendo modos de arquivar e registrar informações, pode ainda agendar, rotular. 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.

Em sala de aula, portanto, é orientado que o professor possa partir para o ensino através de circunstâncias reais, dentro de uma conjuntura em que seja possível que o aluno tenha um espaço criativo, ou seja, um ambiente em que o estudante possa desenvolver-se enquanto produtor do seu próprio dizer na língua estrangeira. Essa mesma compreensão pode ser observada a partir dos PCN's (1998, pág. 84), pois versam sobre a produção escrita como um espaço de construção de significado.

Para a produção escrita, os critérios de avaliação deverão basear-se no foco do ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira no ensino fundamental, ou seja, o envolvimento do aluno na construção do significado. A avaliação dessa habilidade deverá ser semelhante à situação de ensino: concentração no significado e na relevância do que é produzido em termos de como o aluno se constitui como ser discursivo, mais do que na correção gramatical.

Isso não significa, no entanto, que se ignore o ensino e a correção gramatical em língua estrangeira, posição com a qual concordamos, mas que nos preocupamos em construir argumentos que reverberam outras formas de apresentá-la, afastando-se das práticas “tradicionais” de repetição. E, em continuidade ao que estamos apresentando, segundo Silva (2009, pág.136) é tarefa do próprio professor “enquanto agente de letramento, criar situações de familiarização ou inserção dos alunos nas práticas de usos da escrita que informam ou integram esses mais diversos espaços ou situações interativas da vida diária”, assim, trabalhar a escrita por esse viés, movimenta o trabalho do professor por um caminho em que seja possível criar espaços em que o aluno possa entender os fenômenos da língua, através da escrita, pois permite compreender que os gêneros da escrita, por exemplo, variam de acordo com o espaço sociocultural em que o aluno está inserido.

Em vez de partir de uma regra gramatical, pode-se partir, como muitos já fazem, de um trecho de linguagem num contexto de uso. Para práticas novas de linguagem, como as que ocorrem na comunicação mediada pelo computador, o educador idealmente tem de fazer uma análise própria das regras que estrutura a linguagem nesse contexto novo. Ele tem de levar em conta que as regras aqui não serão apenas de “gramática” no sentido

tradicional, mas também dirão respeito à interação entre as várias modalidades de linguagem presentes nessa prática nova. (OCEM, 2006, p. 110)

Visto isso, as OCEM (2006, pág. 122) também orientam o trabalho do professor no sentido de que este deve criar espaços de “produção de uma escrita significativa”, relacionando-a ao contexto sociocultural do estudante, trazendo “estímulo contextualizado e significativo em Língua Estrangeira”, ou seja, a produção escrita assume a perspectiva do letramento, pois a escrita só é possível dentro de uma perspectiva social. Como afirma Kleiman

Assumir o letramento como objetivo do ensino no contexto dos ciclos escolares implica adotar uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção de cunho tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades individuais. (KLEIMAN, 2007, pág. 4)

Assim como as OCEM e a perspectiva do letramento apresentada por Kleiman, a BNCC (2018) orienta para uma prática pedagógica inserida na cultura digital com o intuito de inserir os alunos em novo letramentos e multiletramentos para que este possa ocupar o lugar para além do “usuário da língua/das linguagens”.

“Preserva-se, nesses eventos de letramento, mesmo em situação escolar, sua inserção na vida, como práticas situadas em eventos motivados, embora se preserve também a análise de aspectos desses enunciados orais e escritos que viabilizam a consciência e o aperfeiçoamento de práticas situadas” (BRASIL, 2018, pág. 85)

Em vista do que discutimos até aqui, observamos que o fazer docente está imbricado de diversas práticas de letramento e multiletramento. Levando em consideração que Letramento são as atividades de leitura e escrita por um viés da prática social e Multiletramento envolvem os textos escritos ou não que apresentam características multimodais e exigem do sujeito estar “letrado” em textos semióticos (MELO, 2016).

Dessa forma, para preparar aulas, o professor se insere a todo momento em práticas de letramento e multiletramento. Como explica Oliveira (2021, p. 124)

“Uma aula é uma prática de letramento típica do fazer docente. Para a sua realização, o professor se insere em várias atividades (lê, escreve, analisa, pesquisa, pergunta, anota, faz uso de artefatos materiais e suportes

tecnológicos etc.) e recorre a uma rede de gêneros (anotações, documentos parametrizadores, livro didático, artigos, obras teóricas, coletâneas etc.).”

Nesse movimento que explicamos desde o início do trabalho até aqui, em que o professor planeja desde a sua formação, aprende os diversos planos que envolvem a educação, realiza a escolha metodológica até chegar a produção de fato do plano de aula é o que interessa para o estudo do Letramento, como explica Kleiman e De Grande (2015, p. 14), a prática social que envolve diversas ciências para ser possível compreendê-la, dessa forma, situados na LAC podemos “usufruir do paradigma transdisciplinar da área para alcançar essa compreensão”.

Dessa forma, o viés do Letramento Crítico, segundo Tilio (2017, p. 26), se insere “com habilidades linguísticas e lexicogramática, por exemplo, mas o estende à interpretação e à transposição social, de forma a tornar a experiência de aprendizagem realmente uma prática social”. Assim, o plano de aula não é um texto cheio de partes constitutivas em sua estrutura imutável. Segundo Oliveira (2021, p. 124), o gênero plano de aula é um texto que se movimenta “nos afazeres de linguagem do professor movido pela necessidade de com/por meio dele participar de atividades que são próprias ao seu ofício – planejar ações didáticas que servem como guia para o desenvolvimento de aulas.”

Tendo em vista o papel do professor enquanto formador de novos leitores/escritores, o letramento na produção do gênero plano de aula encontra-se para além da escrita de um instrumento de trabalho, mas realiza-se enquanto efeito “identitário” e é inerente a esta atuação profissional (KLEIMAN, 2009).

Desta feita, fica claro o papel do docente enquanto agente do letramento, pois

“aponta para um novo conjunto de comportamentos e capacidades; uma dedicação maior às ações sociais mediadas pela leitura e uma ênfase menor no domínio de conteúdos por parte do professor e do alfabetizador; a possibilidade de liderar o planejamento, organização e realização de atividades envolvendo o uso da escrita que interessem ao aluno e que tenham alguma função real na sua vida social.” (KLEIMAN, 2009, pág. 25).

### 3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Explicamos a seguir como se desenvolveu a análise de dados da presente dissertação. Assim, elucidamos a tipologia de pesquisa, a pergunta de pesquisa que direcionou a construção do trabalho, o corpus selecionado para análise e as categorias de análise a qual nos fizemos chegar às considerações finais. Assim, temos o interesse de construir uma pesquisa de caráter prescritivo, como orienta Rajagopalan (2003a), que culmine em uma proposta didática para a formação de professores em Letras.

#### 3.1. TIPOLOGIA DE PESQUISA

O método adotado na formulação deste trabalho, encontra-se em concordância com a proposta de estudo adequada por meio dos objetivos a serem alcançados. O desenvolvimento da ciência tem como base o alcance de resultados que permite validar hipóteses sobre determinado acontecimento ou fato, presente no cotidiano, ou não. Assim, a pesquisa é de fundamental importância para a evolução dos conhecimentos em determinado campo de estudo, em nosso caso nos estudos da linguagem voltados para o ensino, ou seja, por meio da pesquisa pode-se ampliar os horizontes de conhecimento sobre determinado tema.

Dessa forma, tendo por objetivo geral analisar planos de aulas em conformidade com a BNCC disponível no site Nova Escola que trabalham o gênero poema para pôr em comparação com as sequências didáticas disponíveis nos Cadernos Docentes disponível no site das Olimpíadas de Língua portuguesa, pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico, assim como explica Minayo (1994, pág. 21) que esta “responde a questões muito particulares, ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado”. Ou seja, o pesquisador é um agente do letramento na construção da sua pesquisa quando exerce as atividades de leitura, análise e interpretação, anotações, etc.

A pesquisa quanto ao instrumento de coleta de dados será bibliográfica. Uma vez que o uso da pesquisa do tipo bibliográfica está relacionado ao fato do estudo utilizar muitas bibliografias de diversos autores para evidenciar a importância da pesquisa, além de ser realizada por meio da leitura, possibilitando alcançar resolução dos questionamentos levantados, “[...], pois é

através dela que se pode identificar as informações e os dados contidos no material selecionado, bem como verificar as relações existentes entre eles de modo a analisar a sua consistência” (LIMA; MIOTO, 2007, p.41).

A continuação, a pesquisa bibliográfica vai além da revisão de literatura. A discussão que construímos até aqui ajudará na construção das análises “uma vez que vai além da simples observação de dados contidos nas fontes pesquisadas, pois imprime sobre eles a teoria, a compreensão crítica do significado neles existentes” (LIMA; MIOTO, 2007, p.44).

Por fim, esta pesquisa também se caracteriza como de natureza documental e análise descritivo, já que no primeiro caso, segundo Gil (2008), além das contribuições dos diversos autores na construção da pesquisa bibliográfica, também nos valeremos dos documentos oficiais como a BNCC e o PCN; no segundo caso, pretendemos descrever a estrutura dos planos de aulas e sequências didáticas que fazem parte do nosso corpus.

### 3.2. OBJETIVOS DA PESQUISA

A Linguística Aplicada crítica nos proporciona uma posição em que podemos estar “sempre entre teorias”, pois, como explica Rajagopalan (2003a) em sua hipótese sobre as teorias da linguagem, o autor prevê que *todas* contêm “marcas de posicionamentos ideológicos”. Assim, para responder nossa pergunta norteadora da pesquisa, como o plano de aula como gênero da esfera do trabalho docente pode contribuir de forma significativa na formação de professores de línguas? Nos apoiamos principalmente na Linguística Aplicada Crítica (LAC) para entender como o lugar das práticas de linguagem e o posicionamento social. Nos apoiando em autores como Fabrício (2006), Moita Lopes (2006) e Rajagopalan (2003).

Ademais, tendo por objetivo a análise do plano de aula como gênero instrumento do trabalho docente, orientamos a análise bibliográfica para algumas outras áreas ademais da LAC. Assim, nos apoiamos em Kleiman (2009) para compreender as questões dos letramentos na produção escrita do gênero plano de aula, nas questões de gênero e dialogismo de Bakhtin, no lugar do gênero no ensino de Schneuwly e Dolz (2004) e alguns autores da didática para compreender a estrutura do plano de aula em Gandin e Cruz (2009) e Libâneo (1994). Visando, assim, alcançar nosso objetivo geral que é analisar os planos de aula sobre o gênero poema

no site Nova Escola e as sequências didáticas disponíveis no Caderno Docente das Olimpíadas de Língua Portuguesa.

### 3.3. O OBJETO DE PESQUISA

Inicialmente, nosso objeto de pesquisa seria planos de aula de professores em formação. Produzimos, inclusive, uma oficina sobre a produção do plano de aula e um dos critérios para inscrição seria o envio de um plano de aula. Durante a oficina, apresentaríamos o gênero e, os participantes que quisessem poderiam contribuir com a pesquisa reescrevendo após correções e comentários da estudante-pesquisadora. Pensamos nessa construção, pois seguiríamos o que propomos neste trabalho: um plano de aula com as orientações das sequências didáticas.

Em vista disso, acreditamos ser a proposta perfeita, pois estaríamos trabalhando com o gênero plano de aula com professores em formação. No entanto, devido às condições mundiais de pandemia que desnortearam a vida de todos em vários aspectos, não tivemos condições de saúde, emocionais ou psicológicas de dar continuidade ao processo e dar entrada no comitê de ética para, enfim, dar continuidade à pesquisa dessa forma.

Não obstante, o trabalho deveria ser concluído e reorganizamos o objeto de pesquisas para outra problemática também muito interessante que circunda a produção do gênero plano de aula na formação de professores: a busca por planos prontos na web. Como já trabalhamos na formação de professores, entendemos esse movimento, muitas vezes percebido em vários estudantes, não necessariamente em forma de plágio. Em alguns momentos os estudantes trazem a cópia de uma estrutura já posta na internet.

Dessa forma, o material de análise da presente pesquisa é composto por dois planos de aula que trabalham com o gênero poema aliados à BNCC encontrados no site Nova Escola. Por apresentar esta propaganda, acreditamos, pode ser o motivo de ser um dos mais acessados e coletados por professores em formação nas disciplinas de estágio ou metodologia do ensino de línguas.

O Nova Escola é uma revista virtual que contribui para os professores em geral com reportagens, entrevistas e, inclusive, planos de aulas prontos em que ficam disponíveis no site e de fácil acesso. Esses planos de aulas prontos são produzidos por professores que são pagos para publicar tais produtos. O usuário não precisa

pagar (como alguns outros meios que são necessários pagamento para acesso aos materiais), mas precisa realizar login e ter acesso aos materiais e planos.

Considerando que esses planos de aulas à disposição dos estudantes são muitas vezes invisibilizados e que não possuem trabalhos críticos que possam analisá-los para compreender esse movimento tão contínuo de consumir em aulas de estágio, por exemplo, que acreditamos ser o momento necessário para essa proposta crítica-reflexiva. Pois, o gênero plano de aula sempre foi uma produção desvelada, em nosso caso, visto que professores em formação podem atuar em salas de aula (como estagiários e não necessariamente curriculares) desde os períodos iniciais, mesmo não sendo ainda apresentado ao plano de aula. Particularmente, a estudante-pesquisadora em seu segundo período foi confrontada pelo coordenador do curso em que trabalhava sobre a produção do plano de aula, contudo ainda não se tinha conhecimento de tal gênero do trabalho docente.

Conseqüentemente, sempre esteve em nosso objetivo a busca pela compreensão do gênero plano de aula e suas formas de abordagem. Em muitos momentos, pessoalmente já buscamos planos de aulas prontos e, enquanto professora na formação docente, percebendo este mesmo movimento, entendemos a recorrência e a necessidade de se pensar criticamente, teoricamente e reflexivamente.

Assim, o site nova escola foi fundado em 2015 pela Fundação Lemann, como informado no próprio endereço da web, herdeira da revista Nova Escola. É interessante informar que a Fundação Lemann é criação do homem mais rico do Brasil. Não que seja um defeito, no entanto deve-se refletir quanto aos objetivos de tantas as bondades filantrópicas exercidas a partir da fundação. Recentemente, Catani (2022) afirma em entrevista que

“não gostaria de duvidar das boas intenções de Lemann, que deseja amenizar nossos problemas educacionais [...] Não haveria necessidade de se colocar em prática políticas educacionais sólidas, inclusivas e de qualidade, implementadas por um governo efetivamente comprometido com os segmentos sociais que até o momento foram negligenciados ou pouco beneficiados?”

Os questionamentos de Catani (2022) surgem pelo fato do Jorge Paulo Lemann levantar apoio ao atual presidente, fato questionável quando se trata de personalidades preocupada com a educação no Brasil. Não estamos afirmando que

não se pode buscar plano de aulas do site nova escola pelo motivo de pertencer a Fundação Lemann, no entanto, assim como na vida devemos questionar e refletir sobre as práticas e ações sociais, na prática docente não é diferente, já que, como afirma Rajagopalan (2003b) “um teórico que não pensa na prática é um teórico inútil”.

Em continuidade, a página inicial do site pode ser visualizada abaixo:

**FIGURA 4 -** Página inicial do site Nova Escola

NOVA ESCOLA

Busque planos de aula, notícias, cursos e mais

Para se informar Para aplicar em aula Para se capacitar Mais

## Reportagens, artigos e entrevistas sobre Educação

Estamos sempre de olho na jornada do educador, seja ela presencial ou remota.

Retomada presencial

### Adaptação na Educação Infantil: é hora de conhecer ou retornar para a escola

Saiba como planejar a recepção, o acolhimento e lidar com os primeiros

Fonte: <https://novaescola.org.br/>

Um dos critérios para a escolha por planos no site Nova Escola e que pode ser também critério de muitos estudantes quando vão na busca por esses planos, é a organização com que se é possível buscar os planos de aula, como pode ser visto abaixo, filtrando a pesquisa pelo ano em que o professor tem interesse de trabalhar e a disciplina. Ademais, ainda há a opção de busca por tema.

**FIGURA 5** - Opções de busca no site Nova Escola



Fonte: <https://novaescola.org.br/>

A segunda parte dos materiais da presente pesquisa consiste na SD proposta nos cadernos docentes das olimpíadas de língua portuguesa. No site “Escrevendo o Futuro” se organizam todas as orientações para os professores ajudarem seus alunos a participarem das Olimpíadas de Língua Portuguesa que tem por objetivo, como o próprio site apresenta, melhorar as práticas de letramento na escola pública. As Olimpíadas de línguas portuguesa é uma iniciativa do Itaú Social.

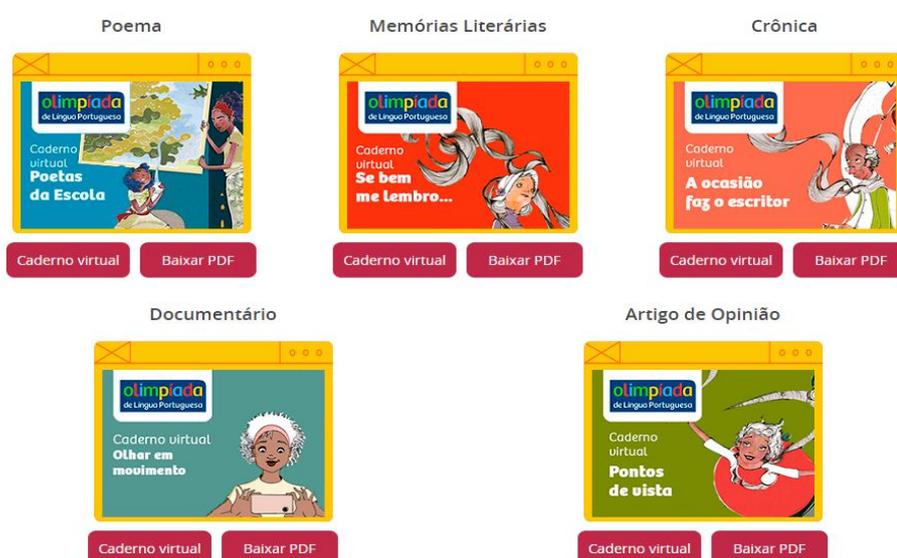
**FIGURA 6** - Página inicial do site escrevendo o futuro



**Fonte:** <https://www.escrevendoofuturo.org.br/>

Os cadernos são organizados por gêneros textuais que serão avaliados na competição das olimpíadas de língua portuguesa, para a 7ª olimpíada propõem os cinco gêneros textuais a seguir: poema, memórias literárias, crônica, documentário e artigo de opinião. Cada um desses gêneros é acompanhado por um *caderno docente* onde se orienta como se dará o trabalho “pré olimpíada” na escola. Além de SD, o caderno também é constituído por materiais, detalhamento de oficinas, enfim, uma proposta didática completa.

**FIGURA 7 -** Organização dos gêneros textuais da Olimpíada de Língua Portuguesa



**Fonte:** <https://www.escrevendoofuturo.org.br/>

### 3.4. PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção, apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados para coletar os dados que serão analisados. Dessa forma, esclarecemos os detalhes de quais planos de aula e sequências didáticas foram contempladas para análise. Além disso, retomamos as questões da dimensão de classificação do gênero e das sequências didáticas propostas por Schneuwly e Dolz (2004). Em conclusão, definimos as categorias dos dados em consonância à perspectiva teórica das discussões construídas até aqui para análise.

### 3.4.1. Planos de Aula

Nosso objetivo de análise dos gêneros planos de aula é observar a estrutura e como este se apresenta, se sua completude de fato existe e de que forma a sua produção escrita pode contribuir para a formação de professores. Para tanto, consideramos os posicionamentos acerca do letramento do professor e deste como agente do letramento que forma outros “leitores/escritores” pelo viés de Kleiman (2009) e Oliveira (2021). As análises dos planos de aula nos levarão para as análises das SD para entendermos de que forma estas orientações formam a completude do gênero plano de aula quando se trata do trabalho com a língua. Tendo em vista que, como explica Rajagopalan (2003a), nosso objetivo é pensar este trabalho buscando se de fato tem relevância para a vida social.

### 3.4.2. Sequência Didática

Para coletar as sequências didáticas, selecionamos o caderno docente dos poemas no site “escrevendo o futuro” que orienta para as Olimpíadas de língua portuguesa. São várias oficinas propostas para o trabalho com o gênero nas escolas públicas, mas nossa análise se limita em observar a possibilidade das sequências didáticas possibilitarem um melhor trabalho docente quando aplicadas dentro do plano de aula. Assim, ao final das análises refletiremos quanto a contribuição das sequências didáticas enquanto desenvolvimento das atividades no plano de aula.

## 3.5. PROCEDIMENTOS PARA ELABORAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA

Ao final das análises, construiremos uma proposta didática voltada para o ensino reflexivo e crítico do gênero textual plano de aula na formação docente, pois, pelo viés da Linguística Aplicada Crítica, acreditamos ter responsabilidade social. Portanto, nossa pesquisa, mesmo qualitativa e de caráter bibliográfico pode, em termos práticos, contribuir para a transformação social no sentido de agir e refletir como “elaborador, criador e transformador do conhecimento e do mundo” Liberali (2009, p. 10). Neste caso para a formação de estudantes/professores da linguagem, pois, ao se pensar num ensino contextualizado por meio dos gêneros textuais, o estudante em

formação ou professor já formado orientado pela BNCC pode organizar-se planejando suas aulas mais completas pra um resultado mais significativo na sua prática docente.

#### 4. ANÁLISE DE DADOS

De acordo com o explicado nos aspectos metodológicos, o objetivo desta dissertação é analisar planos de aula do site Nova Escola e orientações de SD dos cadernos docentes que direcionam as olimpíadas de língua portuguesa que trabalham com o gênero textual poema para compreender as contribuições do plano de aula enquanto gênero para o trabalho docente em letras. Assim, retomamos a nossa pergunta de pesquisa no quadro abaixo:

##### QUADRO 6 - Pergunta de pesquisa

Como o plano de aula como gênero da esfera do trabalho docente pode contribuir de forma significativa na formação de professores de línguas?

**Fonte:** A autora

##### 4.1. PLANOS DE AULA

Para compreendermos melhor o plano de aula enquanto gênero e relacionando-o com a formação de professores, acreditamos que o melhor caminho se realiza para o real trabalho em sala de aula e não para hipoteticamente estar na sala de aula um dia. Dessa forma, nos baseamos principalmente em Schneuwly e Dolz (2004) quando estes apontam que é a partir dos gêneros que, nas atividades dos estudantes, as práticas de linguagem se realizam e, diferentemente do estudante que, quando aprender o gênero, aprende “como se”, no trabalho do professor em formação, este aprende o gênero para estar de fato em sala de aula e não somente por conjecturar estar nela. Seguindo o mesmo caminho, alinhamos nossos pensamentos ao que Carrijo e Padilha (2013) explicam quanto a essas práticas de linguagem, ou seja, o diálogo vinculado as práticas sociais, pois possibilita o encontro, uma relação interativa, dos interlocutores com os diversos discursos presentes no social.

Em vista disso, o plano de aula é o lugar em que o estudante-professor, que já exerce a prática docente seja em estágio ou PIBID, por exemplo, dialoga com o professor orientador ou supervisor da disciplina, envolvendo-se com discursos pré-

existentes em diálogo com o social. Nesta relação interativa, o estudante-professor relaciona-se com os diversos planos anteriores aos planos de aula, tal como o plano nacional de educação e BNCC, entre outros já mencionados no trabalho.

Liberali (2009) quando afirma que o apoderamento crítico e transformador do gênero proporciona poder para ser participante pleno da vida humana, dessa forma, o estudante-professor apoderado do plano de aula e entendendo todo caminho e aspectos que este gênero pode tomar forma, percebemos que o prepara para um trabalho docente plenamente significativo, pois este irá analisar o seu entorno para aplicar o conhecimento teórico atrelado ao conhecimento dos diversos planos que envolvem o sistema educacional para, por fim, aplicá-lo para uma produção do gênero para uma ação transformadora empregada ao ensino, especificamente aqui ao ensino de línguas.

Assim, voltemos a Schneuwly e Dolz (2004) que definem que a primeira dimensão do gênero é o conteúdo, ou seja, como já explicamos, as informações que podemos movimentar para comunicar por meio dos gêneros. No caso do plano de aula podemos especificar os objetivos, conteúdos, grupo destinado (mencionado nos exemplos abaixo como “ano”), tempo estimado, material didático, desenvolvimento e etc.

Esses detalhes podemos observar nas figuras 8, 9, 10 e 11:

### **FIGURA 8 - Objetivos e conteúdo do plano de aula 1**

#### **Objetivo(s)**

O aluno deverá ser capaz de escutar, ler, compreender, interpretar, declamar e produzir poemas. Também deve reconhecer e fazer uso de recursos da linguagem poética, quanto à sonoridade.

#### **Conteúdo(s)**

- Revisão dos conceitos de poesia e poema, rima, verso e estrofe.
- Recursos da linguagem poética, quanto à sonoridade: rima e aliteração.

**Fonte:** Nova escola

**FIGURA 9** - Objetivos e conteúdo do plano de aula 2**Objetivo(s)**

Estimular o gosto pela leitura;  
Desenvolver a competência leitora;  
Desenvolver a sensibilidade estética, a imaginação, a criatividade e o senso crítico;  
Estabelecer relações entre o lido / vivido ou conhecido (conhecimento de mundo);  
Atribuir sentido ao texto lido, considerando as características de um livro composto por poemas;  
Perceber algumas relações entre contexto histórico e produção literária;  
Identificar relações entre forma e conteúdo no texto literário;  
Criar condições para que os alunos possam ler, analisar e interpretar os poemas do livro com mais autonomia.

**Conteúdo(s)**

Paráfrase, hipótese, análise e interpretação;  
Forma literária;  
Metáfora e Alegoria.

**Fonte:** Nova Escola

**FIGURA 10** - Outros elementos do plano de aula 1**Ano(s)**

1º, 2º, 3º, 4º, 5º

**Tempo estimado**

10 aulas de 50 minutos

**Material necessário**

- Fotos e biografias de alguns autores, cujos poemas serão estudados em classe.
- Computadores com acesso à internet, livros de poesia.

**Desenvolvimento**

1ª etapa

**Fonte:** Nova Escola

**FIGURA 11** - Outros elementos do plano de aula 2**Ano(s)**

9º

**Tempo estimado**

Sete aulas

**Material necessário**

- Livro **A Rosa do Povo**. Carlos Drummond de Andrade. 240 págs. **Editora Record**, tel (21) 2585 2000, preço 34,90 reais
- Se possível, um computador ligado à Internet.

**Desenvolvimento**

1ª etapa

**Introdução**

Esta é a décima de uma série de 16 sequências didáticas que formam um programa de leitura literária para o Ensino Fundamental II. [Clique aqui](#) para

**Fonte:** Nova Escola

Essas informações, como informamos no início deste tópico, são definidas pelo professor com o intuito de orientar o trabalho para que o ensino-aprendizagem ocorra de forma mais significativa para os estudantes. Dessa forma, o docente em formação move seus conhecimentos prévios, como agente da sua prática, para construir um plano de aula em que a aula se realize para alcançar seus objetivos. Especificamente em nossa área de ensino de línguas, o gênero plano de aula caminha para que o aluno possa alcançar o domínio do gênero em que o professor está trabalhando em sala de aula, já que a BNCC propõe um ensino de línguas contextualizado por meio dos gêneros.

A segunda dimensão proposta por Schneuwly e Dolz (2004) é a estrutura do gênero que podemos observar nas figuras anteriores 8, 9, 10 e 11 que são comuns

umas às outras. A estrutura do gênero, segundo os autores, lhe é particular e pertence a ele. Liberali (2009) afirma que é importante pensar o ensino para onde ele será destinado, indicando objetivos a serem alcançados de forma colaborativa. Dessa forma, entendemos na necessidade de mutabilidade e flexibilidade desta estrutura adicionando outros conteúdos (informações) importantes para alcançar um ensino-aprendizagem que proporcionem aos participantes uma vivência cidadão plena.

Sendo assim, observamos as figuras 12 e 13 em que o plano de aula 1 e 2, mesmo tendo elementos constitutivos semelhantes inicialmente, agora apresentam estrutura diferente confirmando os argumentos anteriores.

### **FIGURA 12 - Estrutura dinâmica do gênero plano de aula**

#### **Introdução**

Professor, este trabalho aborda um conteúdo pouco ensinado atualmente - a poesia. O assunto é amplo e evidentemente não será esgotado aqui. Mas, antes de começar, gostaríamos de sugerir uma reflexão sobre por que ensinar poesia na escola vale a pena:

- a poesia desperta a sensibilidade para a manifestação do poético no mundo, nas artes e nas palavras;
- o convívio com a poesia favorece o prazer da leitura do texto poético e sensibiliza para a produção dos próprios poemas;

---

- o exercício poético ajuda no desenvolvimento de uma percepção mais rica da realidade, aumenta a familiaridade com a linguagem mais elaborada da literatura e enriquece a sensibilidade.

O poeta José Paulo Paes diz em seu livro *É isso ali*: "A poesia não é mais do que uma brincadeira com as palavras. Nessa brincadeira, cada palavra pode e deve significar mais de uma coisa ao mesmo tempo: isso aí é também isso ali. Toda poesia tem que ter uma surpresa. Se não tiver, não é poesia: é papo furado."

#### **Organização da sala**

Para a discussão dos temas, divida a turma em pequenos grupos, em duplas e, às vezes, em trios. Em outros momentos, abra uma roda, para que todos participem.

**Fonte:** Nova Escola

### Figura 13 - Estrutura dinâmica do gênero plano de aula

#### **Ambiente favorável**

Para criar um ambiente favorável ao estudo, leve para a classe imagens e breves biografias dos poetas que serão lidos em sala de aula. Os alunos devem ser solicitados para também pesquisarem imagens e biografias. Organize um painel num canto da sala com esse material e dê um título a ele, ou faça um concurso entre os alunos para a escolha do nome da área. À medida que o trabalho vai avançando, ali podem ser fixados poemas de autores escolhidos pelos alunos ou poemas produzidos por eles

#### **Mão na massa**

Comece esta seqüência explicando para a classe que eles vão conhecer como alguns poetas explicam poeticamente o que é fazer poesia, e assim, ampliar o estudo da linguagem poética.

Para introduzir o assunto e conhecer o que pensam os alunos sobre o tema, pergunte a eles: O que é poesia? O que move alguém a fazer um poema? Alguém da turma já escreveu um poema? Em que um texto científico é diferente de um poema?

Poesia e Poema querem dizer a mesma coisa?

No ensino da poesia, é muito comum haver confusão entre o que é poesia e o que é poema, como se fossem vocábulos sinônimos. Não são.

Dê um tempo para a classe discutir as questões em pequenos grupos.

**Fonte:** Nova Escola

Nos exemplos acima, a possibilidade de uma complementação do gênero plano de aula é importante por dois aspectos: o primeiro se dá pelo fato do professor em formação, por exemplo, compartilhar seu plano com outros profissionais para um ensino-aprendizagem interdisciplinar, por exemplo, já que nosso objetivo é de uma educação de línguas significativa e mais próxima possível da prática cidadã, além de poder compartilhar com o professor da disciplina de estágio para uma melhor compreensão dos objetivos do docente em formação; por outro lado, a possibilidade de mutabilidade do gênero possibilita que esse professor, principalmente o que está em formação, possa realizá-lo completamente, já que a falta de experiência pode encaminhar para que a resolução de possíveis dificuldades se tornem mais complicadas, pois sua visão ainda é inexperiente.

Em última análise, Schneuwly e Dolz (2004) apresentam a dimensão das configurações específicas das unidades de linguagem que são traços, posição do enunciador, características que fazem o gênero ser *aquele* gênero. Dessa forma, no plano de aula, temos como características as variadas formas que cada elemento constitutivo pode ser produzido para alcançar os objetivos estabelecidos. Para preparar uma aula, como informamos ao longo do trabalho, o professor passa por

processos que denominamos microplanejamento. Um desses processos é o marco operativo que busca pensar o trabalho proporcionando um ensino-aprendizagem com responsabilidade, pois do sujeito-professor que necessita tomar posições conscientes crítica-reflexivas da sua prática.

Em vista disso, Oliveira (2021) explica que para construir uma aula o professor realiza diversas atividades e recorre a uma rede de gêneros para construção do plano de aula. Como explica Kleiman (2009), o professor enquanto agente do letramento necessita realizar ações pra além da leitura e escrita, mas com possibilidade de transformação proporcionando um ensino-aprendizagem significativa para a vida dos estudantes.

Conseqüentemente, o professor agente do letramento desempenha um papel proposital para alcançar qualidade ou resultados específicos guiados pelo compromisso de transformação social, no caso do professor de línguas, por meio dos gêneros realiza Atividades Sociais que realmente tenha relevância na vida dos estudantes. E, ainda, em relação aos professores em formação, por meio dos estágios ou PIBID, ou até mesmo outro vínculo escolar, por meio da real Atividade Social da aula, por meio do gênero plano de aula, formar-se enquanto agente do próprio letramento produzindo o gênero plano de aula de forma responsável e compromissada com a transformação social.

Dessa forma, ao observar as figuras 14 e 15, entendemos as diferentes formas em que um professor necessita tomar decisão para intervir, se for necessário, agir de outra forma (reescrevendo o plano de aula) em busca do resultado proposto nos objetivos:

**FIGURA 14 - Avaliação plano de aula 1****Avaliação**

Este é o momento de saber se eles, de fato, aprenderam aquilo que você queria que aprendessem. Se não aconteceu, você deve buscar as causas e reorientar a prática.

Atividades de avaliação Produção de texto - Por meio dos textos que os alunos irão produzir, você avaliará o que compreenderam do que foi estudado e se os seus objetivos de aprendizagem foram atingidos. Ensine que nenhum texto nasce pronto. Para ficar bom, é preciso escrevê-lo e reescrevê-lo muitas vezes, como fazem os bons escritores. Diga à classe que cada um planeje o que vai escrever, faça rascunho, revise e finalmente passe a limpo seu poema. Reúna as produções dos alunos e exponha-as num mural ou organize uma antologia: 1. O fazer poético - Solicite que

**Fonte:** Nova Escola

**FIGURA 15 - Avaliação do plano de aula 2****Avaliação**

Leia com os alunos, mais de uma vez, o poema "A flor e a náusea" e garanta a compreensão literal. Em seguida proponha uma leitura alegórica a partir das seguintes questões: 1) Lembrando da leitura de "O elefante", arrisque uma hipótese interpretativa para a figura da flor que brota no asfalto. 2) Por que a flor, mesmo sem cor e feia, é considerada tão importante pelo Eu lírico?

**Fonte:** Nova Escola

Da mesma maneira que exemplifica a figura 14, entendemos que a posição do professor de aconselhar a escrever e reescrever o texto, já que este não nasce pronto, o faz responsável também pela sua própria produção quando necessita avaliar os estudantes para compreender em que nível de escrita estão os estudantes, o docente necessita refletir quanto a sua própria proposta de aula realizado a partir do plano de aula.

Em nossas reflexões sobre os planos de aula, entendemos como este gênero está sempre presente no trabalho docente, pois é por meio dele que o professor planeja "ações didáticas" (cf Oliveira, 2021) e ao planejar a aula o professor permeia

atividades de letramento e multiletramento na construção do gênero plano de aula, como explica Kleiman (2009) essa prática é intrínseca ao trabalho docente a ponto de realizar-se enquanto efeito identitário.

Em conclusão, acreditamos que este ponto de vista é a primeira contribuição do gênero plano de aula para a formação docente.

## 4.2. SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Tendo em vista as principais etapas para a produção do gênero plano de aula, compreendemos aqui que as orientações para as Sequências Didáticas podem encaixar-se perfeitamente dentro da segunda etapa do desenvolvimento das atividades num plano de aula específico para a área das linguagens. Acreditamos dessa forma, pois a BNCC (2018) orienta o ensino da linguagem de forma contextualizada por meio dos gêneros textuais.

Dessa forma, iniciamos as análises das sequências observando nas figuras 16 e 17 as orientações para as oficinas que precisam ser realizadas antes da produção final que participará da olimpíada de língua portuguesa.

### FIGURA 16 - Orientações para sequência didática

Cinco conselhos me parecem importantes para os professores que utilizam esse dispositivo como modelo e desenvolvem com seus alunos as atividades aqui propostas:

1. **Fazer os alunos escreverem um primeiro texto e avaliar suas capacidades iniciais.** Observar o que eles já sabem e assinalar as lacunas e os erros me parece fundamental para escolher as atividades e para orientar as intervenções do professor. Uma discussão com os alunos com base na primeira versão do texto é de grande eficácia: o aluno descobre as dimensões que vale a pena melhorar, as novas metas para superar, enquanto o professor compreende melhor as necessidades dos alunos e a origem de alguns dos erros deles.
2. **Escolher e adaptar as atividades** de acordo com a situação escolar e com as necessidades dos alunos, pois a sequência didática apresenta uma base de materiais que podem ser completados e transformados em função dessa situação e dessas necessidades.

13  
poetas da escola

Fonte: Escrevendo o futuro

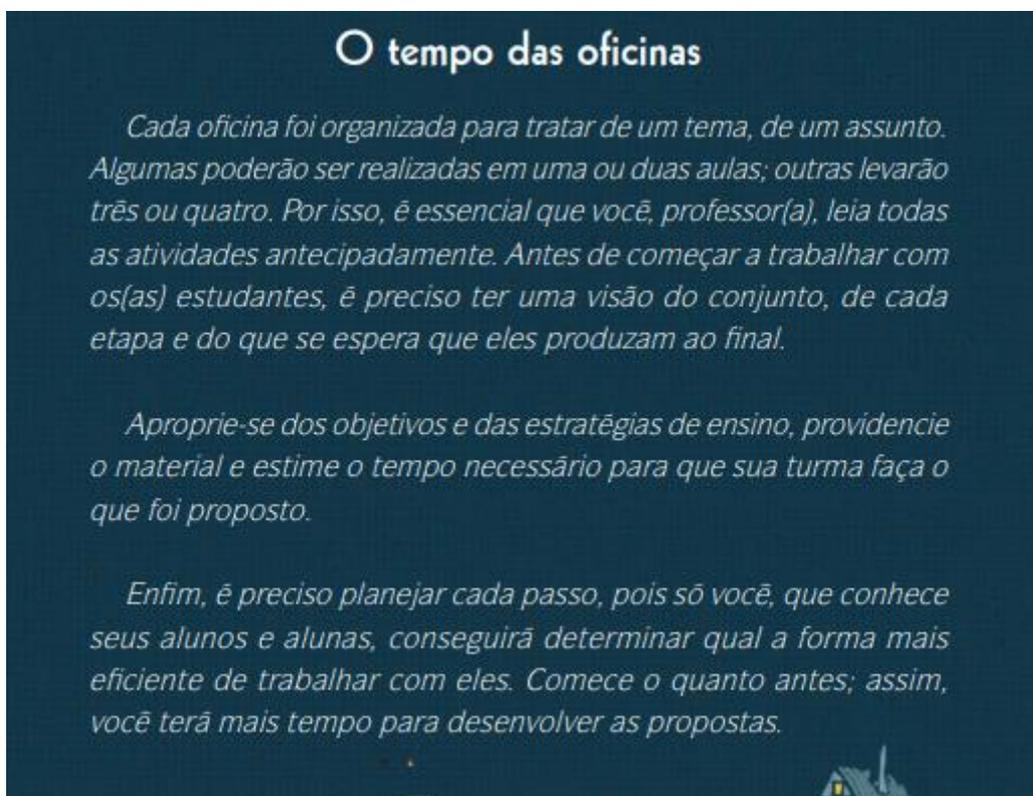
**FIGURA 17** - Orientações para sequência didática

3. **Trabalhar com outros textos do mesmo gênero**, produzidos por adultos ou por outros alunos. Diversificar as referências e apresentar um conjunto variado de textos pertencentes a um mesmo gênero, propondo sua leitura e comparação, é sempre uma base importante para a realização de outras atividades.
4. **Trabalhar sistematicamente as dimensões verbais e as formas de expressão em língua portuguesa**. Não se conformar apenas com o entusiasmo que a redação de um texto para participar de uma competição provoca e sempre buscar estratégias para desenvolver a linguagem escrita.
5. **Estimular progressivamente a autonomia e a escrita criativa dos alunos**. Os auxílios externos, os suportes para regular as primeiras etapas da escrita são muito importantes, mas, pouco a pouco, os alunos devem aprender a reler, a revisar e a melhorar os próprios textos, introduzindo, no que for possível, um toque pessoal de criatividade.

**Fonte:** Escrevendo o futuro

Como observamos nas análises anteriores, há possibilidade de o professor inserir elementos diferentes dos “comuns” no gênero plano de aula para alcançar o objetivo de construir um ensino-aprendizagem significativo. Dessa forma, inserindo as orientações das sequências didáticas, o professor complementa escolhendo gêneros que relaciona a teoria com a prática, orientando para uma atividade relevante, pelo viés da TASHC, com foco nas atividades em que o dialogismo funciona em prol do social a partir dos gêneros.

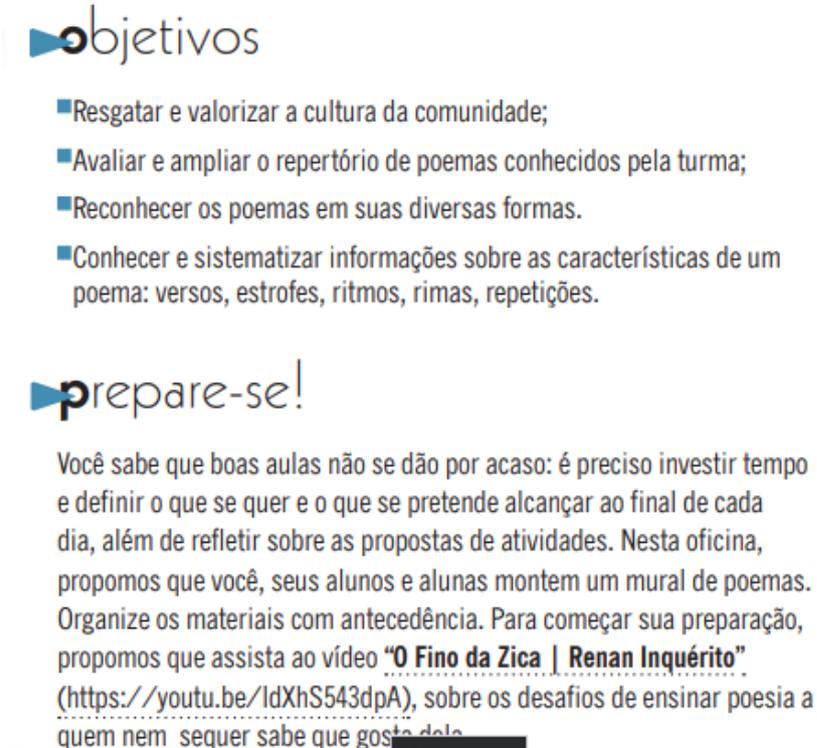
Segundo Gandin e Cruz (2009), como já bem observamos, o plano de aula se realiza em três partes: filosofia da disciplina, diagnóstico de um grupo, definição das ações. Dessa forma, a sequência didática não oportuniza espaço para essas ações, pois são apenas procedimentos em torno de um gênero. Entendemos que o plano de aula, por ser um gênero amplo, comportaria as sequências didáticas em sua composição para uma completude na produção textual do gênero e, ao realizar-se em sala de aula, proporcionar práticas de linguagens ainda mais significativas. Ademais, o plano de aula pode ser feito para uma ou mais aulas. A diferença do plano de aula para o plano de ensino, por exemplo, é que o primeiro é setorial.

**FIGURA 18** - Orientações para o tempo das oficinas

**Fonte:** Escrevendo o futuro

Como observamos anteriormente, a primeira etapa do plano de aula são seus objetivos de aprendizagem e para Libâneo (1994) é por meio deles que o professor pensará as estratégias de ensino para alcance dos objetivos e organização das aulas. No caso das sequências didáticas, o objetivo é proporcionar um espaço em que o aluno alcance a competência linguística da produção do gênero. Nas figuras 19, 20 e 21 podemos observar os objetivos e algumas pequenas orientações iniciais de três oficinas para o ensino do gênero poema.

Diferentemente do que se observou nos planos de aula, em que os objetivos eram competências e habilidades a serem alcançadas, na sequência didática os objetivos são norteadores seguindo os procedimentos de SD propostos por Schneuwly e Dolz (2004) para que se domine o gênero.

**FIGURA 19** - Objetivos e orientações para a oficina 1


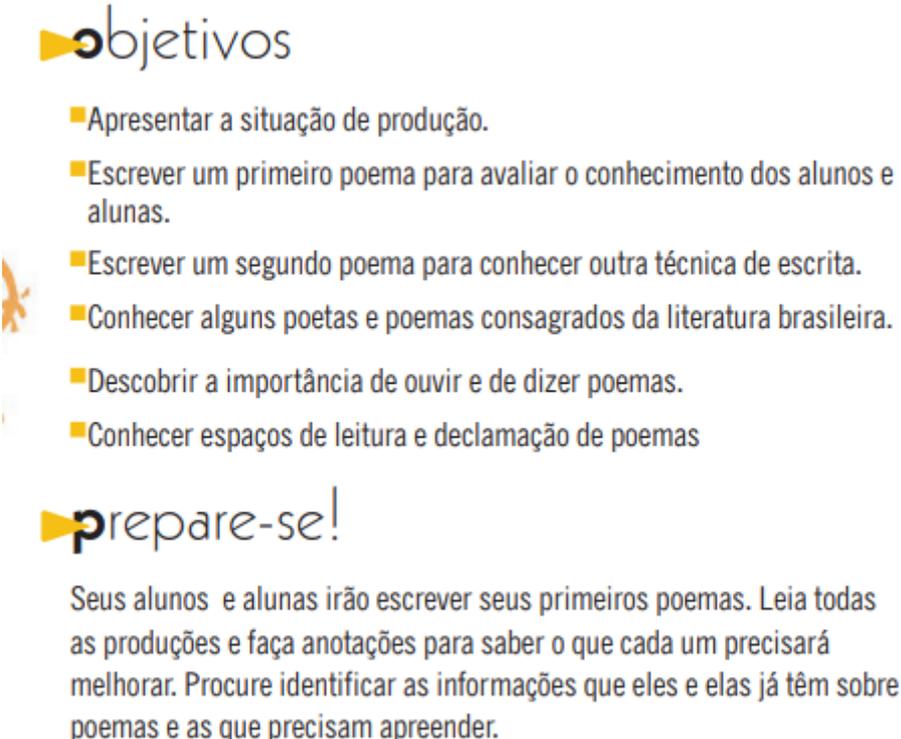
**Objetivos**

- Resgatar e valorizar a cultura da comunidade;
- Avaliar e ampliar o repertório de poemas conhecidos pela turma;
- Reconhecer os poemas em suas diversas formas.
- Conhecer e sistematizar informações sobre as características de um poema: versos, estrofes, ritmos, rimas, repetições.

**prepare-se!**

Você sabe que boas aulas não se dão por acaso: é preciso investir tempo e definir o que se quer e o que se pretende alcançar ao final de cada dia, além de refletir sobre as propostas de atividades. Nesta oficina, propomos que você, seus alunos e alunas montem um mural de poemas. Organize os materiais com antecedência. Para começar sua preparação, propomos que assista ao vídeo **“O Fino da Zica | Renan Inquérito”** (<https://youtu.be/lDXhS543dpA>), sobre os desafios de ensinar poesia a quem nem sequer sabe que gosta dele.

**Fonte:** Escrevendo o futuro

**FIGURA 20** - Objetivos e orientações para a oficina 2


**Objetivos**

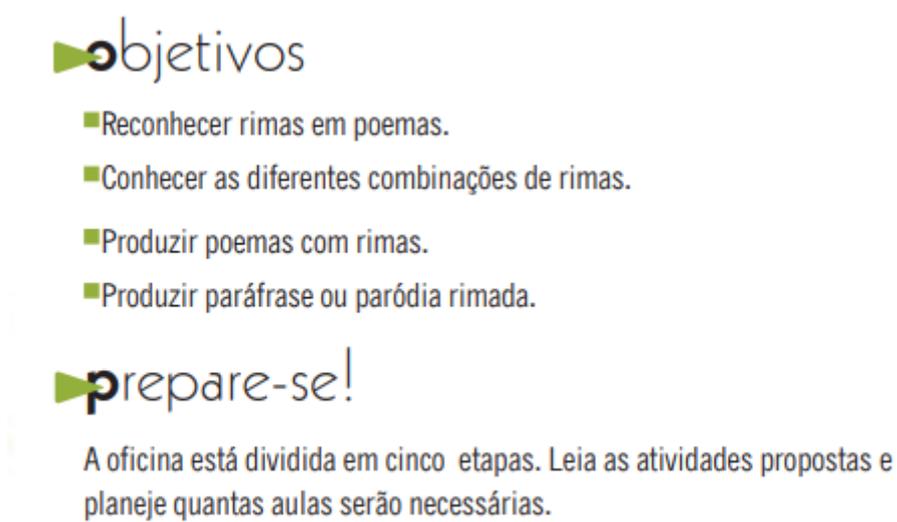
- Apresentar a situação de produção.
- Escrever um primeiro poema para avaliar o conhecimento dos alunos e alunas.
- Escrever um segundo poema para conhecer outra técnica de escrita.
- Conhecer alguns poetas e poemas consagrados da literatura brasileira.
- Descobrir a importância de ouvir e de dizer poemas.
- Conhecer espaços de leitura e declamação de poemas

**prepare-se!**

Seus alunos e alunas irão escrever seus primeiros poemas. Leia todas as produções e faça anotações para saber o que cada um precisará melhorar. Procure identificar as informações que eles e elas já têm sobre poemas e as que precisam apreender.

**Fonte:** Escrevendo o futuro

**FIGURA 21** - Orientações e objetivos para a oficina 3



**Fonte:** Escrevendo o futuro

Em conclusão, acreditamos que essa forma de enxergar a sequência didática como parte do desenvolvimento de atividades do gênero plano de aula é o melhor caminho para que o professor da área de linguagens consiga produzir em completude uma aula significativa dentro do que se propõe a BNCC, pois seus objetivos orientam que o professor possibilite um caminho de aprendizagem de línguas contextualizada por meio dos gêneros. Ademais, com a inserção das orientações das sequências didáticas, o professor pode alcançar uma avaliação processual, como propõe Liberali (2009), pois possibilita ao professor o espaço para observar e acompanhar, além de atuar na mudança ou atualização de objetivos para alcançar os objetivos pretendidos. Dessa forma, o estudante teria a possibilidade de tomar sua produção e, em diálogo com as correções e orientações do professor, produzir novos sentidos na reescrita.

#### 4.3. PROPOSTA DIDÁTICA PARA O TRABALHO COM O GÊNERO PLANO DE AULA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Nesta parte da presente dissertação, apresentamos uma proposta didática para o ensino do gênero plano de aula na formação de professores, pois é desde esse momento que o professor já o utiliza como instrumento do trabalho docente quando realiza disciplinas de práticas, por exemplo, estágio supervisionado ou ainda quando

participa de programas como o que já mencionamos anteriormente denominados PIBID.

Ressaltamos ainda que esta proposta didática para o ensino do gênero plano de aula é orientada para professores, em formação ou não, pois ainda pode ser aplicada a professores já efetivos e ativos na rede de ensino como formação continuada, da área de linguagens, uma vez que seguindo os objetivos que se propõe a BNCC, as orientações da sequência didática como desenvolvimento de atividades do gênero plano de aula complementam o planejamento para um ensino-aprendizagem significativo.

#### *4.3.1. Introdução*

O ensino da produção escrita, como já desenvolvemos no ponto sobre letramento na produção do gênero plano de aula, está unido às práticas de leitura e, como explica Oliveira (2021), é por meio dos gêneros que se prepara o aluno para compreender a produção textual, ou seja, “Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários” (BRASIL, 1998, p.29).

De igual modo as OCEM (2006) propõem um trabalho contextualizado dentro de seu contexto de uso, ou seja, a produção escrita é uma prática sociocultural, assim se orienta que o professor busque situações de produção escrita que sejam significativas para a vida social dos estudantes, portanto, é necessária uma análise da realidade social em que a escola está inserida para que esse trabalho mais significativo seja possível.

Atualmente o Brasil tem um documento oficial que versa sobre a educação brasileira, a Base Nacional Comum Curricular (2018) e, em consonância ao exposto acima, também propõe atividades de letramentos como práticas situadas, ou seja, atividades significativas para a formação do estudante.

Tendo em vista o que discutimos até aqui, acreditamos na necessidade de desenvolver propostas para o ensino da produção escrita do plano de aula na formação docente que seja possível o professor estar aliado aos documentos oficiais, mas que também proporcione uma educação para além dos conteúdos, uma

educação significativa que ajude o estudante a realizar-se enquanto sujeito-agente da sua própria formação.

#### 4.3.2. *Fundamentação Teórica*

A linguagem e os estudos sobre a linguagem, como já discutimos, são mais significativos quando realizados sob um olhar em busca de uma mudança social. Assim, pelo viés de Kleiman e De Grande (2015), Rajagopalan (2003a), Liberali (2009, 2010) é necessário se pensar numa formação de professores que já os preparassem enquanto agentes de mudança em busca de justiça social.

Dessa forma, nos aliamos a Linguística Aplicada Crítica, pois por meio dela podemos partir de uma abordagem que conecta as condições locais do ensino e da linguagem a formação sociais mais amplas (MOITA LOPES e FABRÍCIO, 2019), assim o educador crítico proporciona aos seus alunos um espaço que estimule uma visão sempre problematizadora em relação dos problemas sociais e, em seguida, proporcione oportunidades de intervenção política, em nosso caso, por meio da linguagem.

Da mesma forma, nos aliamos, também, ao letramento crítico, visto que o movimento de leitura e escrita está vinculado ao comprometimento social, buscando engajamento das comunidades, levando em consideração a cultura, valores e condição sócio-políticas onde a escola está inserida. Como explica Takaki (2012, p. 51) “o letramento procura conscientizar o leitor de que os textos são produzidos, distribuídos e interpretados de acordo com objetivos, práticas, interesses socioeconômicos e culturais...”, assim, obter uma formação mais significativa desses participantes ativos do ensino-aprendizagem em participantes ativos também em seu meio social.

Em consonância, Freitas e Pessoa (2012) discute que a transformação social é possível através da politização das práticas de letramento, ou seja, atividades de leitura e produção textual com espaço para construção de um pensamento crítico ante a sua própria realidade. Portanto, os professores são agentes de inclusão e justiça social que enfatiza a necessidade de desenvolver a capacidade dos professores que trabalham na formação de trabalhar e formar outros agentes, a fim de remover as barreiras estruturais e culturais para aprendizagem e participação significativa e contextualizada.

Preparar professores como agentes de mudança para promover justiça social e inclusão requer clareza não apenas sobre o que os professores precisam saber, fazer e acreditar, mas como eles exercerão sua “agência social e subverter as relações de poder” (KLEIMAN e DE GRANDE, 2015, pág. 21).

#### 4.3.3. *Súmula da Proposta Didática*

Em vista do que discutimos até aqui, nos propomos a promover uma educação transformadora como resultado das descobertas que fizemos no presente trabalho. Assim, propomos o **tema** da proposta “gênero textual poema”, inspirados nas análises da Sequência Didática.

A **justificativa** se dá pelo fato de os poemas serem gêneros mais curtos e trazendo a possibilidade de trabalhar em um tempo mais curto, já que a maioria dos estudantes em formação possuem poucas horas disponíveis para intervenção quando em disciplinas de estágio curricular ou quando estão aliados nos programas de iniciação à docência. Assim, o trabalho poderá ser planejado e realizado de forma completa. Também poderá ser aplicado de forma mais completa no caso de professores em formação continuada, já que se dispõem de menos tempo ainda, pois precisam aliar-se com as horas de trabalho.

Esta proposta didática está destinada a estudantes e professores da área de Letras (língua materna ou estrangeira) que estão cursando disciplinas de estágio curricular supervisionado, ou aliados a programas de iniciação à docência, ou ainda em formação continuada.

As **habilidades** que serão desenvolvidas na construção do plano de aula e ao aplicá-los em sala é a de ser capazes de produzir um plano de aula em consonância com os planos e orientações oficiais, além de conseguirem por meio da perspectiva do letramento, um planejamento significativo para aprendizagem contextualizada.

Os **gêneros selecionados** para leitura são os poemas que são materiais para a construção dos planos de aula e os próprios planos de aula.

A **produção escrita** será realizada a partir dos procedimentos de sequência didática proposto por Schneuwly e Dolz (2004).

#### 4.3.4. Apresentação da Proposta Didática

Esta proposta didática foi pensada para um semestre, seja no estágio curricular ou na iniciação à docência. Dessa forma, o professor em formação terá tempo para realizar seu planejamento com calma e bem construídos para uma realização de fato significativa. Assim, organizamos a proposta nos tópicos abaixo:

**Quadro 7** - Ficha didática para a orientação da proposta didática.

Ficha Didática	
Primeira etapa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizar os alunos para discussão das leituras teóricas que deverão ser realizadas em diálogo com leituras realizadas anteriormente em outras disciplinas: BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. GANDIN, D.; CRUZ, C. H. C. Planejamento na sala de aula. 9. Ed. rev. e ampl. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. MARCUSCHI, L. A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola. 2008 SCHNEUWLY, B. Dolz, J. Gêneros Orais e Escritos na Escola. Editora Mercado de Letras, 2004.</li> <li>• Após discussão, propor pesquisa das diferentes formas de construir o plano de aula;</li> <li>• Propor diálogo entre leituras teóricas e análises dos gêneros.</li> </ul>
Segunda etapa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção inicial do gênero plano de aula;</li> <li>• A correção avaliará os seguintes pontos: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ O plano de aula está devidamente estruturado com todos os elementos que compõem o gênero;</li> <li>○ A proposta de aula está em consonância com os documentos oficiais, levando em consideração um ensino significativo e uma proposta de aula contextualizada;</li> </ul> </li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ A sequência didática fez parte do plano de aula;</li> <li>• O professor poderá reforçar as leituras teóricas e uma autoavaliação para propor a reescrita;</li> <li>• Orientações individuais para reescrita;</li> </ul>
Terceira etapa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Antes da aplicação do plano de aula, o professor poderá propor que os alunos compartilhem a experiência da produção do gênero de forma autoanalítica (tendo em vista as leituras e as correções);</li> <li>• Autorizar a aplicação do plano de aula;</li> <li>• Em sala de aula, como forma de avaliação final, os alunos apresentam um relatório/apresentação sobre a experiência final de produção e aplicação do plano de aula.</li> </ul>

Fonte: A autora

Após a primeira fase de conhecimento do espaço escolar e dos estudantes a que será direcionado o plano de aula, o professor poderá construir o conhecimento do como de fato se organiza o plano de aula juntamente com seus professores em formação. Assim, a primeira etapa é propor uma pesquisa sobre o gênero plano de aula, que os próprios alunos buscarão e, a partir disso, poderão discutir em sala de aula as diferenças e similitudes.

Em seguida, o professor orientará os alunos quanto à estrutura dinâmica do plano de aula, quanto às similitudes com as estruturas “fixas” do plano, pois são, na realidade, informações importantes que orientam estar presentes na construção do gênero plano de aula.

Em consonância ao que os próprios alunos observam nos espaços escolares, a primeira produção poderá ser realizada.

Após a primeira correção, o professor voltará para uma discussão em grupo quanto a possíveis faltas que possam surgir. Por exemplo, o aluno não especificar os materiais, grupo a que deverá ser destinado, ou qualquer outra informação que talvez seja um problema na construção do plano de aula.

Também deverá ter-se em conta se as produções dos planos de aula estão de fato em consonância com os planos e programas oficiais

Os alunos poderão realizar uma reescrita do plano de aula. A questão da reescrita é importante, pois possibilita construções de novos sentidos na produção textual.

Os alunos apresentam sua reescrita em sala de aula e compartilham com seus colegas as possíveis mudanças que ocorreram da primeira até a esta segunda escrita. Esta ação poderá ajudar possíveis dúvidas dos próprios alunos.

Nas orientações individuais o professor ainda poderá solicitar dos estudantes novas oportunidades de reescrita antes do aluno, por fim, realizar a intervenção no evento aula.

Em último momento, os estudantes em sala de aula compartilham as experiências de produção e realização dos planos de aula.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensando no propósito da educação de formar indivíduos capazes de participar ativamente de sua cultura, de sua comunidade, da sociedade em geral, o planejamento ocupa um espaço importante, visto que, por meio dele, o professor organiza até o ambiente físico da própria sala de aula e respondendo aos possíveis problemas que podem surgir inesperadamente ou não durante o evento da aula (LIRA, 2015). Como explica, Bzuneck (1999) por meio da sabedoria da prática os professores, chamados de experts, podem ser mais críticos quando relacionam os diversos aspectos da teoria e da prática e os principiantes podem superar as possíveis dificuldades quando seguros de um plano de aula completo.

Assim, pelo viés da Linguística Aplicada Crítica, pensamos que a proposta do letramento alcança mais significativamente, pois o que antes havíamos entendido como sujeito-professor-autor, assume agora o papel de sujeito-professor-agente que aponta para uma prática pedagógica com maior dedicação às questões sociais “mediadas pela leitura”. Assim, esse professor enquanto agente do letramento tem a possibilidade de “liderar o planejamento, organização e realização de atividades envolvendo o uso da escrita que interessem ao aluno e que tenham alguma função real na sua vida social” (KLEIMAN, 2009, pág. 25).

Enquanto professores de línguas (seja materna ou estrangeira), quando orientados pela BNCC (2018) somos levados a ensinar o ensino-aprendizagem dos gêneros de forma contextualizada e significativa. Dessa forma, levando em consideração ao que explica Bakhtin (1997) os gêneros organizam as nossas práticas de linguagem da vida diária através de textos que apresentam padrões sociocomunicativos que são reconhecidos pelas funções que exercem. De igual modo, Liberali (2009) propõe a TASHC que direciona a aprendizagem a partir de uma necessidade percebida pelos sujeitos participantes do processo, logo a primeira proposição orienta o ensino-aprendizagem a partir dos gêneros e suas funções e a segunda a partir da vivência e das práticas sociais.

Em vista disso, encaminhamos para a junção perfeita para uma formação de professores de língua engajada com o social.

Essa configuração da produção do gênero plano de aula inclui vários procedimentos e alguns anteriores a produção escrita de fato, visto que o estudante-

professor ou professor efetivo busca direcionar o ensino-aprendizagem de línguas de forma contextualizada por meio de atividades sociais que sejam significativa nas vida dos participantes do processo educacional. A partir dessa percepção, surgiram algumas respostas que foram alcançadas em relação a nossa pergunta de pesquisa. Primeiramente, conforme discussão acima, essa produção está intrinsecamente ligada às questões de letramento, já que esse professor agente do letramento forma leitores/escritores e é também leitor/escritor.

Como explica Oliveira (cf 2021, pág. 124), o gênero plano de aula é um texto que se movimenta “nos afazeres de linguagem do professor movido pela necessidade de com/por meio dele participar de atividades que são próprias ao seu ofício – planejar ações didáticas que servem como guia para o desenvolvimento de aulas.”

Uma segunda compreensão ao longo da construção do presente trabalho e que responde também a nossa pergunta de pesquisa são as contribuições das orientações das Sequências Didáticas pelo viés de Schneuwly e Dolz (2004), pois esses procedimentos se encaixam perfeitamente no desenvolvimento das atividades (segunda etapa da construção do plano de aula) e ajuda o professor a alcançar os objetivos que orientam a BNCC (2018) que sugere o ensino de línguas de forma contextualizada pelo gêneros, visto que a “finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, pág. 83).

Em conclusão, tendo em vista que buscamos contribuir para a formação de professores de línguas a partir da produção do gênero plano de aula, ao observamos a estrutura, objetivos, formas de produção e avaliação, acreditamos que, em nossa área de atuação, existe uma possibilidade de completude do gênero quando ampliamos as possibilidades da sua produção pelas orientações das SDs, além de proporcionar ao professor-agente do letramento um espaço para construção de uma educação significativa que busca transformação social através das práticas de linguagem, pois é pela leitura e escrita que o sujeito se emancipa e tem a possibilidade de existir para além da sua realidade.

## REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. M. [et al] In: XAVIER, A. C.; CORTEZ, S. (Org.). **Conversas com Linguistas: Virtudes e controvérsias da linguística**. São Paulo: Parábola, 2003.
- ALMEIDA, S. S. “**EN LA PRÁCTICA LA TEORÍA ES OTRA**”: **Reflexiones sobre la Autoría en la práctica docente a partir de los planes de clase**. 2017. Monografía; Graduação. Lic. Letras Espanhol – UFPE. Recife: 2017.
- ARAGÃO, R. C. **São as Histórias que nos dizem mais: Emoção, reflexão e ação na sala de aula**. Belo Horizonte, 2007. Tese de doutorado. Disponível em: <[https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/ALDR-6YPR88/1/rodrigo\\_aragao\\_tese.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/ALDR-6YPR88/1/rodrigo_aragao_tese.pdf)>. Acesso em: 30 jan 2022
- BACCIN, Eclea Vanessa Canei. **Reconhecimento de Saberes e Competências no Ensino Básico Técnico e Tecnológico: impactos sobre a carreira e o trabalho docente**. 2018. 294f. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis
- BAKHTIN, M. M.. **Estética da criação verbal**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARTON, D.; HAMILTON, M.. Literacy practices. In D. BARTON; M. HAMILTON; IVANIC R. (Orgs.). **Situated literacies: Reading and writing in context New York**: Routledge, 2000. p. 7-15.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. LDB: **Lei das Diretrizes e Bases da Educação nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)> Acesso em 20 dez. 2017.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: SEB/MEC, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)> Acesso em 03 de fev. 2022.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua estrangeira. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf)> Acesso em 03 de fev. de 2022.
- BZUNECK, José Aloyseo. **A psicologia educacional e a formação de professores: tendências contemporâneas**. *Psicol. esc. educ.* [online]. 1999, vol.3, n.1, pp. 41-52. ISSN 1413-8557.
- CABRAL, N. F. **Seqüências didáticas: Estrutura e elaboração**. Belém: SBEM, 2017.

CARRIJO, V. L. S.; PADILHA, S. J. **O ensino reflexivo e dialógico da reescrita: Contribuições da teoria bakhtiniana.** In.: Plifonia. Cuiabá, MT. v. 20, n. 27, p. 189-207, jan/jun, 2013

CASTELA, G. S. **A leitura e a didatização do (hiper) texto eletrônico no ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE).** Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 2009. 252 páginas. Defesa da Tese de doutorado Letras Neolatinas (Estudos Linguísticos Neolatinos).

CATANI, A. **Será que o novo kit de Lemann ‘para melhorar a educação no Brasil’ vai formar tabatitas aos montes?.** A terra é Redonda. 2022. Disponível em <<https://www.viomundo.com.br/voce-escreve/afranio-catani-sera-que-o-novo-kit-de-lemann-para-melhorar-a-educacao-no-brasil-vai-formar-tabatitas-aos-montes.html>>; acesso em 22/04/2022

CAVALCANTE, L. A. D. **Plano de aula concepções e práticas docentes. Centro universitário de Brasília – UNICEUB Faculdade De Ciências Da Educação – Face Pedagogia: Formação De Professores Para As Séries Iniciais Do Ensino Fundamental,** 2007.

CELANI, Maria Antonieta Alba. **Questões de ética na pesquisa em Lingüística Aplicada.** Revista Linguagem & Ensino, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005.

CUNHA, M. I. da. **O professor universitário na transição de paradigmas.** 1. ed. Araraquara (SP): Junqueira & Marin. 1998

FABRÍCIO, Branca Falabella. **Linguística aplicada e visão de linguagem: por uma INdisciplinaridade radical.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 17, p. 599-617, 2017.

\_\_\_\_\_. **Linguística Aplicada Como espaço de “dezaprendizagem”:** Redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola. 2006. pág.45 - 63

FORTUNATO, Ivan; TEICHNER, Octávio Telles. **Gamificação aplicada ao plano de aula: elementos de valorização ou ensino.** Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar , v. 3, n. 9, 2017.

FREITAS, Marco Túlio de Urzêda; PESSOA, Rosane Rocha. **Rupturas e continuidades na Linguística Aplicada Crítica: uma abordagem historiográfica.** 2012.

GALLO, S. Autoria: questão enunciativa ou discursiva? Revista Linguagem em (dis)curso. Vol. 1, Nº 2, jan/jun 2001. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0102/03.htm>. Acesso em 03 de fev. de 2022

GANDIN, D.; CRUZ, C. H. C. **Planejamento na sala de aula.** 9. Ed. rev. e ampl. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAYDT, R. C. C. **Curso de didática geral**. 1 ed. São Paulo: Ática, 2011. Disponível em:

<<http://197.249.65.74:8080/biblioteca/bitstream/123456789/865/1/Curso%20de%20Didatica%20Geral%20-%20Regina%20Celia%20C.%20Haydt.pdf>> Acesso em 03 de fev. 2022

HEATH, S. B. **Ways with words**. Cambridge: Cambridge University Press. 1993.

HIGHET, G. **A Arte de ensinar**. São Paulo: Melhoramentos, 1962.

IBAIXE, C. S. B.; SOLANOWSKI, M.; JUNIOR, J. I. **Preparando aulas: Manual prático para professores: passos para formação do educador**. São Paulo: Madras, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

INDURSKY, Freda. **Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso**. In: MITTMANN, S; GRIGOLETTO, E.; CAZARIN, E.A. (Orgs). *Práticas Discursivas e Identitárias*. Porto Alegre: Nova Prova, 2008, p. 9 - 33.

\_\_\_\_\_. **A memória na cena do discurso**. In.: INDURSKY, F., MITTMAN, S. e FERREIRA, M.C.L. (Orgs.) *Memória e história na/da análise do discurso*. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2011, p. 67-89.

JUSTO, M. A. P. S.; RUBIO, J. A. S. **Letramento: o uso da leitura e da escrita como prática social**. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*. V. 4. N. 1. 2013

KLEIMAN, A. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. In: *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>. Acesso em: 0 fev. 2022.

\_\_\_\_\_. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 2008. 294 p. p. 15-61.

\_\_\_\_\_. **Projetos de letramento na educação infantil**. *Revista Caminhos em Linguística Aplicada, UNITAU*, v. 1, n. 1, 2009, p. 1-10. Disponível em: <<http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/898>>. Acesso em: 03 fev. 2022.

KLEIMAN, Angela; DE GRANDE, Paula Baracat. **Interseções entre a linguística aplicada e os estudos de letramento: desenhos transdisciplinares, éticos e críticos**

de pesquisa. *Matraga-Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ*, v. 22, n. 36, 2015.

KRUG, Hugo Norberto. **As Dificuldades Na Gestão de Aula em Diversas Fases da Carreira de Professores de Educação Física da Educação Básica**. *Revista Gestão Universitária*, Belo Horizonte, p. 1-13, 2019.

LEFFA, Vilson J. **Análise Automática da resposta do aluno em ambiente virtual**. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*. Belo Horizonte: v.3, n.2, p.25 - 40, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBERALI, F. C. **Atividade social nas aulas de língua estrangeira**. São Paulo: Moderna, 2009

\_\_\_\_\_. **Formação crítica de educadores: Questões fundamentais**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2010

LIBERALI, F. C.; FUGA, V. **Argumentação e formação/gestão de educadores no quadro da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural**. *Revista Desenredo*, v. 8, n. 2, 11. 2012

LIMA, N. V.; CUNHA, D. M. **Políticas de certificação de saberes do trabalho no Brasil: a construção da Rede Certific**. *Revista Pedagógica*, Chapecó. V 9. N. 41: maio/ago, 2017.

LIMA, T.C.S de; Mito, R.C.T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. *Katál*, Florianópolis, v.10, spe, 2007.

LIRA, Valdoir Dutra. **Gestão da sala de aula**. UFMG, 2015.

LOCATELLI, C. **A Política Nacional de Formação Docente: o programa de iniciação à docência no contexto brasileiro atual** (The National Policy of Teacher Training: the program of initiation to teaching in the current Brazilian context). *Revista Eletrônica de Educação*, v. 12, n. 2, p. 308-318, 2018.

LOPES, Rita de Cássia Soares. **A relação professor-aluno e o processo ensino-aprendizagem**. Ponta Grossa, PR: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2017. (Produção didática para o programa de Desenvolvimento Educacional – PDE)

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola. 2008

MELO, H. M. D. **PRÁTICAS DE LETRAMENTO E MULTILETRAMENTO EM SALA DE AULA**. In: III CONEDU – Congresso Nacional de Educação. Comunicação. 2016

MILANI, Michael Flores; GOMES, Gabriel Vielmo; DA SILVA SOUZA, Maristela. **O atual cenário da formação docente no Brasil: os desdobramentos da BNCC nos cursos de licenciatura**. *Motrivivência*, v. 33, n. 64, p. 1-18, 2021.

MINAYO, M. C. S. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. In:\_\_\_\_\_. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.

MOITA LOPES, L.P. **Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: Problematização dos Construtos que Têm Orientado a Pesquisa**. In: MOITA LOPES, L.P. Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Editora Parábola, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo; FABRÍCIO, Branca Falabella. **Por uma 'proximidade crítica' nos estudos em Linguística Aplicada**. Calidoscópio, v. 17, n. 4, p. 711-723, 2019.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. **Gêneros textuais e letramento**. Revista brasileira de linguística aplicada, v. 10, p. 325-345, 2010

OLIVEIRA, M. S. **Letramento Acadêmico e Formação do Professor: Leitura-Escrita do Gênero Textual Plano de Aula**. Revista Signum Estudos da linguagem. V. 24. N. 1. 2021. pág. 115 - 129

ORLANDI, Eni. P. **Discurso e leitura**. 3ª ed., São Paulo: Cortez, Campinas: ed. da Unicamp, 1996a.

\_\_\_\_\_. **Interpretação: leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996b.

\_\_\_\_\_. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. 4ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

PACHECO, J. A.; MENDES, G. M. L. SOUSA, J. R. F. **O conhecimento escolar em termos de uma pluralidade de saberes e novas formas de aprendizagem**. Educação Unisinos, São Leopoldo, v. 22, n. 4, p. 268-277, out./dez. 2018. <https://doi.org/10.4013/edu.2018.224.04>

PÊCHEUX, M. (1969). **Os fundamentos teóricos da análise automática do discurso de Michel Pêcheux**. In: GADET & HAK (Orgs) Por uma análise automática do discurso. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

\_\_\_\_\_. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi et al.- 4ª ed. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

\_\_\_\_\_. [1983] **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas, SP: Pontes, 1997.

PENNYCOOK, A. **Uma linguística Aplicada Transgressiva**. In: MOITA LOPES, L. P. Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola. 2006. pág. 67 – 83

PRESTES, FABIANE DA SILVA; FENSTERSEIFER, PAULO EVALDO. **Culturas digitais**: proposta de plano de sala de aula para abordar o tema indígena. Salão do Conhecimento , v. 7, n. 7, 2021.

RAJAGOPALAN, K. **Kanavillil Rajagopalan**. In: XAVIER, A. C.; CORTEZ, S. (Org.). Conversas com Linguistas: Virtudes e controvérsias da linguística. São Paulo: Parábola, 2003. Pág. 175 - 181

RAJAGOPALAN, K. 2003a. **Por uma lingüística crítica**: Linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola. 2003.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane H. R. **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola**. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (orgs.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-32

ROJO, R. **Pedagogia dos Multiletramentos** – Parte 1. 2017. 13min46, son., color. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=IRFrh3z5T5w>>. Acesso em 03 fev 2022

ROJO, R. **Pedagogia dos Multiletramentos** – Parte 2. 2017. 12min34, son., color. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=uj4gNjksb88>>. Acesso em 03 fev 2022

SCHNEUWLY, B. Dolz, J. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Editora Mercado de Letras, 2004.

SCHEWTSCHIK, A. **O PLANEJAMENTO DE AULA**: Um instrumento de garantia de aprendizagem. In.: XIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Comunicação. 2017.

SILVA, T. R. B. da C. **Pedagogia dos multiletramentos: principais proposições metodológicas e pesquisas no âmbito nacional**. Letras, [S. l.], n. 52, p. 11, 2016. DOI: 10.5902/2176148525319. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/25319>. Acesso em: 3 fev. 2022.

SILVA, W. R. **Algumas contribuições da linguística aplicada para o ensino de escrita em aulas de língua materna no Brasil**. Revista Investigações. V. 22. n. 2. 2009. pág. 135 - 160

SILVA, Wagner Rodrigues et al. **Letramento científico na formação inicial do professor**. Revista práticas de linguagem, v. 6, n. esp, p. 8-23, 2016.

SILVA, Wagner Rodrigues; DINIZ, Aline Laís Schoen. **Estágio supervisionado obrigatório das licenciaturas como contexto de pesquisa da linguística aplicada.** *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 53, p. 333-355, 2014.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura.** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935>> Acesso em: 22 jan. 2022.

SOUSA, L. D. **Letramento e multiletramento.** In.: *Revista do curso de Letras da Uniabeu*. v. 10, n. 2, p. 62-72, 2019

STREET, B. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

TAKAKI, N. H. **Letramentos na Sociedade Digital.** Jundiaí: Paco Editorial, 2012

TILIO, R. **Ensino Crítico de língua: Afinal, o que é ensinar criticamente?.** In: JESUS, D. M.; ZOLIN-VESZ, F.; CARBONIERI, D. (Org.) *Perspectivas críticas no ensino de línguas: novos sentidos para a escola.* Campinas, São Paulo: Pontes. 2017

TOMAZZETTI, Cleonice Maria; DE MATTOS PALAURO, Marisa. **Datas comemorativas na educação infantil: quais sentidos na prática educativa?**(Commemorative dates in children's education: what are the meanings for the educational practices?). *Crítica Educativa*, v. 2, n. 2, p. 150-164, 2016.

TURRA, C. ENRICONE, D. SANT'ANNA, F. ANDRE, L. **Planejamento de ensino e avaliação.** Ed. Sagra. Porto Alegre - RS, 1985.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina Maria (Orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas.** Campinas, SP: Papirus, 2008. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

ZABALA, A.; **A prática educativa: como ensinar;** trad. Ernani F. da F. Rosa – Porto Alegre: ArtMed, 1998.