

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

JUCELAINE RIQUINHA GOSSLER SIQUEIRA

**AS DIMENSÕES DA ESCRITA EM TEXTO DE INSTRUÇÃO AO SÓCIA:  
PRODUÇÃO TEXTUAL DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS  
INICIAIS**

PATO BRANCO

2023

JUCELAINE RIQUINHA GOSSLER SIQUEIRA

**AS DIMENSÕES DA ESCRITA EM TEXTO DE INSTRUÇÃO AO SÓCIA:  
PRODUÇÃO TEXTUAL DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS  
INICIAIS**

**The dimensions of writing in instruction to the double text: textual production  
by elementary school students - early years**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, *Campus* Pato Branco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras. Área de Concentração: Linguagem, Cultura e Sociedade.  
Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Siderlene Muniz Oliveira.

PATO BRANCO

2023



[4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. É a licença mais flexível de todas as licenças disponíveis. É recomendada para maximizar a disseminação e uso dos materiais licenciados.



JUCELAINE RIQUINHA GOSSLER SIQUEIRA

**AS DIMENSÕES DA ESCRITA EM TEXTO DE INSTRUÇÃO AO SÓSIA: PRODUÇÃO TEXTUAL DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS**

Trabalho de pesquisa de mestrado apresentado como requisito para obtenção do título de Mestre Em Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Área de concentração: Linguagem, Cultura E Sociedade.

Data de aprovação: 27 de Março de 2023

Dr. Anselmo Pereira De Lima, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dra. Ermelinda Maria Barricelli, Doutorado - Universidade São Francisco (Usf)

Francieli Motter Ludovico, - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Documento gerado pelo Sistema Acadêmico da UTFPR a partir dos dados da Ata de Defesa em 28/03/2023.

*Dedico este trabalho, em especial, aos meus pais Alfredo e Armelinda, ao meu marido Derli e às minhas filhas Gislaine, Gisele e Gabriely. Por me apoiarem e incentivarem nos estudos, pessoas que amo e estão sempre ao meu lado.*

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, a Deus, que sempre me guiou e proporcionou forças em todos os momentos da vida.

À minha querida orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Siderlene Muniz Oliveira, pela sua existência e profissionalismo. Pelo incentivo, pela força e confiança depositada em mim. Pelos conselhos, questionamentos e reflexões nos momentos de dúvidas e incertezas que, finalmente, levaram aos resultados deste trabalho de pesquisa.

Aos competentes professores da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campus Pato Branco, pelos valiosos ensinamentos e, em especial, aos professores das disciplinas cursadas: Prof. Dr. Anselmo Pereira de Lima, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Didiê Ana Ceni Denardi, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Leticia Lemes Gritti, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marcia Andrea dos Santos e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Ieda Almeida Muniz, que contribuíram com as discussões e conhecimentos para alavancar a minha pesquisa.

Às professoras doutoras Ermelinda Barricelli, da Universidade São Francisco (Itatiba) e Francieli Motter Ludovico, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Dois Vizinhos, que participaram da banca de qualificação pontuando questões que contribuíram para melhorar o trabalho. Ao professor doutor Anselmo Pereira de Lima, por ter aceitado prontamente assumir o papel de coorientador na final desta pesquisa.

Aos colegas do mestrado, pelo companheirismo e por terem compartilhado esforços, angústias e conhecimentos.

À minha Diretora, Sirlei Stanqueviski, pela compreensão e incentivo nos estudos, sempre me apoiando com suas palavras de carinho e experiência profissional.

À professora que participou da entrevista realizada no âmbito desta pesquisa, por suas palavras e pelo compartilhamento de sua experiência, o que nos permitiu condições de analisar o trabalho do professor e apresentar resultados possíveis da atividade docente.

Aos meus colegas de trabalho, pelas trocas de horários de aulas, pelo entendimento, pelos incentivos, questionamentos e conflitos; pelas discussões e reflexões no dia a dia sobre o trabalho do professor e o ensino-aprendizagem das crianças.

Aos meus pais, que sempre me incentivaram a seguir em frente superando os desafios.

Ao meu marido, pelo apoio e paciência na minha ausência.

Às minhas filhas, pelo incentivo e ajuda constante nos afazeres de casa para poder me dedicar às leituras e aos trabalhos.

A todos aqueles que, de alguma forma, colaboraram para a realização deste estudo.

*Porque a nossa própria ideia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar seu reflexo também nas formas de expressão verbalizadas de nosso pensamento.*

(BAKHTIN, 2016, p. 59)

## RESUMO

SIQUEIRA, Jucelaine Riquinha Gossler. **As dimensões da escrita em texto de instrução ao sócia**: produção textual de alunos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. 2023. 116 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2023.

Este trabalho tem como objetivo analisar um texto, produzido em situação de pesquisa, sobre o trabalho do professor no ensino da produção escrita na disciplina de Língua Portuguesa dos anos iniciais da Educação Básica. Para Dolz, Gagnon e Decândio (2010), a aprendizagem da produção escrita serve como condição para integração na vida social e profissional do aluno. Assim, no intuito de compreender a complexidade que envolve este saber, partimos do pressuposto de que o objeto de trabalho do professor é criar e organizar “um meio que seja favorável ao desenvolvimento de determinadas capacidades dos alunos e à aprendizagem de determinados conteúdos a elas correlacionados” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 39). Seguimos a abordagem metodológica da Clínica da Atividade, proposta por Clot (2006, 2007, 2010) e Clot *et al.* (2006), que objetiva, por meio do diálogo sobre o trabalho, ampliar o poder de agir dos trabalhadores com métodos que fortalecem o coletivo de trabalho. Do ponto de vista da Clínica da Atividade, o coletivo é um instrumento fundamental que possibilita a sustentação ao trabalho. A partir dessa metodologia, utilizamos a instrução ao sócia para a produção dos dados deste trabalho, que é um dos métodos desenvolvidos pela Clínica da Atividade. Dessa forma, esta pesquisa busca analisar, no texto transcrito produzido a partir do método instrução ao sócia, os tópicos evidenciados e verbos ou expressões verbais que configuram modos de agir de uma professora, utilizados por ela ao dar instruções sobre o ensino da produção textual para crianças. Este método possibilita ao professor dar instruções para um outro professor que, hipoteticamente, iria substituí-lo no seu trabalho, podendo trazer à tona modos de agir frente às dificuldades no trabalho. Com base nas análises, é possível identificar que, para desenvolver o ensino da escrita, são necessários vários componentes fundamentais, relacionados às dimensões da escrita, que envolvem os fenômenos psicológico, linguageiro e social. De acordo com Dolz, Gagnon e Decândio (2010), a atenção dada aos componentes linguageiros em

uma produção escrita é prioritária, mas, em uma visão global de ensino, as dimensões psicológicas e sociais não podem ser negligenciadas. Assim, a partir dos tópicos selecionados do texto de instrução ao sócio que evidenciam essas dimensões, do ponto de vista psicológico, é possível observar que as instruções dadas tematizam a criança, que mobiliza pensamentos e afetos quando representa os conhecimentos e conteúdos temáticos sobre a atividade solicitada pela professora, buscando integrar elementos da sua imaginação e suas capacidades cognitivas. Em relação à dimensão afetiva ligada à motivação, observa-se um agir da professora no sentido de conversar e tentar acalmar as crianças, com foco na tarefa proposta. Do ponto de vista do fenômeno linguageiro, as instruções da professora focalizam elementos de uma narrativa e a organização das estruturas necessárias para que a criança consiga produzir um texto. Já do ponto de vista do fenômeno social, evidencia-se a relação com os aspectos culturais e interacionais, que remetem ao lugar social da criança para a representação do desenho. Em relação aos modos de agir docente, observa-se que a professora-instrutora organiza meios para desenvolver sua aula, identificados pelo agir linguageiro, instrumental e afetivo. Assim, a análise da linguagem sobre o trabalho pode levar a uma melhor compreensão do agir docente no ensino da produção escrita, nesse caso, para as séries iniciais.

Palavras-chave: produção escrita; instrução ao sócio; trabalho do professor; modos de agir.

## ABSTRACT

SIQUEIRA, Jucelaine Riquinha Gossler. **The dimensions of writing in an instruction to the double text**: textual production by Elementary School students – Early Years. 2023. 116 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2023.

This work aims to analyze a text, produced in a research situation, about the teacher's work in teaching written production in the Portuguese Language discipline in the early years of Basic Education. For Dolz, Gagnon, and Decândio (2010), learning written production serves as a condition for integration into the student's social and professional life. Thus, to understand the complexity that involves this knowledge, we start from the assumption that the teacher's object of work "is to create and organize an environment that is favorable to the development of certain abilities of the students and the learning of certain contents correlated to them" (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 39). We follow the methodological approach of Activity Clinic, proposed by Clot (2006, 2007, 2010) and Clot *et al.* (2006), which aims, through dialogue about work, to expand workers' power to act with methods that strengthen the work collective. From the point of view of the Activity Clinic, the collective is a fundamental instrument that enables the work to be sustained. Based on this methodology, we use instruction to the double to produce data for this research, which is one of the methods developed by Activity Clinic. Thus, this research seeks to analyze in the transcribed text produced from the method of instruction to the double, the highlighted topics and verbs or verbal expressions that configure a teacher's ways of acting used by her when giving instructions on teaching textual production to children. This method makes it possible for the teacher to provide instructions to another teacher who, hypothetically, would replace her in her work and may bring to light ways of acting in the face of difficulties at work. Based on the analyses, it is possible to identify that, to develop the teaching of writing, several fundamental components are necessary, which must be related to the dimensions of writing, which involve psychological, language and social phenomena. According to Dolz, Gagnon, and Decândio (2010), the attention given to the language components in a written production is a priority. However, in a global view

of teaching, the psychological and social dimensions cannot be neglected. Thus, from the selected topics of the instruction to the double text that shows these dimensions, from the psychological point of view, it is possible to observe that the instructions given thematize the child, who mobilizes thoughts and affections when representing the knowledge and thematic contents about the activity requested by the teacher, seeking to integrate elements of their imagination and their cognitive abilities. Regarding the affective dimension linked to motivation, the teacher acts in the sense of talking and trying to calm the children, focusing on the proposed task. From the perspective of the language phenomenon, the teacher's instructions concentrate on elements of a narrative and the organization of structures necessary for the child to produce a text. In turn, from the point of view of the social phenomenon, the relationship with the cultural and interactional aspects is evident, which refers to the social place of the child for the representation of the drawing. Regarding the ways of teaching, it is observed that the teacher-instructor organizes ways to develop her class, identified by acting language, acting instrumental, and acting affective. Thus, analyzing language about work can lead to a better understanding of the teaching action in teaching written production, in this case, for the initial series.

Keywords: written production; instruction to the double; teacher's work; ways of acting.

## LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1 - Elementos do trabalho do professor .....	26
Figura 2 - As dimensões da escrita .....	35
Quadro 1 - Grandes tópicos classificados com base nas dimensões da escrita .....	62
Quadro 2 - Verbos identificados e modos de agir .....	73
Quadro 3 - Subtópicos identificados .....	76
Quadro 4 - Elementos do agir docente no ensino da produção textual .....	78
Quadro 5 - Exemplos dos modos de agir vinculados à dimensão da escrita .....	80

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGE	Aprendizagem de Gêneros Textuais e Ensino
ALTER	Grupo Análise da Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNAM	Conservatório Nacional de Artes e Ofícios
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
I	Instrutora
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LAD	Linguagem, Atividade e Desenvolvimento
LAEL	Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
LAF	Grupo Linguagem, Ação, Formação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NURC	Norma Linguística Urbana Culta
OMC	Organização Mundial do Comércio
P	Pesquisadora
PB	Pato Branco
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Letras
PR	Paraná
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SP	São Paulo
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNICENTRO	Universidade do Centro-oeste do Paraná
UNIVALE	Faculdades Integradas Vale do Ivaí
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>2</b>	<b>PRESSUPOSTOS TEÓRICOS</b> .....	22
<b>2.1</b>	<b>Trabalho e trabalho docente</b> .....	22
2.1.1	O trabalho docente a partir de estudos do Interacionismo Sociodiscursivo..	24
2.1.2	O trabalho numa perspectiva interdisciplinar .....	27
<b>2.2</b>	<b>O trabalho do professor de Ensino Fundamental: produção textual</b> .....	31
2.2.1	Produção textual: obstáculos, dificuldades e erros no ensino da produção escrita .....	37
2.2.2	Os instrumentos na mediação da produção escrita.....	42
<b>2.3</b>	<b>A linguagem e o agir para o Interacionismo Sociodiscursivo</b> .....	44
2.3.1	O agir humano e o agir de linguagem.....	45
<b>3</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	51
<b>3.1</b>	<b>O método instrução ao sócia</b> .....	51
<b>3.2</b>	<b>Contexto de realização da pesquisa</b> .....	54
3.2.1	Participantes da pesquisa.....	55
3.2.1.1	<i>A professora-instrutora</i> .....	55
3.2.1.2	<i>A pesquisadora-sócia</i> .....	56
3.2.1.3	<i>A pesquisadora, autora desta dissertação</i> .....	56
<b>3.3</b>	<b>Procedimentos de geração dos dados</b> .....	57
<b>3.4</b>	<b>Procedimentos de análise dos dados</b> .....	59
<b>4</b>	<b>RESULTADOS DAS ANÁLISES</b> .....	61
<b>4.1</b>	<b>Grandes tópicos identificados</b> .....	61
<b>4.2</b>	<b>Análise do agir docente expresso no uso dos verbos</b> .....	64
<b>4.3</b>	<b>Síntese das análises</b> .....	79
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	83
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	87
	<b>ANEXO 1 - Convite para participação de pesquisa</b> .....	93
	<b>ANEXO 2 - Transcrição do texto de instrução ao sócia realizada com uma professora do Ensino Fundamental - Anos Iniciais</b> .....	95

## 1 INTRODUÇÃO

Nesta introdução, apresentaremos os passos da elaboração de uma dissertação de mestrado do curso de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), *Campus* Pato Branco, a qual se insere na área de concentração Linguagem, Cultura e Sociedade; e na linha de pesquisa Linguagem, Educação e Trabalho. Ela tem como objetivo geral analisar um texto, produzido em situação de pesquisa, sobre o trabalho do professor no ensino da produção escrita na disciplina de Língua Portuguesa dos anos iniciais da Educação Básica.

Esta pesquisa está inserida em um projeto maior denominado de *Integração e interação entre as diferentes esferas sociais: universidade, escola, família* (MUNIZ-OLIVEIRA, 2014), coordenado pela professora Siderlene Muniz Oliveira, orientadora deste trabalho, o qual tem por objetivo investigar problemas existentes em escolas públicas do Estado do Paraná, em especial, da região Sudoeste, que interferem no processo de ensino-aprendizagem entre professor-aluno.

Com o passar dos anos, nota-se que o número de estudos que fazem parte deste projeto vem aumentando, entre os quais citamos: Custodio e Muniz-Oliveira (2016), Rosin e Muniz-Oliveira (2016), Escopel e Muniz-Oliveira (2016), Modolo, Denardi e Muniz-Oliveira (2018), Modolo e Muniz-Oliveira (2022). Algumas dissertações de mestrado também foram desenvolvidas no âmbito do projeto: Rodrigues (2017), Pagnoncelli (2018), Modolo (2019), entre outras.

Os membros desse grupo de pesquisa desenvolvem seus estudos de forma multidisciplinar, a partir de pressupostos teóricos desenvolvidos pela Psicologia do Trabalho, em específico, a Clínica da Atividade, em articulação com a linguagem.

Assim, conferimos papel fundamental à linguagem em nosso trabalho, pois, a partir da linguagem materializada em um texto de instrução ao sócia, é possível interpretar a linguagem sobre o trabalho elaborada e revelada por uma professora que atua na Educação Básica da rede pública do Estado do Paraná. A instrução ao sócia é um método de análise formulado pela Clínica da Atividade e reelaborado a partir de pressupostos da Psicologia do Trabalho, o qual será apresentado em detalhes no capítulo 3. Nesse sentido, esta pesquisa busca contribuir com estudos relacionados

ao trabalho do professor no ensino da produção escrita na disciplina de Língua Portuguesa nas séries iniciais.

Conforme Muniz-Oliveira (2015), as relações do trabalho docente não envolvem somente o ato de ensinar, mas todas suas relações merecem ser consideradas. Citamos, entre elas, o papel direto na sala de aula, os processos de ensino-aprendizagem, os possíveis assuntos que ocorrem na relação professor-aluno e o trato pedagógico; a sua relação com a gestão da escola e a gestão de outras esferas: a aceitação e a resistência à normatização; a relação com a família dos alunos; sua própria relação com a busca do conhecimento.

Consideramos que o ensino é uma atividade complexa devido às inúmeras situações que se apresentam no contexto de uma sala de aula. Assim, o professor, no papel de mediador, precisa resolver, organizar e criar um ambiente onde todos possam aprender coletivamente, respeitando a diversidade de ideias e, ao mesmo tempo, relacionando aos conhecimentos científicos (MACHADO, 2007).

Além disso, o contexto educacional é um espaço que segue regras e prescrições, busca objetivos e tem finalidades propostas para cada etapa da escolarização das crianças. Nesse âmbito, é primordial procurar compreender como o professor se instrumentaliza para gerenciar sua prática (MACHADO, 2007), para contribuir com o trabalho deste profissional.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96), a Educação Básica é organizada em etapas. Na Educação Infantil, pretende-se contemplar o desenvolvimento da criança em todos os aspectos; no Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Anos Finais, objetiva-se formar para a autonomia de valores do indivíduo (etapa que será estudada); e, finalmente, no Ensino Médio, a formação deve estar voltada para o mundo do trabalho (BRASIL, 1996).

Assim, a Educação Básica, pública e de qualidade é direito de todos, mas nem sempre esses direitos são garantidos em sua totalidade, pois os desafios e as dificuldades que perpassam este contexto acabam prejudicando e atrapalhando alguns aspectos do desenvolvimento das aprendizagens das crianças. Para que o trabalho do professor possa contribuir nesse processo, de forma efetiva, superando as dificuldades, é necessário falar deste trabalho. Para Machado (2007), pode-se considerá-lo como um objeto teórico em (re)construção, multidimensional e polissêmico. Destaca-se que este trabalho possui uma estrutura complexa e mantém

uma relação direta com a linguagem, de modo que “as atividades de linguagem e trabalho estão intrinsicamente ligadas, pois as trocas no trabalho são realizadas na e pela linguagem” (MUNIZ - OLIVEIRA, 2015, p.17).

A linguagem também é vista pela Clínica da Atividade (NOUROUDINE, 2002) sob três ângulos: a linguagem como trabalho, a linguagem no trabalho e a linguagem sobre o trabalho. É concebida não somente em uma dimensão, mas ela própria se reveste de uma série de dimensões, sendo usada para gerir o tempo, para evidenciar a dialogia do discurso, para revelar os saberes e valores que modelam as relações sociais e possibilitam a cooperação entre os sujeitos.

Ainda, para Bronckart (2008), a linguagem tem fundamental importância como organizadora do agir dos indivíduos sociais, e através desta os seres humanos organizam suas atividades coletivas.

Nesse sentido, o trabalho do professor está diretamente ligado a esta questão, pois envolve ensinar as futuras gerações fazendo uso deste instrumento. Além disso, Machado (2007) apresenta o trabalho do professor como uma atividade na qual determinado sujeito age sobre o meio em interação com os outros, servindo-se de artefatos materiais ou simbólicos construídos historicamente, dos quais apropria-se, transformando-os em instrumentos para o seu agir.

Após contextualizar a pesquisa, algumas linhas sobre a trajetória escolar e profissional da autora deste trabalho são explanadas. As lembranças da infância relacionadas ao trabalho do professor são vivências que ligam à família desta autora, cuja mãe era professora, lecionando em uma escola com poucos recursos, simples, de madeira, com apenas três cômodos, sendo uma sala de aula, uma cozinha e um banheiro; dividida por alunos de várias idades, provavelmente, foi construída pelos próprios moradores do local.

Em meio àquela realidade, às dificuldades financeiras e à falta de um transporte estudantil para locomoção, não foi possível a esta autora concluir os estudos. Assim, o tempo passou, porém, a intenção de continuar os estudos sempre permaneceu. Alguns anos se passaram, novas responsabilidades chegaram com a formação de uma família e, com o tempo, esta autora começou a pensar na necessidade de uma formação profissional, sendo possível concluir o Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos. E, na sequência, o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia (2009-2013). Os estudos oportunizam conhecimentos importantes que servem para

desenvolver um pensamento mais consciente sobre nosso papel enquanto acadêmico.

Neste percurso, as vivências permitiram conhecer as etapas da Educação Básica na realização dos estágios obrigatórios do curso, os quais viabilizam uma melhor compreensão das teorias estudadas durante a graduação; também podem oportunizar sua aplicabilidade e a reflexão sobre a prática que se inicia naquele momento, instrumentalizando o futuro professor, visando contribuir para a construção da cidadania dos seus futuros alunos.

A graduação em Pedagogia permite a inserção no mercado de trabalho. Porém, atualmente, a educação básica apresenta um contexto com questões e realidades diversas, e o seu profissional necessita aprofundar conhecimentos para desenvolver um trabalho que atenda essa complexidade. Nesse sentido, foi necessário aprofundar os conhecimentos com a continuação dos estudos com as especializações em Gestão e Organização Escolar; e Educação Especial: Atendimento às Necessidades Especiais, oportunizando esta autora a trabalhar na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), uma experiência muito significativa para a vida.

Em meados de 2014, através dos Processos Seletivos do Estado do Paraná para professor na etapa do Ensino Médio Normal de Formação Docente, foi possível atuar na disciplina de Prática de Formação, um período bastante gratificante para a profissão de professor. Atualmente, com imensa alegria, alguns desses alunos são colegas de trabalho.

No ano de 2016, veio a nomeação de um concurso público municipal prestado para professora, com carga horária de 20 horas, e com o passar do tempo a aprovação em outros concursos municipais também, resultados de esforços e estudos.

Outras formações na área da educação também foram importantes, como especializações em Educação Especial: Área da Deficiência Intelectual e Educação do Campo e Mídias na Educação, as quais alavancaram mais conhecimentos, colaborando para o desenvolvimento do trabalho na educação.

Após essa caminhada, com o objetivo de cursar o mestrado, a dedicação voltou-se ao seu projeto de pesquisa. Lembranças que ficam na memória, por exemplo, quando encerrou o ano letivo escolar em 2020, foram quarenta dias de férias escolares dedicadas aos estudos, estudando as teorias, escrevendo o projeto inicial,

organizando o Currículo Lattes, preparando para as etapas do processo; a felicidade foi enorme quando o nome desta autora estava compondo a lista de aprovados.

No mestrado, desde o início do curso, a relação com pesquisas que centram os estudos no trabalho do professor acontecia constantemente. Na primeira disciplina cursada, denominada “Relações Entre Linguagem e Atividade em Contextos Educacionais e de Trabalho”, ministrada pelo professor Anselmo Pereira de Lima, teve oportunidade de estudar sobre a fundamental importância da linguagem como reguladora do comportamento humano. A linguagem é utilizada como instrumento para analisar as situações de trabalho, podendo revelar formas de melhorá-lo, a partir de métodos desenvolvidos em Clínica da Atividade, que é uma vertente da Psicologia do Trabalho, e que será abordada mais adiante.

No papel de professora da Educação Básica, é possível entender a importância da formação continuada e do professor estar sempre conectado às pesquisas realizadas nas universidades. Todas as formações são importantes trocas de conhecimento, sendo a pós-graduação *stricto sensu* algo que amplia os conhecimentos em relação aos desafios que se apresentam constantemente na escola.

Com esta pesquisa, dando continuidade aos estudos, é possível abordar e discutir o trabalho do professor, o seu agir relacionado ao ensino-aprendizagem de crianças do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. A prática de sala de aula apresenta detalhes que carecem de reflexões para que se tenha sucesso. A partir do diálogo com a professora, por meio da instrução ao sócia, vamos analisar os modos de agir da docente relacionando-os às dimensões da escrita, com base em Dolz, Gagnon e Decândio (2010), que a classificam como fenômeno psicológico, linguageiro e social. De acordo com esses autores, a aprendizagem da produção escrita serve como condição para integração na vida social e profissional do aluno.

Uma pesquisa realizada em 2019 pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) referente ao diagnóstico da Educação Básica brasileira em relação aos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental mostra a escala de proficiência em Língua Portuguesa medida de zero a nove, apresentando dados inferiores ao desejado, em que mais de 50% não alcançaram o nível 5. Além disso, há uma concentração de 38,91% dos estudantes nos níveis 0, 1, 2 e 3 e que estão abaixo da média nacional. Revela, também, que não há, por parte dos estudantes, o domínio das habilidades

mais básicas a serem alcançadas ao final dos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil, e que somente 25,91% dos estudantes da referida série estão acima do nível 5 (BRASIL, 2019).

Observando estes dados, nota-se que é preciso valorizar a formação dos professores para melhorar a qualidade do ensino. Assim, esta pesquisa volta-se para a compreensão de modos de agir docente referentes ao ensino da produção escrita. De antemão, podemos mencionar que escrever não pode ser considerado como um dom, mas como uma capacidade que deve ser desenvolvida de forma sistemática e constante ao longo de toda a Educação Básica e, ainda, segue por toda vida. Aspectos como o contexto social, processos linguísticos, cognitivos e afetivos são importantes no desenvolvimento dessa competência (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010).

Conforme Dolz, Gagnon e Decândio (2010), o saber escrever, em todas as suas dimensões, desenvolve-se progressivamente em todos os níveis da escola obrigatória e constitui o progresso do aluno.

Assim, de acordo com o objetivo geral mencionado no início da Introdução, nossas reflexões, neste trabalho, partem do texto de uma professora sobre o seu trabalho, produzido em interação com a pesquisadora a partir do método instrução ao sócia, visando analisar o seu agir (do professor), ou suas ações em sala de aula ao ensinar a produção escrita, abarcando componentes importantes nesse processo. Como objetivos específicos, propomos:

- Identificar os tópicos relacionados ao ensino da produção textual, considerando as dimensões da escrita (fenômeno psicológico, linguageiro e social);
- Investigar os verbos e as expressões verbais que configuram maneiras de agir da professora para desenvolver seu trabalho e ampliar as capacidades de aprendizagem do aluno.

Espera-se que a pesquisa venha a contribuir na formação inicial e continuada de professores, ao evidenciar modos de agir docente referentes ao ensino da escrita, que envolve diferentes dimensões, e os instrumentos necessários, conforme será discutido no capítulo de análise.

Para orientar os futuros leitores desta dissertação, serão descritos os passos da organização deste trabalho de pesquisa. No capítulo 2, serão apresentados os pressupostos, que envolvem a temática educação, linguagem e trabalho; para isso,

seguimos pressupostos da Ergonomia da Atividade, da Clínica da Atividade e do Interacionismo Sociodiscursivo com discussões que envolvem o coletivo de trabalho e o trabalho docente, as concepções de instrumentos, o agir e a linguagem no contexto do ensino e aprendizagem.

No capítulo 3, a parte metodológica deste estudo é apresentada, que é composto por um conjunto de dados organizados que compreende o desenvolvimento do estudo. Na seção 3.1, aborda-se o método utilizado para a produção do texto a ser analisado, a instrução ao sócia, que é um método desenvolvido pela Clínica da Atividade com o objetivo de transformar o trabalho por meio do diálogo entre os trabalhadores. Na seção 3.2, explana-se o contexto de produção do método, realizado com uma professora de escola pública, que se voluntariou para participar, contribuindo com esta pesquisa. Também, o papel social dos envolvidos na pesquisa (pesquisadora-sócia, professora-instrutora e pesquisadora, autora desta dissertação) será exposto. Na seção 3.3, serão apresentados os procedimentos de geração dos dados, que envolvem a questão ética da pesquisa. Na seção 3.4, discorre-se sobre os procedimentos utilizados na análise dos dados a fim de alcançar os objetivos da pesquisa.

No quarto capítulo, serão expostos os resultados das análises, com base nos excertos da instrução ao sócia. Na seção 4.1, apresentam-se os grandes tópicos relacionados às dimensões da escrita, analisando o que está relacionado aos fenômenos linguageiro, psicológico e social. Na seção 4.2, expõem-se as análises que envolvem os modos de agir docente, identificando os verbos ou expressões verbais utilizadas pela professora para instruir sua sócia e relacionando, também, aos elementos do trabalho do professor. Na seção 4.3, será apresentada uma síntese das análises.

## **2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

Nesta seção, são apresentados os pressupostos teóricos que fundamentam nossa pesquisa. Seguimos as bases do Interacionismo Sociodiscursivo, que é visto como uma ciência do humano, centrando-se na questão da ação humana e da apropriação das propriedades da atividade social mediada pela linguagem (BRONCKART, 2006); a Ergonomia da Atividade, que estuda a organização do trabalho, no qual existe interação entre os seres humanos (MACHADO, 2007); e a Clínica da Atividade, enquanto metodologia que apresenta métodos que possibilitam dialogar com o trabalho e sobre o agir no trabalho (CLOT, 2010).

Dessa forma, apresentamos reflexões teóricas dos aspectos relacionados à atividade de trabalho e trabalho docente, evidenciando como o trabalho, enquanto atividade de ensino, foi se modificando, ampliando suas perspectivas e exigências; além de elementos deste trabalho, conforme alguns autores (MACHADO, 2007; BRONCKART, 2006; BRONCKART; MACHADO, 2004; AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004; MUNIZ-OLIVEIRA, 2009).

Na sequência, expomos os pressupostos que embasam as análises desta pesquisa em relação ao ensino da produção escrita e às suas dimensões, abordando possíveis obstáculos e dificuldades que o professor pode evidenciar no processo de ensino-aprendizagem, com base em Antunes (2006), Sisto (2002), Dolz; Cagnon; Decândio (2010), Borasi (1996), Spinillo (1995), Guignard (1998), Cury (2012) e Vigotski (2010). Exibimos, ainda, os instrumentos na mediação do processo, conforme Vigotski (2009).

E, por fim, discorreremos sobre a linguagem, que tem papel fundamental na organização do agir coletivo (BRONCKART, 2008). Assim, busca-se embasar teoricamente os objetivos desta pesquisa, no intuito de compreender como se configura o discurso do professor representado em um texto de instrução ao sócio, método que gerou os dados, para analisar como a professora ensina a produção escrita para seus alunos.

### **2.1 Trabalho e trabalho docente**

Na vida em sociedade de forma geral, muitos são os tipos de trabalho desenvolvidos pelos indivíduos desde os primórdios até os dias atuais.

Contextualizando historicamente, observa-se que seus processos e relações modificam-se constantemente. O trabalho sempre esteve ligado à ideia de sobrevivência. Para Pinto (2009), a subsistência da família é assegurada pela recompensa da atividade de trabalho. De acordo com o Dicionário Aurélio, o trabalho pode ser compreendido como “o esforço que se faz para alcançar um determinado fim” (FERREIRA, 2011, p. 484).

A partir da etimologia da palavra trabalho no dicionário *etimológico online* (TRABALHO, 2022), constata-se que, ao longo do tempo, a palavra vem adquirindo significados de acordo com os processos históricos. Por exemplo, do latim *tripalium*, termo formado pela junção dos elementos *tri*, que significa “três”, e *palium*, que quer dizer “madeira”, *tripalium* era o nome de um instrumento de tortura constituído de três estacas de madeira bastante afiadas e que era comum em tempos remotos na região europeia. Assim, trabalhar significava ser torturado, sendo os escravos e os pobres os que sofriam as torturas no *tripalium*. Então, a ideia de trabalhar como ser torturado passou a dar entendimento não só ao fato de tortura em si, mas, por extensão, às atividades físicas produtivas realizadas pelos trabalhadores em geral. A partir do latim, o termo passou para o francês *travailler*, que significa sentir dor ou sofrer. Com o passar do tempo, o sentido da palavra passou a significar fazer uma atividade exaustiva ou fazer uma atividade difícil, dura. Só no século XIV começou a ter o sentido genérico que hoje lhe atribuímos, ou seja, o de aplicação das forças e faculdades, habilidades humanas para alcançar um determinado fim (MACHADO, 2007).

Para Rodrigues (2017), com as modificações das atividades humanas, impostas pela evolução cultural (especialmente a Revolução Industrial) da humanidade, a palavra trabalho tem hoje uma série de diferentes significados, de tal modo que o verbete trabalho, no Dicionário Aurélio, têm várias acepções básicas e diversas expressões idiomáticas - recursos da fala e da escrita, com novos sentidos conotativos e que ultrapassam seus significados literais quando aplicados em contextos específicos (FERREIRA, 2011). Nesse sentido, discutimos conceitos relacionados ao trabalho docente, um trabalho que, além de garantir sobrevivência das espécies, busca, através das atividades coletivas, transmitir conhecimentos de geração para geração.

### 2.1.1 O trabalho docente a partir de estudos do Interacionismo Sociodiscursivo

Para discutir os conceitos de trabalho e de trabalho docente, partimos de autores do Interacionismo Sociodiscursivo - uma ciência que estuda o humano (MACHADO, 2007; BRONCKART, 2008) - e de estudos oriundos da Ergonomia e da Clínica da Atividade (CLOT, 2010), considerando contribuições de estudiosos da linguagem, como Vigotsky (1998/2009).

Bronckart (2008) afirma que, no senso comum, o trabalho é uma maneira de agir, ou uma prática, que seria própria da espécie humana, destinada à produção de bens materiais e a assegurar a sobrevivência dos membros do grupo, através de atividades coletivas.

A Ergonomia enquanto disciplina que estuda o trabalho pelo viés científico possibilita contribuições para as discussões sobre o conceito de trabalho como uma atividade desenvolvida pelos sujeitos, sendo uma ação organizada porque se situa num contexto estruturado por regras, convenções, culturas. Compreende-se como uma ação organizadora porque acontece por meio das trocas de informações, construindo as formas de agir (FERREIRA, 2000). Os autores mencionados mostram o trabalho a partir de uma perspectiva da ciência do trabalho, a qual objetiva apresentar e desenvolver olhares críticos em relação ao trabalho e seus efeitos na sociedade.

Com essa noção, as atividades de bens e produção eram realizadas pelos escravos, mantendo uma visão negativa do trabalho (MACHADO, 2007, p. 83). Mas, observa-se que, a partir da Revolução Industrial, o trabalho passou a ser visto sobre duas formas de realização: produtivo e improdutivo.

Rodrigues (2017) traz uma discussão sobre o trabalho destacando a valorização deste a partir da reforma protestante, onde o bom cristão deveria participar das atividades sociais e econômicas. Essa valorização se consolidou no final do século XVIII, com a Revolução industrial e consequente organização do trabalho nas fábricas. A autora menciona que “nesse período, passou-se a diferenciar trabalho produtivo, relacionado à produção de bens, de trabalho improdutivo, que se referia a atividades domésticas ou intelectuais” (RODRIGUES, 2017, p. 31).

Embasada em autores como Engels e Marx, Machado (2007) também considera o trabalho como

condição básica e fundamental de qualquer vida humana, fundadora do humano e do social, como atividade universal e criativa, de expressão e realização do ser humano. O indivíduo coloca nos objetos externos todas as suas potencialidades subjetivas, e vai descobrindo e desenvolvendo plenamente a sua própria realidade (MACHADO, 2007, p. 84).

É possível visualizar que a atividade de trabalho passou por várias mudanças, de modo que depende muito do contexto para se buscar uma definição quanto a sua fundamental importância e complexidade na sociedade.

Em se tratando das concepções ergonômicas sobre o trabalho do professor, Machado (2007) diz que são múltiplas as definições, chegando à conclusão de que podemos considerá-lo como um objeto teórico em (re)construção, multidimensional e polissêmico.

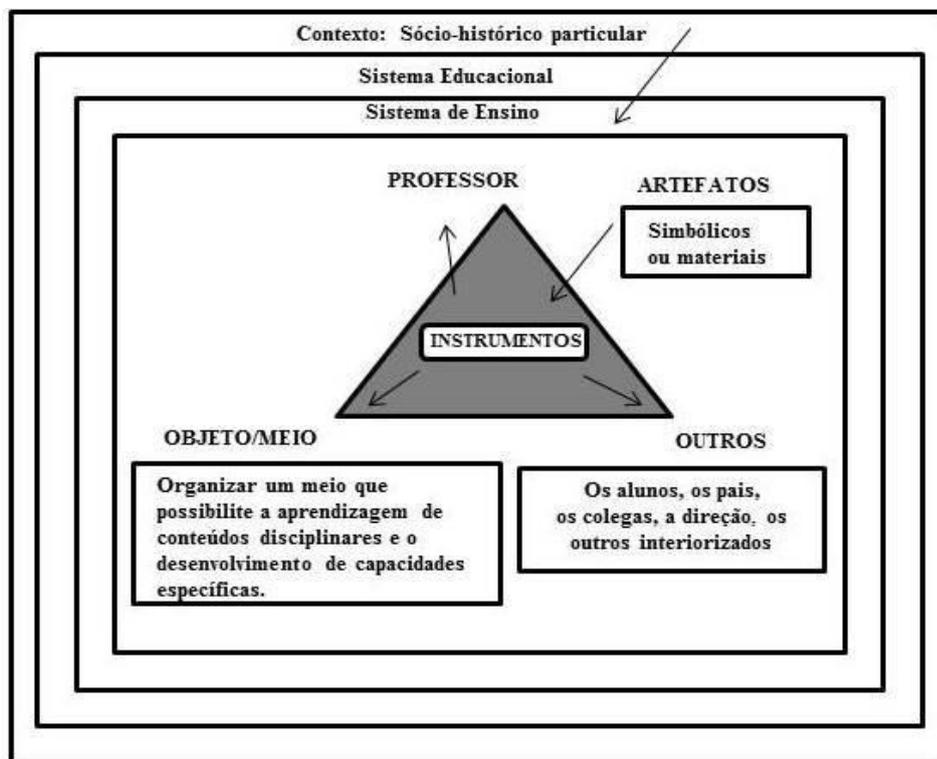
Para Saujat (2002), não existem conceitos prontos, mas conceitualizações que vão se construindo e desconstruindo com novos resultados de pesquisas. Machado (2007) define trabalho em uma perspectiva Marxiana, assim como para os autores Bronckart e Machado (2004), Clot (1999/2006), Saujat (2002) e Amigues (2004).

De acordo com Machado (2007), o trabalho é uma atividade situada, que sofre influências dos contextos imediatos e mais amplos; pessoal e sempre única, dado que o trabalhador se envolve de maneira física, cognitiva, emocional etc.; impessoal, que não se desenvolve de forma totalmente livre, uma vez que as tarefas são, inicialmente, prescritas por instâncias externas e hierarquicamente superiores ao trabalhador; prefigurada pelo próprio trabalhador, na medida em que reelabora as prescrições, constituindo prescrições para si mesmo; em uma condição de compromisso que procura atender as demandas externas, considerando os limites de seu funcionamento físico e psíquico; mediada por instrumentos materiais ou simbólicos, posto que o trabalhador se apropria de artefatos construídos e disponibilizados no meio social; interacional, no sentido de que as interações são de natureza multidimensional; ao agir sobre o meio o trabalhador transforma-o, assim como os instrumentos de que faz uso; interpessoal, pois envolve interações com vários outros indivíduos, inclusive os ausentes; transpessoal, ou seja, guiada por modelos do agir que são socio-historicamente construídos pelos coletivos de trabalho ao longo da história de cada ofício; conflituosa, uma vez que o trabalhador deve fazer escolhas para (re)direcionar seu agir, frente às diferentes situações de vozes contraditórias exteriorizadas do agir dos outros envolvidos.

Esses conflitos podem gerar aprendizagem de novos conhecimentos e desenvolvimento de capacidades do trabalhador; contrariamente, também podem representar impedimentos do poder de agir, levando ao sofrimento do trabalhador, gerando fadiga e estresse, que podem levá-lo a desistir de agir em seu ofício (MACHADO, 2007).

A partir das características mencionadas acima, é possível visualizar, observando a figura abaixo, que esses elementos básicos estão presentes no trabalho do professor e que “não se encontram isolados, mas em uma rede múltipla de relações sociais existente, e em um determinado contexto sócio-histórico, inseridos em um sistema de ensino, e em um sistema educacional específico” (MACHADO, 2007, p. 92).

**Figura 1 - Elementos do trabalho do professor**



Fonte: Machado (2007, p. 92).

Dessa maneira, o trabalho do professor é visto como uma atividade em que determinado sujeito age sobre o meio, em interação com os outros, servindo-se de artefatos materiais ou simbólicos construídos socio-historicamente, dos quais o sujeito apropria-se, transformando-os em instrumentos para o seu agir (MACHADO, 2007).

Nesse sentido, o trabalho do professor é criar um meio propício para a aprendizagem de conteúdos específicos de determinadas disciplinas.

De acordo com a autora supracitada, para que se crie um meio onde as aprendizagens denotem êxito, o professor necessita mobilizar-se, integralmente, em diferentes situações de planejamento de aula e de avaliação, e possibilitar aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos disciplinares que orientam o desenvolvimento das capacidades prescritas por instâncias superiores, utilizando-se de instrumentos do meio social.

Em relação a esta questão, Machado (2007) discorre que, para que o professor desenvolva de forma plena o seu trabalho, com resultados positivos para si mesmo, é necessário ter recursos materiais internos e externos para reelaborar continuamente as prescrições, adaptando-as de acordo com as situações, reações, interesses, motivações, objetivos e capacidades dos alunos, bem como de acordo com seus próprios objetivos, interesses, capacidades e recursos (corporais, sociais, institucionais, cognitivos, materiais e afetivos etc.).

Nesse sentido, as práticas evidenciadas sobre o trabalho permitem dialogar com as questões do contexto de trabalho, e da organização para agir com responsabilidade no que faz. O professor realiza inúmeras tarefas voltadas ao seu trabalho, sendo uma delas o ensino na sala de aula. Cabe a ele desenvolver modos de agir na sala de aula, visando melhorar os processos de ensino e aprendizagem dos alunos. Assim, o foco desta pesquisa volta-se para modos de agir docente referentes ao ensino da produção escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que serão analisados no texto gerado para esta pesquisa.

### 2.1.2 O trabalho numa perspectiva interdisciplinar

No contexto desta pesquisa, alguns conceitos relacionados à atividade de ensino, importantes para esta e para as futuras gerações do nosso país, são postos em discussão. De forma geral, para Machado (2007), no campo das Ciências Humanas, as conceitualizações anteriores não são suficientes para abarcar todas as modificações e multiplicidades de formas de trabalhos atuais.

Machado (2007, p. 78) retoma uma afirmação de Bronckart (2008) de que “há alguns anos, a atividade de ensino tende a ser considerada como um verdadeiro

trabalho”, a qual nos leva às discussões no sentido de olhar para o trabalho “com outros olhos” e entender as concepções que o mesmo tem assumido. A autora apresenta algumas pré-noções sobre o trabalho com a intenção de superá-las e construir uma visão científica.

Para entender o trabalho a partir de uma visão científica, Machado (2007, p. 80) advoga que “a diversidade e a pluralidade de formas de trabalho têm produzido uma verdadeira batalha intelectual”. A partir dessa questão, a autora apresenta algumas noções pré-construídas sobre o trabalho.

“trabalho” como esforço; como conjunto de atividades produzidas ou criativas, que o homem exerce para determinado fim; como atividade profissional regular, remunerada ou assalariada; como ação ou modo de executar uma tarefa, de manejar um instrumento e como tarefa (MACHADO, 2007, p. 80-81).

Observa-se grande semelhança nos termos, quanto a sua complexidade e categorização, nas formas de realização do trabalho. É possível visualizar o seu valor histórico e sua evolução na construção dos termos; evidentemente, isso acontece com o passar dos tempos. Agora, com as demandas atuais do mercado de trabalho, as “novas exigências e capacidades começaram a ser colocadas aos trabalhadores, e sobretudo, a capacidade de compreender, processar e aplicar um grande número de informações, e a de comunicar-se eficientemente” (MACHADO, 2007, p. 87). Dessa forma, uma nova ordem é imposta, o que faz com que os trabalhadores cooperem e sejam sujeitos de comunicação, embora o funcionamento das relações do trabalho sempre é determinado pela empresa (MACHADO, 2007). Essa questão nos move no sentido de buscar contribuições, tendo como base a linguagem sobre a atividade de trabalho.

Segundo Machado (2007, p. 89), o trabalho do professor passou por novas demandas que “acabaram por se impor ao sistema educacional, sendo transposta a lógica do mercado, exigindo não apenas a renovação nos métodos e conteúdo de ensino, mas apregoando-se a necessidade e a constituição de um novo profissional de ensino”. Um exemplo dessa reforma, segundo a autora, foi a edição dos Parâmetros Curriculares de 1998. Assim, sob a hegemonia do Neoliberalismo, as estratégias de classificar o ensino como serviço são evidenciadas na OMC - Organização Mundial do Comércio. O processo de mercantilização dos bens

intelectuais trouxe consequências sobre o agir do professor, na sua subjetividade e na sua identidade (MACHADO, 2007).

Diante disso, começou a aparecer questões sobre “o agir do professor”, que passou a ser visto como algo que carecia de mudanças, incentivo e formação. Com isso, muitos estudos surgem nas diferentes disciplinas para entender as mudanças estruturais no trabalho do professor. Machado (2007) enfatiza que é necessário considerar o professor não apenas com um mero executor de prescrições, mas pensar o ensino-aprendizagem de acordo com as teorias, os artefatos e materiais simbólicos selecionados por especialistas do governo.

No que diz respeito às prescrições, segundo Muniz-Oliveira (2009, p. 2), o trabalho prescrito se refere à tarefa dada, ou seja, ao que é predefinido em diversos documentos produzidos pelas empresas ou pelas instituições, que são instruções, modelos, programas, constituindo, na verdade, uma representação do que deve ser o trabalho, que é anterior à sua realização efetiva. Além disso, para Clot (2010, p.121), “as formas prescritivas que os trabalhadores se impõem para poder agir são, ao mesmo tempo, restrições e recursos. Se fosse necessário criar, a cada vez na ação, cada uma das nossas atividades, o trabalho seria impossível”.

Na perspectiva da Clínica da Atividade, Amigues (2004) trata a análise do trabalho sob três dimensões: o que é *prescrito*, o que é *realizado* e o que é *real*. No trabalho prescrito, a atenção volta-se para a análise da tarefa que deve ser feita, suas condições de realização, seus objetivos e meios utilizados. Quando se trata do trabalho realizado, o foco recai no que o trabalhador, efetivamente, faz para realizar a tarefa. Já o real vincula-se ao termo atividade, que, apesar de não ser diretamente observável, é interpretável a partir da ação realizada pelo trabalhador (AMIGUES, 2004).

Referindo-se aqui à história da educação nos países europeus, com a evolução e a transformação do trabalho educacional, a atividade docente passou a ser estudada, sendo tomada como objeto de estudo de diversas disciplinas, em várias áreas do conhecimento. Segundo Saujat (2004, p. 29), esse objeto é a “organização do trabalho de aprendizagem dos alunos”. Para Bronckart (2006), esse resultado da organização sobre o trabalho do professor se ampliou com o encontro das disciplinas escolares, com os estudos da Ergonomia e da análise do trabalho. Essa renovação no ensino aconteceu devido à necessidade de se adaptar às evoluções sociais e

econômicas do país e, principalmente, ao conhecimento científico que vem sendo reelaborado constantemente.

Então, nos últimos cem anos, o ensino constituiu-se em uma aplicação direta dos saberes científicos. Bronckart (2006) destaca que a aplicação das teorias do desenvolvimento psicológico (principalmente as teorias do desenvolvimento de Piaget) leva-nos a considerar as capacidades cognitivas e comportamentais efetivas dos alunos; o ensino das línguas; a aplicação de teorias e métodos da linguística estrutural e da gramática. Para o autor, essa aplicação não teve a eficácia esperada por duas razões principais: só podemos agir sobre a escola se levamos em conta seu estado atual: a organização do sistema de ensino, os objetivos, os programas, os métodos de ensino, as características dos alunos e a formação de professores; outro fator é que esses procedimentos não devem ser aplicados diretamente na escola e sim “os conhecimentos devem ser selecionados, transformados e simplificados para serem compreendidos pelos alunos e pelos professores” (BRONCKART, 2006, p. 205).

Observa-se que o trabalho do professor e sua formação são imprescindíveis nesse momento. Desse modo, constituem-se as disciplinas escolares para enfrentar esses problemas, identificados pelo desenvolvimento de um trabalho triplo, que deve ser considerado para melhorar a situação didática do ensino, conforme proposto por Bronckart (2006):

(i) análise do estado de ensino de uma determinada matéria (sua finalidade, sua história, sua organização, as características de seus professores e de seus alunos etc.); (ii) a análise aprofundada dos aportes das disciplinas científicas de referências; (iii) trabalhos de pesquisas e intervenção que visam melhorar o ensino, com introdução de conceitos e métodos, oriundos do campo científico, mas que são sempre objetos de uma transposição, isto é, de uma adaptação, levando-se em conta o que parece ser possível fazer em uma situação didática (BRONCKART, 2006, p. 205).

Sabe-se que todo projeto de ensino passa pelo trabalho de um professor, o qual precisa organizar e elaborar diferentes estratégias para ensinar seu aluno. Para Bronckart (2006), “é necessário saber em que medida os professores exploram os novos programas, e os novos instrumentos de ensino” (BRONCKART, 2006, p. 206). É nesse contexto que esta pesquisa busca compreender, a partir do diálogo dos próprios sujeitos (professor e pesquisador), a atividade de ensino em sala de aula, de modo a contribuir com o debate acadêmico sobre este agir.

Para Andrade e Falcão (2018, p. 37), seguindo Clot (1999), a atividade de trabalho é composta por quatro instâncias que interagem de forma dinâmica: impessoal, relativa ao prescrito que orienta o ofício, também passível de transformação; pessoal, referente à atividade sobre/por si mobilizada e sua expressão singular; interpessoal, dirigida ao outro; e transpessoal, referente à história coletiva de um grupo profissional, com suas potencialidades e contradições. Considerando as dimensões do trabalho, especificamente do professor, inspiramo-nos em Charlot (2000), citado por Andrade e Falcão (2018, p.370), para quem

ensinar é, ao mesmo tempo, mobilizar a atividade dos alunos para que construam saberes e transmitir-lhes um patrimônio de saberes sistematizados legado pelas gerações anteriores de seres humanos, devendo o docente ser professor de conteúdos e de questionamentos.

Nesse sentido, o trabalho do professor visa compartilhar saberes com seus alunos, sendo que a reflexão e o questionamento proporcionam a ampliação do repertório comunicativo do aluno, o que pode contribuir na aprendizagem da produção textual, tema sobre o qual abordamos a seguir.

## **2.2 O trabalho do professor de Ensino Fundamental: produção textual**

Faz parte do trabalho do professor saber que a apropriação da leitura e da escrita são aspectos imprescindíveis na etapa inicial do Ensino Fundamental. É, portanto, através do ler e escrever que o aluno terá a possibilidade de interagir nas práticas sociais. Assim, nesta subseção, serão explicitadas algumas dimensões que envolvem o ensino da produção escrita.

O ensino da produção escrita consiste em um processo que depende de várias etapas para que possa ser realizada com sucesso. Primeiramente, a descoberta da escrita e das possibilidades de entrar em comunicação com os outros por escrito faz parte dos objetivos prioritários do Ensino Fundamental. Para Dolz, Cagnon e Decândio (2010), o saber ler e escrever em todas as suas dimensões desenvolvem-se progressivamente em todas as etapas da escolaridade obrigatória, sendo um constituinte do êxito escolar de todos os alunos, desempenhando, também, um papel importante na socialização. Assim, este saber consiste em aprender a produzir uma diversidade de textos, respeitando as convenções da língua e da comunicação.

Escrever um texto consiste em “uma atividade que supõe informação, conhecimento do objeto sobre o qual se vai discorrer, além, é claro, de outros conhecimentos de ordem textual-discursiva e linguística” (ANTUNES, 2006, p. 168).

De acordo com os autores Dolz, Cagnon e Decândio (2010), abordar a didática da escrita no Ensino Fundamental em uma abordagem que visa ao desenvolvimento progressivo dessa atividade “exige que consideremos as práticas comunicativas e culturais de uso dos textos”. E, ainda, “exige que se leve em conta os aspectos afetivos, cognitivos e sociais que estão em jogo” (DOLZ; CAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 13).

Considerando esses aspectos, observa-se que a escrita surge na criança bem antes do seu primeiro contato com um lápis ou com o professor lhe ensinando como formar letras. Assim, ao adentrar a vida escolar, o educando passa por momentos que exigem adaptação e determinadas mudanças, de maneira que o foco central na vida de um aluno passa a ser ler e escrever. Para Almeida (2001), se o caminho que a criança percorre, desde o início de sua alfabetização, tiver experiências ricas, prazerosas e destituídas de medos, certamente, ela se comunicará com o mundo de forma natural, deixando em suas produções suas próprias marcas, tornando o ato de escrever uma extensão de sua vida, sem dor ou medo, tendo, enfim, liberdade de exteriorizar o que sente. Esse processo será significativo para a criança que, cada vez mais, participará ativamente das situações de comunicações propostas pela escola. A aquisição de habilidades da escrita ultrapassa o ensino e a aprendizagem do âmbito escolar, estando presente em todos os contextos de vivências da criança.

Antunes (2004) observa que a maturidade de escrever textos adequados e relevantes é uma conquista para o aluno, uma aquisição, isto é, não acontece gratuitamente, por acaso, sem ensino, sem esforço, sem persistência. Supõe orientação do professor, vontade, determinação, exercício, prática, tentativas do aluno para que o processo aconteça.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o objetivo da prática de produção de textos é o de “formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes” (BRASIL, 1998).

Segundo Dolz, Cagnon e Decândio (2010), essas diversas práticas textuais como a leitura, a escrita, a comunicação oral e suas interações estão no centro de todos os planos de estudo e ensino de línguas e, assim, a produção escrita atua como

alavanca para as múltiplas atividades escolares. Para que se possa contemplar os objetivos essenciais do currículo, “cada família de texto envolve questões de ordem social e de aprendizagens particulares que devem ser consideradas no contexto escolar” (DOLZ; CAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 14).

Com isso, para o ensino da produção escrita, é necessário considerar a utilidade do texto que o aluno produz, sendo que questões da aprendizagem são mais difíceis de detectar, pois entram em várias lógicas: a progressão em função dos planos de estudos; a análise das capacidades iniciais dos aprendizes; a avaliação formativa; em relação ao aluno, quais são os conhecimentos que eles têm sobre o texto a ser produzido, e quais capacidades dominam; em relação à atividade escrita, quais as lacunas, dificuldades e obstáculos. A resposta a essas questões devem centrar-se nas aprendizagens e nos problemas da escrita, a análise das capacidades linguageiras dos aprendizes e a identificação dos problemas da escrita são condições essenciais para adaptar o ensino às suas necessidades (DOLZ; CAGNON; DECÂNDIO, 2010).

Para os autores, alguns indicadores são possíveis para identificar as dificuldades dos aprendizes, como:

1. Saber que a escrita mobiliza os componentes cognitivos, por isso, é considerada uma atividade mental (DOLZ; CAGNON; DECÂNDIO, 2010);
2. Para escrever, “o aprendiz precisa de conhecimentos sobre os conteúdos temáticos a abordar, e também dos conhecimentos sobre a língua, as convenções sociais que caracterizam os textos a serem redigidos” (DOLZ; CAGNON; DECÂNDIO, 2010, p.15);
3. Essa atividade “implica distanciamento reflexivo para regular os processos da escrita” (DOLZ; CAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 15);
4. A prática da escrita “exige atividade de reflexão e subjetivação da linguagem e do sistema linguístico” (DOLZ; CAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 15);
5. Atividades metalinguageiras regulam os processos da própria escrita e visam o seu controle consciente na aprendizagem da revisão e na articulação entre a estrutura e expressão (DOLZ; CAGNON; DECÂNDIO, 2010);

6. A escrita é “uma forma de expressão de si e de criatividade, a escrita autoriza, traduz e serve à expressão pessoal, ao jogo da linguagem e à liberação da palavra” (DOLZ; CAGNON; DECÂNDIO, 2010, p.16).

Nesse sentido, o trabalho escolar pode contribuir com o desenvolvimento do potencial de cada aluno, ampliando sua criatividade, o senso crítico, a produção de um texto. Como prática de ensino, alarga o universo cultural da criança, trabalha-se suas crenças e emoções, o desenho e a pintura como meio de expressão. De acordo com Dolz, Cagnon e Decândio (2010, p. 16), “essas atividades contribuirão para desenvolver a reflexão e a cultura”, assim, os alunos constroem referenciais culturais comuns, compartilhados sobre a escrita e a textualidade, sobre a estrutura e o funcionamento da língua e a sua relação com a cultura.

A escrita apresenta, também, um caráter transversal, no sentido que atua como instrumento de mediação dos comportamentos humanos. Ela é fundamental em todas as atividades escolares e desempenha um papel central nas aprendizagens de todas as disciplinas, ou seja, todas elas precisam da produção escrita. Uma vez que integram a escrita, todas as disciplinas podem contribuir de um modo ou de outro para o seu desenvolvimento (DOLZ; CAGNON; DECÂNDIO, 2010).

O texto como unidade base para o ensino da produção escrita não é somente uma composição de palavras, mas sim um processo de construção que vai do simples ao complexo nas situações de comunicação. Conforme Dolz, Cagnon e Decândio (2010, p. 18), “o ensino da produção escrita não é simples adaptação de teorias à escola; o objeto a ensinar e aprender, a escrita, é uma atividade complexa que vai desde o gesto gráfico, à planificação, que envolve a textualização e a revisão”.

Ainda, na perspectiva do ensino da escrita, os autores apresentam quatro hipóteses que podem guiar o trabalho do professor:

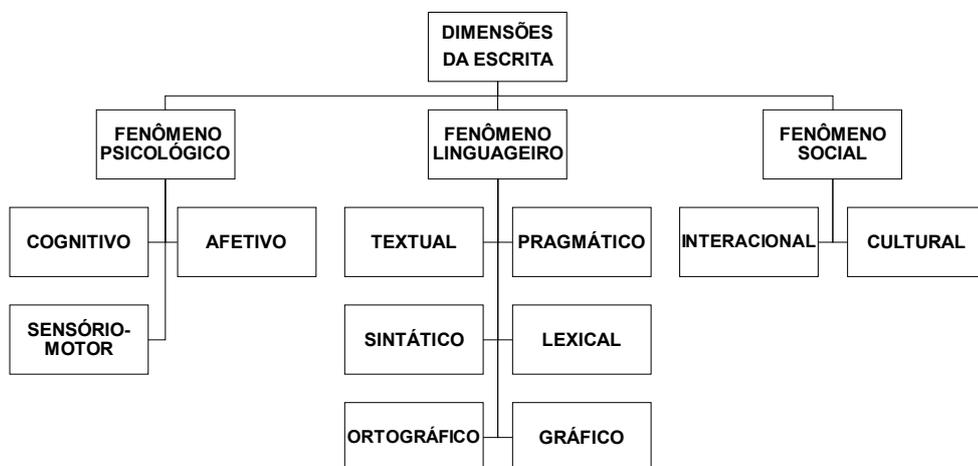
1. A primeira situa a aprendizagem da escrita no quadro da produção de textos diferentes, “e desde o início da escrita implica considerar o texto e não a palavra ou a frase, como unidade de trabalho e levar em conta a diversidade de situações de comunicação” (DOLZ; CAGNON; DECÂNDIO, 2010, p.18);
2. A segunda hipótese “organiza essa aprendizagem em função de textos particulares. Isso exige do professor um bom conhecimento sobre os

textos a serem produzidos e sobre os diferentes componentes que os caracterizam” (DOLZ; CAGNON; DECÂNDIO, 2010, p.18);

3. A terceira hipótese considera os problemas da escrita no quadro dos textos a serem produzidos, sendo que “o desafio é antecipar em função da análise a priori dos componentes dos diferentes textos, os principais obstáculos e dificuldades a serem ultrapassados pelos alunos nos diferentes níveis da escolaridade” (DOLZ; CAGNON; DECÂNDIO, 2010, p.19);
4. A quarta hipótese que guia o trabalho do professor no ensino da escrita “considera o texto em suas especificidades como o lugar para auxiliar os alunos em dificuldades a ultrapassar seus problemas de escrita”. Nessa perspectiva, “implica que o professor desenvolva uma análise didática dos erros que aparecem em seu texto, a fim de encontrar meios e atividades adaptadas para superá-los” (DOLZ; CAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 19).

Em continuidade, o ensino da produção escrita implica em alguns aspectos processuais, ou seja, componentes fundamentais que entram em jogo no saber escrever e devem ser considerados na produção textual particular, que são as dimensões da escrita, que envolvem os fenômenos psicológico, linguageiro e social, conforme figura 2.

**Figura 2 - As dimensões da escrita**



Fonte: Dolz, Cagnon, Decândio (2010, p. 20).

Nesta figura, é possível verificar os componentes fundamentais que precisam ser considerados na aprendizagem da escrita.

Em relação ao **fenômeno psicológico**, que abrange os aspectos cognitivo, afetivo e sensório-motor, o sujeito escritor mobiliza o pensamento, os afetos e implica seu corpo no gesto gráfico. Assim, a escrita de um texto envolve as representações e os conhecimentos dos conteúdos temáticos a serem desenvolvidos. Os conhecimentos enciclopédicos sobre o mundo, sobre as situações de comunicação, na busca de informação e compreensão dessa informação para selecioná-la, hierarquizá-la, indicar as relações a serem estabelecidas entre elas e inferir elementos não explícitos, são capacidades cognitivas que a atividade da escrita exige. Ainda, a imaginação e a invenção juntam-se a estas capacidades cognitivas fundamentais para a produção textual.

O sistema afetivo tem relação com a motivação e o engajamento para a escrita; certos bloqueios podem causar embaraço e atrapalhar escritores iniciantes, no momento de transmitir a expressão de si e a liberação do eu na produção da escrita.

O sistema sensório-motor é solicitado no gesto gráfico envolvendo diversos níveis, como a coordenação óculo-manual, a grafomotricidade, o alinhamento das palavras e a organização da página. Esses aspectos precisam ser considerados nas primeiras etapas de descobertas da escrita. Isso implica, ainda, os variados suportes, as ferramentas da escrita, a força da mão, a precisão do gesto, a educação do olho, a representação de itinerários gráficos; essas técnicas pouco a pouco servem para fixar as regularidades da escrita (DOLZ; CAGNON; DECÂNDIO, 2010).

Em relação ao **fenômeno linguageiro**, a escrita pode ser considerada do ponto de vista pragmático, enunciativo, textual, sintático, lexical e ortográfico. Do ponto de vista pragmático e enunciativo, implica uma adaptação às restrições e às questões envolvidas nas situações de produção, tanto no nível de suas condições materiais, quanto no nível dos parâmetros das situações sociais. Assim, o contexto envolve tudo o que pode condicionar a escrita e esses parâmetros influenciam os grandes tipos de discurso, os quais caracterizam uma ancoragem enunciativa, diferenciada por regularidades linguísticas do nível da textualidade. Implica, ainda, a noção de gêneros de textos, caracterizando um conjunto ilimitado de atividades de linguagem que contribuem para a organização da estrutura do texto, que busca uma postura enunciativa, manifestada por marcas linguísticas. Ainda, é preciso acrescentar as

operações de sintagmatização, que se referem à construção e relação entre os componentes da frase; lexicalização, que se refere ao vocabulário e criação de novas palavras. E, também, os componentes ortográficos, que estão relacionados ao sistema convencional, que busca a aprendizagem da ortografia e gráficos que se relacionam aos aspectos da configuração geral do texto, como a disposição espacial, a paginação, a repartição do texto em blocos, facilitando ao receptor entender a mensagem (DOLZ; CAGNON; DECÂNDIO, 2010).

Em relação ao **fenômeno social**, que envolve questões do ponto de vista interacional e cultural, o estatuto do escrito varia conforme as esferas da vida pública, implicando os tipos de discursos (publicitário, jornalístico, político, científico, religioso, escolar etc.), que são marcados pelo lugar social em que se produz o texto, as interações que dão suporte, e permitem compreender as normas e valores associados ao texto. Assim, as práticas, as convenções e as normas de escrita mudam e exigem um caráter dinâmico e evolutivo de adaptação às situações de comunicação. Do ponto de vista cultural, a escrita garante a relação com a cultura para os indivíduos que a praticam e lhes dá possibilidade de intervir na construção dessa cultura, conhecendo e descobrindo patrimônios literários e artísticos. A relação com a escrita estrutura as representações dos alunos pelas referências culturais que eles têm (DOLZ; CAGNON; DECÂNDIO, 2010).

### 2.2.1 Produção textual: obstáculos, dificuldades e erros no ensino da produção escrita

O ensino da produção escrita por meio da produção de um texto está associado ao processo de trabalho e desempenho do aluno, sendo uma atividade complexa que exige um caminho árduo para sua aprendizagem, pois o saber escrever implica uma transformação dos conhecimentos e capacidades de linguagem do aprendiz. Nesse sentido, é necessário analisar os componentes da escrita que ajudam a descrever e antecipar as possíveis dificuldades e obstáculos. Alguns autores trazem reflexões sobre as dificuldades no ensino e aprendizagem da produção escrita (SISTO, 2002; DOLZ; CAGNON; DECÂNDIO, 2010; BORASI, 1996; SPINILLO, 1995; GUIGNARD, 1998; CURY, 2012; VIGOTSKY, 2010). “Esses obstáculos e as tensões que geram participam da dinâmica da aprendizagem; ao ultrapassá-los, pouco a pouco, o

aprendiz constrói o sistema da escrita e se apropria das práticas textuais” (DOLZ; CAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 31).

No ensino da produção escrita, a criança pode manifestar dificuldades em qualquer época da vida. Conforme Sisto (2002), o termo dificuldades de aprendizagem englobaria um grupo heterogêneo de transtornos, manifestando-se por meio de atrasos ou dificuldades em leitura, escrita, soletração e cálculo em crianças potencialmente normal ou superior e sem deficiências visuais, auditivas, motoras ou desvantagens culturais.

Na perspectiva do ensino e aprendizagem, o professor deve conhecer as informações que trazem benefícios para este processo. Para Dolz, Cagnon e Decândio (2010), o erro tem valor didático na aprendizagem da produção escrita, sendo considerado um indicador de processo, que dá informações ao professor sobre as capacidades do aprendiz. Assim, os erros são previsíveis e podem ser incorporados à dinâmica das aulas. É comum saber qual a dificuldade que os alunos de determinado ano enfrentam em relação a um dado conteúdo, analisando seus erros. Para os autores, é possível prever quais os tipos de erros que terão ao serem introduzidos àquele conteúdo e transformá-los em estratégia didática, criando situações que provoquem a emergência desses erros para torná-los observáveis (DOLZ; CAGNON; DECÂNDIO, 2010).

Ao observar o erro, Borasi (1996) sugere que a dinâmica da sala de aula poderia voltar-se para a criação de um ambiente em que um determinado erro seria usado para questionar os alunos a respeito de outras formas de resolução mais apropriadas. Para ele, o professor poderia ter um repertório de erros interessantes que pudessem ser trazidos para discussão ou criar situações geradoras de erros. Em outras palavras, é importante criar oportunidades para que os erros emerjam, sobretudo, aqueles relacionados a conhecimentos prévios que se tornam obstáculos na aprendizagem de novos conceitos (BORASI, 1996).

Uma das oportunidades para superar obstáculos é a reflexão sobre o erro. Para Spinillo (1995), o retorno cognitivo diz respeito a uma ação didática que envolve discutir com o aluno seus erros, esclarecendo as possíveis fontes de dificuldades, a natureza do erro e as formas de superá-lo. O retorno visa à compreensão e não à mera informação sobre o desempenho apresentado. Assim, para que haja uma

compreensão plena do erro, é necessário que o próprio aluno analise seu modo de pensar e proceder.

De acordo com Dolz, Cagnon e Decândio (2010, p. 32), “um obstáculo característico da escrita do aprendiz é a separação das palavras, especialmente, a separação entre o determinante e o nome”. Isso requer do aluno conhecimento e domínio das correspondências fonográficas e o conhecimento da ortografia, a escrita das palavras mais familiares, a compreensão das noções dos pronomes ou de determinantes para concordar na construção referencial daquilo que se expressa, concretizando seu significado.

Além disso, “a ultrapassagem desses obstáculos frequentes na aprendizagem da escrita implica uma reorganização dos conhecimentos e do funcionamento da escrita” (DOLZ; CAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 32). No entanto, se os obstáculos persistirem de maneira recorrente e o aluno mostrar perturbação sistemática ou incapacidade de superar obstáculos da aprendizagem escrita, torna-se um problema de aprendizagem. Se a dificuldade se instala, o erro torna-se patológico, e para essa patologia da escrita exige um tratamento logopédico, porém, as patologias são ínfimas minoria das dificuldades; as condutas sintomáticas que as caracterizam são resultados de interações e fatores biológicos, psíquicos e relacionais.

Dolz, Cagnon e Decândio (2010) apresentam formas de detectar patologias na linguagem escrita. Exige-se que o professor preste atenção às disfunções sistemáticas que o aprendiz não consegue ultrapassar. É importante conhecer as fontes das dificuldades para organizar as atividades de ensino, sendo as mais recorrentes:

*Motivacionais* - estão relacionadas à necessidade do aprendiz, à qualidade e à intensidade do investimento na escrita. A insegurança linguística no momento da escrita é fonte de dificuldade.

*Enunciativas* - leva-se em conta a entrada do sujeito no texto, as diferentes instâncias responsáveis pela enunciação, a gestão dialógica, a polifonia, ou seja, o aluno é capaz de produzir enunciados correspondentes ao cânone discursivo de referência.

*Procedimentais* - envolvem os procedimentos, as estratégias convocadas para ultrapassar os obstáculos relacionados aos processos de planificação, textualização e, sobretudo, ajustes necessários na releitura, revisão e reescrita.

*Textuais* - envolvem, principalmente, os conhecimentos insuficientes em relação ao gênero textual a ser produzido e a não conformidade com as regularidades e as convenções que a caracterizam. Considerar os modos de realização textual levamos a distinguir fontes de problemas, conforme os gêneros narrativos, argumentativos, conversacionais, descritivos, explicativos etc. Analisar os mecanismos constitutivos do texto, esclarecendo as indicações como: a coerência do conjunto, a progressão temática, a organização; a segmentação e a conexão entre as partes do texto; a gestão do paratexto (título, subtítulo, esquemas, figuras etc.); a coesão verbal, os usos dos tempos verbais; a coesão nominal, o uso dos mecanismos de retomadas anafóricas; utilização dessas unidades linguísticas. Todas essas indicações esclarecem obstáculos que podem ser fonte de dificuldades da escrita.

*Linguísticas* - a fonte da dificuldade pode estar no uso das unidades linguísticas, lexicais e na construção de frases, em que o aprendiz faz confusão dos tempos verbais, supergeneralização na conjugação, problemas morfológicos e ortográfico, ou de regra sintática, entre outras dificuldades linguísticas.

*Ortográficas* - voltam-se às condições de produção e às estruturas morfossintáticas, ao gerenciamento da harmonia entre as diferentes dimensões integradas na escrita; o reconhecimento pelos alunos dos contextos que induzem a erros é recomendado para melhorar o desempenho da ortografia; às conversas metagráficas, que contribuem para trazer luz às principais dificuldades, apoiando-se no diálogo para explorar a didática das línguas.

*Sensório-motoras* - a fonte das dificuldades motoras pode estar no cansaço do aprendiz, a mão e o olho nem sempre seguem de modo adequado o pensamento e a atividade; as dificuldades sensório-motoras (precisão e rapidez do gesto gráfico, coordenação manovisual etc.) podem causar graves deficiências no ensino da produção escrita (DOLZ; CAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 33-35).

Ao destacar as fontes das dificuldades, observa-se que o erro tem valor didático e não deve ser repreendido, pois faz parte dos processos de aprendizagem.

O erro é constitutivo, se for encarado como um fenômeno normal e necessário que não se abandona ao acaso. Se queremos evitar que o erro não conduza ao sentimento de insucesso, ele deve ser tratado racionalmente, analisado, compreendido, significativo. Esse tratamento não é fácil e deveria ser um elemento importante na formação dos professores (GUIGNARD, 1998, p. 186).

Essas ações podem ser adotadas frente às dificuldades dos alunos. Sobre isso, Cury (2012) ressalta a importância do conhecimento por parte dos professores acerca dos erros dos alunos e de formas de analisá-los, possibilitando transformar o erro em algo produtivo para a aprendizagem.

Os erros podem ser identificados e hierarquizados pelo professor, assim, servem de fonte de informação tendo em vista uma nova intervenção didática. Segundo Dolz, Cagnon e Decândio (2010, p. 37), “um dos objetivos da avaliação formativa é justamente o de detectar os erros e os disfuncionamentos em relação às tarefas de aprendizes”. Desse modo, na construção do conhecimento o erro tem um importante valor didático, pois, a partir da análise da produção escrita dos alunos, é possível criar estratégias didáticas para se trabalhar com os erros, usando, assim, o lado construtivo e criativo desses enganos, com o objetivo de minimizar as dificuldades.

Em relação a essa questão, o professor pode fazer intervenções junto ao aluno, utilizando de recursos que poderão ser fundamentais para que ele identifique e seja capaz de corrigir o próprio erro. Para Vigotski (2010), os erros cometidos pelo aluno podem ser uma consequência do não amadurecimento do conteúdo, isto é, o aluno encontra-se na zona de desenvolvimento proximal, precisando, ainda, de auxílio (do professor ou do colega) para solucionar os problemas. O nível de desenvolvimento real descrito por ele está relacionado com o resultado de processos de desenvolvimento já consolidado por uma pessoa. Para que esse nível seja atingido pelo aluno, é necessário que haja uma participação do professor e dos colegas na construção do ensino. Essa participação para a construção do processo ensino-aprendizagem é denominada, pelo autor, como nível de desenvolvimento potencial. Isso significa que o aluno é capaz de desenvolver sua tarefa com a ajuda de outras pessoas, mas ainda não possui capacidade suficiente para desenvolvê-la sozinho.

Vigotski (2010) afirma, também, que essa etapa é muito importante, representando um momento de desenvolvimento, pois não é qualquer pessoa que é capaz de desenvolver uma atividade, mesmo com a ajuda de outras pessoas. Assim, quando um aluno se mostra capaz de desenvolver sozinho uma determinada atividade, significa que seu nível de desenvolvimento real foi atingido. A relação existente entre desenvolvimento e aprendizado não acontece sem o suporte de outras pessoas envolvidas no processo. Esse teórico trouxe contribuições inquestionáveis no

que se refere aos processos que envolvem a construção do conhecimento, tanto na escola, quanto fora dela. No caso em específico, as reflexões podem nos ajudar no que diz respeito ao ensino e aprendizagem da escrita para crianças do Ensino Fundamental, nos anos iniciais.

### 2.2.2 Os instrumentos na mediação da produção escrita

Para abordar a questão de instrumentos que possam mediar o ensino e aprendizagem dentro do contexto educacional e, com isso, os alunos venham a superar os obstáculos e as dificuldades discutidos na subseção anterior, primeiramente, apresentamos alguns conceitos sobre instrumentos relacionados à atividade humana.

De forma geral, segundo Lima (2014), toda atividade humana diz respeito a um processo no qual alguém age no mundo sobre alguma coisa (ou ser), por meio de outra, sendo possível afirmar que não há atividade humana sem que haja instrumentos. É nesse contexto que analisamos o discurso do professor sobre o ensino de produção textual, objeto desta pesquisa, que nos permite uma reflexão sobre a questão dos instrumentos do professor no ensino da escrita.

Vigotski (1996) destaca que é a partir do comportamento do homem que surgem vários dispositivos artificiais dirigidos para o domínio dos próprios processos psíquicos; e com a técnica do domínio, esses instrumentos recebem o nome de ferramentas ou instrumentos psicológicos. Os instrumentos técnicos são feitos de artefatos (a parte material dos instrumentos) mais gestos de uso desses artefatos, os quais são portadores da significação funcional dos instrumentos. Já os instrumentos semióticos, no caso da linguagem verbal oral, são feitos de som mais significação/sentido (LIMA, 2010, p. 229). Além disso, Vigotski (1996) cita que os instrumentos psicológicos e seus complexos sistemas podem servir a linguagem, a partir das formas, numeração e cálculo; dos dispositivos mnemotécnicos; do simbolismo algébrico, das obras de arte, da escrita, dos diagramas, dos mapas, dos desenhos, e de todo tipo de signos convencionais (VIGOTSKI, 1996). Esses signos, normalmente, têm significado na vida dos indivíduos quando incorporados às tarefas e vistos como relevantes para a vida.

Nesse contexto, só existem “atividades mediatizadas em que o homem age sobre o mundo, utilizando um instrumento e aquelas em que o homem planeja determinadas ações, deixando a natureza agir sobre a própria natureza” (FRIEDRICH, 2012, p. 63).

Para entender a noção do conceito de mediação na ideia de instrumentos psicológicos, é necessário construir um percurso que parte do entendimento da noção de mediação pelo uso e apropriação de instrumentos no plano material e mental. Sendo assim, a noção de instrumento adquire papel fundamental para o entendimento das relações entre o homem e o mundo, via campo psicológico. Entende-se, a partir disso, que “o homem toma posse desses determinados instrumentos e os utiliza para agir sobre o mundo, transformando a si e a natureza ao seu redor” (FRIEDRICH, 2012, p. 209).

De acordo com a autora supracitada, Vigotski (2001) sugere que no plano mental “o ser humano internaliza diferentes instrumentos psicológicos que lhe permitem desenvolver suas funções psíquicas superiores e agir sobre o mundo” (FRIEDRICH, 2012, p. 209).

Vale lembrar que, quando acontece a internalização da linguagem pelo sujeito, este traz traços históricos e culturais para o desenvolvimento do pensamento humano e os instrumentos psicológicos que servem à linguagem. A linguagem como instrumento age no potencial humano para memorizar, relatar e construir diferentes relações por meio da comunicação em geral, especificamente na fala e escrita (FRIEDRICH, 2012)

É por meio da diversidade de instrumentos utilizados e apropriados nesse processo que se constitui o saber ler e escrever da criança, por exemplo, ampliando, assim, as suas capacidades de agir. Evidencia-se a necessidade fundamental de que qualquer atividade de escrita se dê a partir de uma necessidade de produção, ou seja, que o texto produzido pelo aluno cumpra uma função social, uma vez que a escrita é vista como “forma de comunicação que permite diversas modalidades de ação social”, possibilitando “diferentes trocas entre os indivíduos” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 14). Quanto mais diversidade de texto o aluno dominar (na oralidade e na escrita), ele terá mais possibilidades de participar de atividades interativas no seu meio, com mais autonomia, para organizar as atividades coletivas.

### 2.3 A linguagem e o agir para o Interacionismo Sociodiscursivo

Na perspectiva de Bronckart (2008), as capacidades da espécie humana possibilitam atividades coletivas com o uso de instrumentos para a organização dessas atividades. É nesse sentido que atribuímos fundamental importância ao papel da linguagem como organizadora do agir dos indivíduos sociais.

Para entender esta problemática, partimos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e suas bases filosóficas, a partir dos escritos de Jean-Paul Bronckart (2008), o qual busca desenvolver pesquisas objetivando a construção de uma ciência do humano, com a finalidade de compreender de forma ampla a complexidade do funcionamento psíquico e social dos seres humanos. Pinto (2009) salienta que o ISD é constitutivamente transdisciplinar, pois articula vários autores que defendem o desenvolvimento humano, o qual ocorre em atividades sociais e é mediado pelos processos de linguagem.

Para Vigotski (2009, p.11) “a linguagem é, antes de tudo, um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão”. Vigotski (2009, p.149) afirma que “o desenvolvimento do pensamento da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem”, portanto, o uso desta é fundamental para o desenvolvimento humano, pois pensamento e linguagem, segundo Vigotski, são intrinsecamente relacionados.

Partindo da ideia da evolução humana na perspectiva dialética e histórica, tem-se que esta caracteriza a consciência humana como sede dos atos originários e estes consistem e se aplicam aos objetos. Sendo assim, a intenção consciente e o ato ou a ação são a mesma coisa. Os atos podem exibir qualidades diferentes como julgamentos, desejos e asserções que podem incidir sobre a matéria ou seu objeto (BRONCKART, 2008). O autor sugere que os processos psicológicos superiores se caracterizam por uma finalidade ou pela existência de “esquemas de pensamento”, que depois foram conceitualizados em termos de “disposição do agir”, “tendências dominantes” ou “atitudes conscientes” (BRONCKART, 2008, p. 30). E, assim, Bronckart (2008) propõe o agir como pilotagem ou regulação das condutas humanas, e que esta ação pode ser uma unidade de análise que manifesta dimensões do funcionamento humano, dos objetivos e das intenções do agente que podem ser explicadas.

Para Bronckart (2008, p. 16), as teorias filosóficas resumem que “a linguagem só existe em práticas, ou jogo de linguagem, são heterogêneas, diversas e estão em permanente transformação”. E destaca que essa diversidade dos jogos de linguagem é correlativa das formas de vida, que o agir assume nas práticas languageiras, as quais seriam instrumentos de regulação do agir geral. Nessas relações as unidades e estruturas mobilizadas assumem significação (BRONCKART, 2008). Partindo dos pressupostos evidenciados nos conceitos da linguagem enquanto meio de comunicação dos indivíduos, esta pesquisa pauta-se nesta linguagem materializada em um texto produzido em uma situação de pesquisa com uma professora do Ensino Fundamental, cujo agir docente sobre o ensino de produção escrita será analisado.

### 2.3.1 O agir humano e o agir de linguagem

Para tratar do agir do professor representado no texto a ser analisado, será necessário conceituar o agir humano. Embasamo-nos nos programas de trabalho do ISD que articulam-se com esquemas do desenvolvimento de Vigotski (1996) através do método de análise descendente, analisando os pré-construídos do ambiente humano; os estudos dos processos de mediação sociosemióticos, em que se efetua apropriação tanto pela criança quanto pelo adulto, de determinados aspectos desses pré-construídos histórico-culturais; analisa, ainda, os processos de mediação e apropriação na constituição da pessoa dotada de pensamento consciente no seu desenvolvimento, e, posteriormente, ao longo da vida (BRONCKART, 2006).

Colaborando com essa questão, na discussão dos conceitos de agir na perspectiva sociointeracionista, Pinto (2009) aponta que:

O agir humano constrói-se com base em pré-construções, que são as práticas, os conhecimentos e os valores provenientes das gerações anteriores, isso quer dizer que quando agimos retomamos uma língua, ideias, postura, procedimentos, discursos, gêneros textuais, artefatos etc., que se encontram à nossa disposição, elaborados e fornecidos pelo meio social que nos constituiu ao longo da história (PINTO, 2009, p. 33).

As interações sociais são importantes nesse processo. Para Bronckart (2008), com base em Mead (1934), as mediações (re)constróem os elementos do meio coletivo no próprio movimento, contribuindo para a construção das propriedades psicológicas dos indivíduos. Alguns elementos específicos constituem o ambiente

humano, as atividades coletivas, as formações sociais, os textos e os mundos formais de conhecimento que refletem no desenvolvimento humano, sendo que o ambiente humano é constituído não só pelo meio físico, como também pelas condutas que se organizam em atividades complexas. Essas atividades “organizam e mediatizam aspectos essenciais das relações entre os indivíduos e o meio” (BRONCKART, 2008, p. 112), podendo ser consideradas como o elemento principal e fundamental do desenvolvimento humano.

Nesse sentido, essas atividades não verbais ou gerais se articulam em atividades languageiras que contribuem para o estabelecimento de um acordo sobre os contextos das atividades e asseguram sua regulação (BRONCKART, 2008). Quanto às formações discursivas, estas assumem funções dos contextos físicos, econômicos e históricos, como formadoras de regras, normas e valores que regulam as interações de um determinado grupo.

De acordo com as concepções apresentadas neste trabalho de pesquisa, os textos como recursos da língua natural serão objeto de estudo que denominamos de unidades comunicativas globais, visto que a composição dos mesmos depende das situações de interações das atividades gerais, das condições históricas e de produção. Para Bronckart (2008, p. 113), “os textos distribuem-se em múltiplos gêneros reconhecidos e adaptados às situações de comunicação”.

Para o autor supracitado, os mundos representados ou os mundos formais são produtos de operações de descontextualização e de generalização que se aplicam aos textos e aos conhecimentos que a eles vinculam. Com isso, determinados conhecimentos são abstraídos dos contextos socioculturais e semióticos locais e se organizam em sistemas de representações coletivas, que tendem à universalidade.

Faz-se necessário entender que os grupos humanos se utilizam de processos de mediação e formação para a transmissão e a reprodução dos pré-construídos, os quais envolvem os processos da educação informal; os processos de educação formal e os processos de transação social (BRONCKART, 2008). Dessa forma, os pré-construídos constituem o desenvolvimento das pessoas, dos quais surgem o pensamento consciente. Atenta-se para a tese sustentada por Vigotski de que o pensamento consciente resulta da interiorização dos signos languageiros, considerando que o meio humano os apresenta no trabalho de formação.

Então, o conhecimento e as capacidades de agir de cada pessoa demonstram o desenvolvimento do seu pensamento. Esses signos languageiros, entendidos como “as práticas languageiras situadas (ou os textos-discursos) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes, quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas” (BRONCKART, 2006, p. 10).

Conforme percebemos, o significado do termo agir é múltiplo e heterogêneo, que tomamos para entender parte da problemática estudada. Além disso, na perspectiva do nível ontológico descrito por Bronckart (2008, p. 120), esse termo “designa qualquer forma de intervenção orientada de um ou de vários seres humanos no mundo”. Ademais, esse agir pode ser um trabalho, decomposto em tarefas; também, no seu desenvolvimento temporal, pode ser entendido como atos ou gestos.

De modo particular, o agir envolve dimensões motivacionais e intencionais. No plano motivacional externo, determina-se as origens coletivas de natureza material ou da ordem das representações; e os motivos, que são as razões interiorizadas pela pessoa em particular. No plano intencional, tem-se as finalidades, de origem coletiva e socialmente validadas; e as intenções, que são os fins do agir, interiorizadas por cada indivíduo. No plano dos recursos para o agir, identifica-se os instrumentos, noção que designa tanto as ferramentas materiais e as tipificações do agir no ambiente social quanto as capacidades e os recursos mentais ou comportamentais atribuídos a uma pessoa em particular. Este objeto de estudo tem a ver com um subconjunto de fenômenos que se caracterizam pelo fato de estarem associados a um processo dinâmico, a um resultado (BRONCKART, 2008).

A partir do ponto de vista em discussão, as práticas languageiras seriam instrumentos de regulação do agir geral e é na relação com esse agir que as unidades e estruturas mobilizadas assumem significação. Assim, as práticas languageiras determinam sequências a objetos ou a acontecimentos do mundo, o que constitui as representações. Fica evidenciado que, de um lado, somam-se formas de vida e atividade e, de outro, jogo de linguagem/gênero de texto e tipos de discursos (BRONCKART, 2008).

Reverendo as questões do agir, para Bronckart (2008, p. 21), a atividade humana considera determinadas regras de racionalidade e de eficácia; essa determinação é apenas uma das dimensões da organização do agir que coexistem com outras

dimensões. Conforme citado anteriormente sobre os mundos objetivo, social e subjetivo, o autor aponta que são esses conhecimentos adequados sobre o universo material, construídos na sociohistória humana e concebidos por esses mundos, que se constituem como sistemas de coordenadas formais em relação ao agir. Ampliando as discussões, Pinto (2009) diz que essas dimensões identificam o ângulo sob o qual o agir humano pode ser reconfigurado nos e pelos textos. A autora, para exemplificar, aborda o trabalho do professor, mencionando que

um agir docente pode ser visto como eficaz, e, contudo, como não estando em conformidade às normas em uso e não sendo autêntico quanto ao que revela de seu actante; ao contrário, um agir docente pode ser visto como as regras sinceras, mas ineficaz (PINTO, 2009, p. 40).

Com base nos aportes teóricos já elencados, percebe-se que o ISD apresenta uma série de procedimentos para análise e interpretação de textos que, de acordo com nossa pesquisa, empenham-se em abarcar conhecimentos relacionados ao agir do professor evidenciados pela linguagem por ele utilizada.

Pinto (2009) destaca que a linguagem é uma produção simbólica que se constitui nas práticas sociais, histórica e culturalmente situadas. Concomitantemente, constitui essas práticas, desenvolve o pensamento e constrói a subjetividade do profissional. Portanto, “ela desempenha um papel fundamental no desenvolvimento humano, contribuindo para representar as pré-construções e organizar, comentar e regular as interações humanas” (PINTO, 2009, p. 33).

Para Bronckart (2008), esse mecanismo de linguagem contribui para o estabelecimento de acordo, além de estabilizar propriedades de poder absorver as relações que os seres humanos constroem em relação direta com o mundo e transformá-las em representações que podem ser partilhadas. Segundo Bronckart (2008), Habermas discute um agir que, às vezes, chama de teológico, designado no sentido de produzir um efeito nesses mundos que ele menciona, o qual inclui três dimensões: o agir teológico propriamente dito, o agir regulado por normas e o agir dramaturgico; e denomina ambos de agir praxiológico. De outro lado, tem-se o agir comunicativo, os quais se complementam:

o agir comunicativo é o instrumento por meio do qual se manifestam concretamente as avaliações sociais das pretensões às validades das três formas do agir praxiológico e, na medida em que os mundos que organizam os critérios dessas avaliações são conhecidos pelos atores, o agir

comunicativo também é organizador das representações que esses atores constroem sobre sua situação de agir e, portanto, também é o regulador de suas intervenções efetivas (BRONCKART, 2008, p. 25).

Assim, entendemos que o agir relaciona-se às práticas realizadas pelos indivíduos e assume, nessa interação, um caráter indissociável de outras dimensões como a linguagem. Nessa situação, ao buscar compreender a linguagem como agir, primeiramente, encontramos nos fundamentos humboldtianos que “a linguagem só existe nas línguas naturais, estas, por sua vez, só existem nas práticas verbais e nesse agir dirigido, que é o discurso” (BRONCKART, 2008, p. 71). Assim, a tese que fundamenta o Interacionismo Sociodiscursivo é a de que a linguagem é produtora de objetos de sentido, sendo também constitutiva das unidades representativas do pensamento humano e, na medida em que atividade de linguagem é atividade social, o pensamento ao qual ela dá lugar é, também, necessariamente, semiótico e social (BRONCKART, 2008). Para Bronckart (2008), a linguagem, na sua dimensão comunicativa, é indiscutivelmente importante, sendo apenas um aspecto da dimensão essencial de ser atividade significativa. Conforme descrita por Bronckart (2008, p.71),

- a) a linguagem é uma atividade humana e se manifesta na fala ou discurso; se mostra no diálogo, está sempre relacionada a um interlocutor;
- b) a linguagem só se realiza por meio de uma língua que os locutores já conhecem como membro de uma comunidade historicamente determinada;
- c) com base na noção aristotélica de *energeia*, a atividade de linguagem é criativa, produtora de novidade; está em transformação constantemente, é livre no sentido do termo filosófico, pode se dirigir a um objeto, seu objeto é infinito, sendo a língua sistematizada constantemente e não um sistema fechado;
- d) a linguagem é fundamentalmente significativa, é criação de conteúdo e de expressão; constitui a atividade de pensamento no desenvolvimento de processos do conhecimento, portanto, é fixação e objetivação do conhecimento, é significação e nos leva ao mundo das coisas;
- e) a linguagem é marcada pela alteridade, é produção verbal e fato social; é expressão de intersubjetividade no sentido de solidariedade com uma comunidade de falantes, e tradição histórica.

Abordando a linguagem a partir das dimensões mencionadas, percebemos que ela está presente, constantemente, em todos os momentos, inclusive valemo-nos

deste instrumento significativo para buscar transformar e melhorar o agir no trabalho a partir do diálogo.

Para analisar o agir languageiro (ou de linguagem), trazemos Barricelli (2007), que faz uma classificação dos verbos voltados ao agir docente, conforme descrito a seguir:

1. Ausência do agir marcado por verbos de ligação;
2. Agir languageiro – implica ação da linguagem, marcado por verbos como *falar, responder, argumentar, narrar e outros*;
3. Agir cognitivo – implica um agir cognitivo, evidenciado por verbos como *pensar, refletir e outros*;
4. Agir corporal – implica um agir físico corporal, marcado por verbos como *correr, andar, engatinhar e outros*;
5. Agir afetivo – um agir emocional, afetivo, a exemplo de *gostar, expressar e outros*;
6. Agir instrumental – com instrumento material (livro, computador) ou simbólico (professor), identificado por verbos como *utilizar, usar e outros*;
7. Agir prescritivo – prescrições para o agir do professor, marcado pelas relações predicativas indiretas deônticas (*dever, ser preciso etc.*) e epistêmicas (*poder, ser verdade etc.*);
8. Agir pluridimensional – envolve um agir que engloba mais de uma forma de agir, marcado por verbos como *elaborar, planejar, reconstruir, trabalhar, entre outros*.

Dessa forma, é possível relacionar esses agires a um dos objetivos de nossa pesquisa, para, assim, compreender o agir da professora no ensino de produção textual aos alunos.

Tendo apresentado os pressupostos teóricos que dão subsídios a esta pesquisa, seguem os procedimentos metodológicos.

### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Nesta seção, apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados, em que o método instrução ao sócia será detalhado. Discorreremos, também, sobre o contexto de realização da pesquisa, assim como informações sobre a professora convidada e a pesquisadora, incluindo o seu papel social. Por fim, apresentamos os procedimentos de análise, que serão utilizados para alcançar os objetivos propostos.

#### **3.1 O método instrução ao sócia**

Nesta pesquisa, a Clínica da Atividade é utilizada como proposta metodológica para análise do texto sobre o trabalho docente no que se refere ao ensino de produção textual para crianças. Inicialmente, é importante destacar que essa proposta traz em seu repertório aspectos da teoria ergonômica e da psicopatologia do trabalho (CLOT, 2010). Essas disciplinas científicas buscam o entendimento das interações entre os seres humanos e outros elementos ou sistemas, e a aplicação de teorias, princípios, dados e métodos a projetos, buscando sempre o bem-estar e o desempenho global do sistema (MUNIZ-OLIVEIRA, 2011).

Essa metodologia propõe ações para mudar o trabalho, a partir de métodos de intervenções que apresentam soluções dialéticas para ampliar o poder de agir dos trabalhadores, criando condições necessárias para que “os trabalhadores sejam capazes de transformar seu ofício, aumentando, assim, seu poder de agir” (BATISTA; RABELO, 2013, p. 2).

Para Clot (2017), o trabalho de forma geral oferece riscos psicossociais ao trabalhador, que decorrem de deficiências nos atos ou efeitos relacionados a sua opinião com a opinião do outro, na organização e gestão do trabalho, ou de um contexto social de trabalho problemático, o que pode ter efeitos negativos ao trabalhador no que diz respeito aos fatores psicológico, físico e social. Para o autor, o psicossocial não é necessariamente um risco, mas ele também pode se tornar o objeto de uma atividade de potencial da vitalidade social e organizacional, um recurso a desenvolver.

Dessa forma, a Clínica da Atividade objetiva “apoiar o relançamento de um trabalho cuidado no seio de organizações que o pedem e para atingir objetivos que

ultrapassam tais organizações: em nome da saúde no trabalho dos assalariados, claro, mas também em nome da saúde pública” (CLOT, 2017, p.19).

Na proposta da Clínica da Atividade, o trabalho deve ser cuidado e a qualidade do trabalho é uma demanda elevada em toda a sociedade; essa regeneração de um profissionalismo propicia apoio à saúde do trabalhador. O profissionalismo é um elemento chave do reconhecimento (CLOT, 2017). Desse modo, os profissionais têm a necessidade de dialogar para sobreviver.

De acordo com essa perspectiva, alguns métodos utilizados pela Clínica da Atividade são autoconfrontação simples e cruzada, e a instrução ao sócia, os quais buscam favorecer o acesso dos trabalhadores à atividade de trabalho representada na linguagem materializada nos diálogos produzidos com esses métodos. A seguir, será abordado o método instrução ao sócia, utilizado nesta pesquisa.

A instrução ao sócia originou-se em Turim, Itália, tendo sido formulada pelo médico e psicólogo italiano Ivar Oddone, em 1970. O método era utilizado em seminários de formação operária junto aos trabalhadores da FIAT. Oddone tinha como preocupação recuperar e discutir a experiência concreta dos operários, assim, ele propôs a instrução ao sócia, que visava trazer à tona a forma como cada trabalhador realizava sua atividade, desenvolvendo uma psicologia do trabalho, onde o trabalhador estivesse no papel central, sendo solicitado a instruir um eu auxiliar, um sócia.

A demanda era formulada da seguinte maneira:

Se existisse outra pessoa perfeitamente idêntica a você, do ponto de vista físico, como você diria a ela para se comportar na fábrica, em relação à tarefa, aos colegas, à hierarquia e à organização informal, de forma que ninguém percebesse que não se trata de você mesmo? (ODDONE; RE; BRIANTE, 1981 *apud* BATISTA; RABELO, 2013, p. 2).

Com a mesma intenção, o psicólogo francês Yves Clot reelaborou o método no contexto da Clínica da Atividade, no Conservatório Nacional de Artes e Ofício – CNAM, situado em Paris, França, no início dos anos de 1990. Clot reinventou o método dentro da teoria, dos objetivos e da metodologia da Clínica da Atividade, que busca transformar as situações laborais degradadas por meio da coanálise da atividade de trabalho (CLOT, 2007).

Segundo Batista e Rabelo (2013), o método instrução ao sócia, ao ser apropriado pela Clínica da Atividade, pressupõe o entendimento de que os

trabalhadores são os próprios transformadores de seu trabalho, e o psicólogo tem um papel preciso, nesse caso, criar as condições necessárias para o processo de análise da atividade pelos trabalhadores, recusando o lugar de *expert* na análise do trabalho. Conforme Clot (2010), “a intervenção com a instrução ao sócia, ao resgatar a história do desenvolvimento real do sujeito, possibilita dar visibilidade aos obstáculos e às possibilidades insuspeitas na situação de trabalho” (CLOT, 2010 *apud* BATISTA; RABELO, 2013, p. 3). Para a condução do método instrução ao sócia é indispensável esclarecer algumas orientações; quando as dificuldades são colocadas pelas realidades concretas de trabalho, estas devem ser reinventadas e transformadas, e o conhecimento deve ser produzido a partir dos resultados da ação.

Para iniciar as instruções, os participantes devem estar cientes de que não há resposta certa ou errada, pois o intuito é avançar na análise das diferentes maneiras de realizar a atividade de trabalho. Então, cada trabalhador realiza na atividade dialógica possibilidades de alimentar a discussão, sendo que este processo se dá dentro do coletivo de trabalho, ou seja, na presença de um grupo de pares.

Conforme Batista e Rabelo (2013), a realização da instrução ao sócia pressupõe que o clínico da atividade seja sócia de um trabalhador e o substitua em sua atividade de trabalho. O sócia é “um interlocutor deliberadamente artificial que apresenta um defeito irremediável: não sabe, mas deve saber” (CLOT, 2007, p. 149). O clínico da atividade instaura a seguinte norma ao trabalhador: “Suponha que eu seja seu sócia e que amanhã vou substituí-lo em seu local de trabalho. Quais instruções você deveria me transmitir para que ninguém perceba a substituição?” (CLOT, 2007, p.144).

Dessa forma, o trabalhador, na posição de instrutor, se prepara para ajudar seu sócia “a se orientar em uma situação que ele não conhece, ao lhe indicar não só o que faz habitualmente, mas também aquilo que não faz nessa situação, aquilo que deveria, sobretudo, não fazer ao substituí-lo, aquilo que ele poderia fazer, mas que não se faz etc.” (CLOT, 2007, p. 146).

Ao assumir sua posição de instrutor, o trabalhador deve fornecer instruções utilizando a segunda pessoa do singular, como se o sócia já estivesse em seu lugar, ou seja, o instrutor deve referir-se a sua atividade usando o “tu” ou “você”, e não o pronome “eu”. Pois, segundo Clot (2010, p. 201), “nenhuma reflexão direta sobre a

ação é possível de si para si”, de onde decorre a importância de propor ao trabalhador que descreva sua própria atividade levando em conta seu interlocutor, o sócia.

O intuito é acessar o real da atividade por meio de um deslocamento das atividades, que implica um trabalho coletivo, sendo que um trabalhador voluntário recebe a tarefa de instruir um sócia, transmitindo-lhes informações de como realizar seu trabalho. Esse diálogo produzido é gravado e, posteriormente, transcrito para análise. Nesse sentido, a análise desse texto transcrito pode contribuir para a transformação do trabalho e para o desenvolvimento do trabalhador. A seguir, será apresentado o contexto de realização da presente pesquisa.

### **3.2 Contexto de realização da pesquisa**

As instruções ao sócia foram realizadas em encontros denominados pela sócia-mediadora de *Intervenção Docente*, nas datas 16 e 23 de fevereiro, e 02 de março de 2022, às 19 horas, de modo remoto, via *Google Meet*.

Os encontros foram realizados de forma remota, devido ao período de pandemia ainda vigente, e contaram com a participação de professores de escolas públicas dos municípios de Clevelândia, Mariópolis e Pato Branco, os quais foram convidados pela pesquisadora por meio de um convite formal enviado pelo *WhatsApp*, anexo 1.

Os encontros eram divididos em dois momentos: 1) exercício de instrução ao sócia; 2) discussão com o coletivo de professores. Para esta pesquisa, será utilizada somente a gravação referente ao primeiro momento do dia 16 de fevereiro.

A professora que é orientadora desta pesquisa assumiu o papel de sócia e mediadora e uma professora da rede pública de ensino assumiu o papel de instrutora. A instrução ao sócia ocorreu na presença da pesquisadora (autora desta dissertação) e de cinco professoras convidadas, uma vez que faz parte do método o envolvimento do grupo de pares (CLOT, 2007, 2010), e que a instrução ao sócia visa a transformar não apenas o sujeito participante/instrutor, mas o coletivo de trabalho.

Ao todo, nesse dia, participaram oito profissionais, sendo quatro professoras dos anos iniciais, das quais uma professora desempenhou o papel de instrutora, realizando o exercício de instrução ao sócia; dois professores de linguagens; a

pesquisadora desta dissertação e a professora-sócia, que conduziu a instrução ao sócia, assumindo, nesse momento, o papel de mediadora.

Os demais profissionais posicionaram-se no papel de observadores, tendo sido orientados a anotar suas dúvidas para saná-las no segundo momento do encontro, o qual não fará parte desta pesquisa, ficando arquivado para futuros estudos.

Sendo assim, a seguir, será descrito o papel social de alguns envolvidos.

### 3.2.1 Participantes da pesquisa

Nesta subseção, faremos uma apresentação do papel social da professora-instrutora, que participou da instrução ao sócia; da professora-sócia e mediadora, que conduziu o encontro; e da pesquisadora, que desenvolve este estudo científico e que fará a análise do texto da instrução ao sócia.

#### 3.2.1.1 *A professora-instrutora*

A participante que deu instruções, a partir do método instrução ao sócia, é professora da rede municipal de ensino, admitida em concurso público. Sua formação para atuar na docência se inicia com o Ensino Médio, no curso de Formação Docente (1997), antigo curso de Magistério que, na época, permitia ao profissional atuar como professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Somente mais tarde, obteve a formação em Pedagogia (2000), pela Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná (UNIOESTE), Francisco Beltrão, PR, com especialização em Orientação e Supervisão em Gestão Escolar (UNIVALE); e Atendimento Especializado em Educação Especial (UNIVALE).

Iniciou seu trabalho na docência em 1994; já atuou em todos os níveis da Educação Básica como professora e como pedagoga, tendo trabalhado nos municípios de Pato Branco, PR, Mariópolis, PR e São Lourenço do Oeste, SC. Na época da instrução, atuava em uma turma de 5º ano da rede pública de ensino, no município de Mariópolis, na região sudoeste do estado do Paraná.

A instrução ao sócia aborda a realização de uma atividade de produção de texto na referida turma.

### 3.2.1.2 A pesquisadora-sócia

A pesquisadora-sócia, que desempenhou o papel social de mediadora, é professora-pesquisadora na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), atua na área de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, e é docente do Programa de Mestrado em Letras PPGL - UTFPR, *Campus* Pato Branco. É doutora e mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP e graduada em Letras (Inglês) pela PUC-SP.

Desenvolve pesquisas sobre o trabalho do professor e o ensino-aprendizagem, voltadas à formação de professores de línguas da rede pública de ensino da Educação Básica; também desenvolve pesquisas na área de letramento acadêmico e na área de novas tecnologias para o ensino de Libras. Atua como professora do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, do curso de Engenharia de *Software* e do Centro de Línguas Estrangeiras, *Campus* Dois Vizinhos.

Integrante dos grupos de pesquisa Linguagem, Atividade e Desenvolvimento Humano (LAD'Humano) (UTFPR - PB - CNPq), Laboratório de Estudos Avançados da Linguagem (LEAL) (UCPel - RS) e do grupo ALTER - AGE (USP - SP).

O fato de o papel de sócia ter sido assumido pela orientadora desta pesquisa não invalida os dados, de forma alguma, pois, em relação ao conjunto de dados possíveis para a interpretação do agir em textos sobre o trabalho (BRONCKART, 2006), fazem parte textos produzidos por pesquisadores a partir de registros de áudio ou vídeo.

Além disso, a instrução ao sócia faz parte de um banco de dados vinculado ao projeto da orientadora desta pesquisa (MUNIZ-OLIVEIRA, 2014), produzido, exatamente, para compreender o trabalho do professor. Ademais, esses dados podem ser analisados tanto pela coordenadora do projeto quanto pelos pesquisadores vinculados a ele.

### 3.2.1.3 A pesquisadora, autora desta dissertação

A pesquisadora é mestranda em Letras – Linguagem, Cultura e Sociedade pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), *Campus* Pato Branco. É graduada em Pedagogia pela Universidade Castelo Branco do Rio de Janeiro (2009 -

2013), polo de Laranjeiras do Sul, Paraná. É professora da rede pública municipal de ensino nos municípios de Pato Branco e Mariópolis, com oito anos de experiência na Educação Básica, desenvolvendo o trabalho em sala de aula com alunos de diversos anos.

Ao concluir o curso de graduação, novas oportunidades começaram a surgir, e, com isso, a busca por mais conhecimento na área educacional com os cursos de Especialização em Gestão e Organização Escolar (2013); e Educação Especial: Atendimento às necessidades especiais (2014), pelas Faculdades Integradas do Vale do Ivaí (UNIVALE); Especialização em Educação Especial: Área da Deficiência Intelectual (2014). Ainda, conta com Especialização em Educação do Campo (2016), pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Especialização em Mídias na Educação (2018), pela Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO). Ambos cursos de especialização contribuíram para o seu crescimento profissional.

Ainda, os cursos relacionados à formação continuada de professores ofertados pelo Ministério da Educação e Cultura, nos anos de 2014 a 2017, voltados ao Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, também oportunizaram crescimento profissional a partir das discussões propostas nesses encontros, as quais foram de grande valia para a pesquisadora.

No momento do exercício de instrução ao sócia, a pesquisadora desenvolveu o papel de observadora da sequência desse diálogo, anotando possíveis problemas clínicos vivenciados pela professora, dúvidas e contribuições para, no segundo momento, serem discutidos. Os outros participantes também desenvolveram o papel de observadores.

### **3.3 Procedimentos de geração dos dados**

Esta pesquisa está vinculada a um projeto maior denominado *“Integração e interação entre as diferentes esferas sociais: universidade, escola, família”* (MUNIZ-OLIVEIRA, 2014), coordenado pela orientadora desta pesquisa. É fundamental mencionar que este projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética sob o número CAAE 33987814.6.0000.5547 (MUNIZ-OLIVEIRA, 2014). De acordo com as

normas éticas, o termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi assinado pela participante da pesquisa.

A instrução ao sócia foi gravada em áudio e vídeo com duração de uma hora e cinquenta minutos. As instruções fornecidas pela professora foram referentes às atividades que seriam desenvolvidas na disciplina de Língua Portuguesa, na sexta-feira da semana em que foi realizada a instrução ao sócia, em uma turma de 5º ano, no período da manhã.

Para gerar os dados, a proposta foi pensada considerando o período de pandemia que ainda estava em fase de controle, sendo que muitas atividades escolares e do contexto acadêmico estavam em período de transição do modo remoto para o presencial. Então, optou-se pela utilização da modalidade remota para realizar o método instrução ao sócia, considerando, também, que os participantes residem em diferentes municípios do estado do Paraná. A pesquisadora denominou a sessão de instrução ao sócia de *Encontro de Intervenção Docente* e desempenhou o papel de mediadora. Esse encontro foi dividido em dois momentos: exercício de instrução ao sócia; discussão com o coletivo de professores.

Nossa pesquisa será realizada com base no primeiro momento do encontro, que configura somente a parte de um exercício de instrução ao sócia com a participação de uma professora que, no decorrer de quarenta e cinco minutos, instruiu sua sócia para realizar a tarefa de ensino de produção textual para alunos de 5º ano, no caso de uma hipotética substituição de professor. O diálogo produzido foi transcrito pela pesquisadora, com base no projeto NURC/SP (PRETI, 1999), que gerou o texto que serviu de base para nossas análises. Segundo Clot (2007, p. 144), o texto representa os “traços materializados” do intercâmbio entre os sujeitos.

Após estudos e leituras do texto transcrito, selecionamos alguns tópicos para discutir questões relativas ao ensino da produção escrita. Na sequência, selecionamos excertos do texto de instrução ao sócia para identificar o agir da professora por meio dos verbos e das expressões verbais que ela utiliza para instruir a sócia.

Os excertos analisados revelam aspectos sobre o encaminhamento do trabalho da professora na sala de aula, os instrumentos que ela utiliza para que os alunos aprendam determinado conteúdo, assim como a tarefa a ser realizada pela sócia em uma situação hipotética de substituição. Ao fazer uma explanação de como seria a

aula, apresenta instruções verbais de como agir em determinada situação, como agir para auxiliar na produção escrita. Estas questões serão analisadas e discutidas na parte das análises e resultados.

### 3.4 Procedimentos de análise dos dados

Em relação aos procedimentos de análise do texto de instrução ao sócia, utilizamos os pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (MACHADO, 2007; BRONCKART, 2006, 2008), no que se refere ao trabalho do professor, além de acrescentar Koch (1997), no que se refere ao conceito de turnos e tópicos para fazer a transcrição do texto e para organizar nossas análises.

De forma específica, após a transcrição do texto, primeiramente, organizamos as análises em tópicos. Para Koch (1997), a noção de tópico é complexa e abstrata, mas podemos fragmentar um texto conversacional em fragmentos recobertos por um mesmo tópico. Assim, cada conjunto desses fragmentos irá constituir uma unidade de nível mais alto; várias dessas unidades conjuntamente formarão outra unidade e, assim, cada uma dessas unidades, em seu nível próprio, é um tópico (KOCH, 1997, p. 81).

Para nossas análises, denominamos *grandes tópicos* (Quadro 1) um conjunto de unidades de nível mais alto que está relacionado ao ensino da produção escrita e, posteriormente, esses grandes tópicos formarão outra unidade de nível mais baixo que denominamos *subtópicos* (Quadro 3).

No que diz respeito ao primeiro objetivo de pesquisa “Identificar os tópicos relacionados ao ensino da produção escrita, considerando as dimensões da escrita (fenômeno psicológico, linguageiro e social)”, optamos, primeiramente, por categorizar os grandes tópicos tendo como base as dimensões da escrita de Dolz, Gagnon e Decândio (2010). Para discutirmos a sua importância em relação à escrita, analisamos o que foi evidenciado sobre as dimensões da escrita nos grandes tópicos, buscando saber quais características envolvem os fenômenos psicológico, linguageiro e social. Dessa forma, os grandes tópicos serão enumerados de acordo com a ordem elencada 1, 2, 3, e apresentados em um quadro, com posterior análise referente a cada fenômeno.

Na sequência das análises, para cada um dos grandes tópicos, serão selecionados mais três subtópicos, distribuídos em fragmentos de nível mais baixo, construindo, assim, um conjunto de segmentos que envolvem as dimensões da escrita e estão ligados ao ensino da produção escrita (DOLZ; CAGNON; DECÂNDIO, 2010). Esses subtópicos serão elencados para uma melhor visualização e ampliação das discussões, permitindo-nos observar detalhes sobre o ensino da escrita para crianças, o que poderá ser relacionado, também, com o embasamento teórico apresentado sobre o ensino da produção escrita.

Por sua vez, em relação ao segundo objetivo “Investigar os verbos ou expressões verbais que configuram maneiras de agir da professora para desenvolver o seu trabalho”, analisamos a linguagem revelada nas instruções da professora, de acordo com Barricelli (2007). Para isso, focamos os verbos e expressões verbais como *falar, trabalhar, conversar, pensar, incentivar, gostar, planejar, narrar, usar*, entre outros (Quadro 2), expressos pela professora no diálogo com a sócia, que evidenciam modos de agir docente. Analisamos a quantidade de ocorrências desses verbos no texto de instrução ao sócia, o que nos levou ao modo de agir predominante.

Para a apresentação das análises, optamos por selecionar trechos da instrução ao sócia que evidenciam como a professora encaminha sua atividade de trabalho, ou seja, a condução da tarefa aos alunos.

Por fim, para sintetizar nossas análises, apresentamos (Quadro 5) o discurso da professora relacionando-o com as dimensões da escrita (DOLZ; CAGNON; DECÂNDIO, 2010) e os modos de agir (BRONCKART, 2006; BARRICELLI, 2007). Além disso, construímos um decálogo (PASQUIER; DOLZ, 1996) sobre o ensino da escrita para crianças, com sugestões para auxiliar o professor.

Para realizar as interpretações e análises propostas em nossa pesquisa, que se referem ao agir docente no ensino da produção escrita para crianças, partimos do ponto de vista socio-histórico-cultural, de Vigotski. Com base nesta perspectiva, enquanto professora, as vivências e experiências da autora deste trabalho permitiram fazer as leituras e interpretações que constam neste estudo, descritas a seguir, relacionando com o embasamento teórico apresentando.

## **4 RESULTADOS DAS ANÁLISES**

Neste capítulo, são apresentadas as análises deste trabalho de pesquisa com base nos pressupostos teóricos e metodológicos já expostos. Primeiramente, na subseção 4.1, os grandes tópicos identificados no texto de instrução ao sócia são exibidos, considerando-se as dimensões da escrita propostas por Dolz, Gagnon e Decândio (2010).

Em segundo lugar, na subseção 4.2, são analisados os verbos e as expressões verbais utilizadas pela professora-instrutora para dar instruções à sócia, buscando-se interpretar o agir com base na linguagem revelada.

Ainda, os subtópicos relacionados ao ensino da escrita são apresentados, sendo que, para cada grande tópico elencado inicialmente, constata-se mais três subtópicos. O ensino da produção textual é analisado, tomando como base os elementos do agir propostos por Machado (2007).

Por fim, apresenta-se uma síntese das análises em que são expostos, em forma de quadro, alguns trechos das instruções, os modos de agir e as respectivas dimensões da escrita. A partir disso, um decálogo (PASQUIER; DOLZ, 1996) sobre o ensino da escrita é elaborado, tendo por objetivo tornar claros os resultados das análises.

### **4.1 Grandes tópicos identificados**

Ao identificarmos os grandes tópicos presentes nas falas da professora-instrutora, é possível termos uma ideia geral do que foi destacado no exercício de instrução ao sócia, considerando tópico como “aquilo sobre o que se fala” (KOCH, 1997, p. 72). Assim, os grandes tópicos expressam aquilo que mais foi evidenciado no texto e têm relação com o objetivo da nossa pesquisa, que é o ensino da produção escrita.

Conforme mencionado na metodologia, os grandes tópicos foram classificados com base nas dimensões da escrita de Dolz, Gagnon e Decândio (2010), que consideram os fenômenos psicológico, linguageiro e social na construção dessa aprendizagem.

Exibimos, no Quadro 1, os elementos do ensino da produção escrita relacionados a esses fenômenos.

**Quadro 1 - Grandes tópicos classificados com base nas dimensões da escrita (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010)**

<b>Fenômeno psicológico</b>	<b>Fenômeno linguageiro</b>	<b>Fenômeno social</b>
1. O uso do corpo	1. Organização do texto	1. A criação do desenho
2. A motivação para a escrita	2. A releitura, revisão e reescrita	
3. Os conteúdos temáticos	3. Recursos da língua	

Fonte: Autoria própria (2023).

Como apresentado na seção teórica, cada um destes fenômenos divide-se com base nas dimensões da escrita. Dessa forma, o *fenômeno psicológico* mobiliza os sistemas cognitivos, afetivo e sensório motor; o *fenômeno linguageiro* envolve os componentes textual, pragmático, sintático, lexical, ortográfico e gráfico; e o *fenômeno social* abrange aspectos relacionados ao interacional e cultural (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010).

Para Dolz, Gagnon e Decândio (2010), a atenção dada aos componentes linguageiros em uma produção escrita é prioritária, mas, em uma visão global de ensino, as dimensões psicológicas e sociais não podem ser negligenciadas. Segue uma discussão sobre a forma como os grandes tópicos foram classificados.

Para iniciar a discussão sobre os tópicos identificados, é possível observar que o diálogo entre professora e pesquisadora apresenta turnos que mencionam os fenômenos.

Em relação ao *fenômeno psicológico*, elencamos para nossa discussão os seguintes tópicos:

- a) o uso do corpo;
- b) a motivação para a escrita;
- c) conteúdos temáticos.

No fenômeno psicológico, destaca-se a mobilização do sistema sensório-motor para desenvolver a técnica da escrita, a organização do caderno, o alinhamento das palavras e da página, entre outros. Outro tópico observado é a motivação para a

escrita, o que mostra a mobilização do sistema afetivo para que o aluno possa engajar-se e desenvolver a produção escrita.

E, por fim, os conteúdos temáticos configuram o outro tópico referente ao fenômeno psicológico, os quais envolvem os conhecimentos enciclopédicos sobre o mundo e a busca de informações para a produção do texto, o que leva à mobilização do sistema cognitivo pelos alunos.

Em relação ao fenômeno linguageiro, ao analisar o texto de instrução ao sócia, selecionamos os seguintes tópicos.

- a) organização do texto;
- b) releitura, revisão e reescrita;
- c) recursos da língua.

No texto, é possível observar que os tópicos de organização do texto, releitura, revisão e reescrita, e recursos da língua são mencionados no diálogo. O primeiro tópico está ligado ao nível textual, que contribui na organização das estruturas necessárias que são convocadas ou inscritas para produzir um texto. O segundo compreende a instrução da professora voltada ao trabalho da releitura, da revisão e da reestruturação do texto.

Ainda, em relação ao fenômeno linguageiro, a professora apresenta no seu discurso aspectos referentes ao conjunto de marcas linguísticas, os sinais de pontuação, os parágrafos, os organizadores textuais, os marcadores coesivos e as regras ortográficas.

Observa-se que a professora-instrutora aborda aspectos relacionados à organização do texto, como estruturar as partes, mas não aprofunda as discussões, ou seja, não fornece maiores detalhes na instrução.

Em relação ao fenômeno social, que é constituído pelos aspectos culturais e interacionais, o tópico identificado foi: a criação do desenho.

Observa-se que, a partir das relações culturais, a professora apresenta orientações para a criação do desenho. Essa representação é base para que, posteriormente, o aluno elabore uma produção textual, de modo que a criação do desenho pode ser relacionada com aspectos culturais do aluno.

Importante mencionar que, embora os fenômenos aqui mencionados sejam classificados em três tipos - psicológico, linguageiro e social - consideramos que isso

só é possível do ponto de vista teórico e didático, pois, a nosso ver, esses fenômenos estão em interação constante.

#### **4.2 Análise do agir docente expresso no uso dos verbos**

Nesta subseção, apresentamos alguns excertos selecionados para discutir e analisar as instruções dadas pela professora em que é possível observar o uso de algumas expressões verbais que representam o seu agir. Os excertos serão nomeados pelos turnos de fala conforme a transcrição completa em anexo 2.

Com base nos pressupostos teóricos já apresentados, de forma geral, o trabalho do professor evidenciado no texto de instrução ao sócia nos permite uma reflexão sobre a questão do uso de instrumentos. Esses instrumentos são conceituados, conforme Vigotski (1998), como instrumentos físicos e instrumentos psicológicos (signos). Nesse sentido, o professor, constantemente, reelabora esses instrumentos para o seu agir, sendo que os instrumentos técnicos são feitos de artefatos (a parte material dos instrumentos) mais gestos de uso desses artefatos (LIMA, 2014), os quais são portadores da significação funcional dos instrumentos. Os instrumentos psicológicos são criações artificiais que se destinam ao domínio dos processos próprios ou alheios, assim como a técnica se destina ao domínio dos processos da natureza (VIGOTSKI, 1996, p. 93).

No sentido vigotskiano, os homens criam instrumentos técnicos que possibilitam controlar o ambiente físico e social daqueles que ali interagem, e/ou instrumentos psicológicos que permitem regular tanto seus próprios comportamentos como os dos outros. Para isso, os instrumentos técnicos poderão se tornar instrumentos psicológicos, se forem apropriados pelo sujeito, transformando as capacidades psíquicas de si mesmo ou dos outros, gerando, assim, o desenvolvimento humano.

Corroborando com esse pensamento, Bronckart (2008) atribui fundamental importância ao papel da linguagem como instrumento organizador do agir dos indivíduos sociais e das práticas coletivas. Assim, a linguagem articula o sentido do pensamento nos processos ativos e criativos dos seres humanos. Dessa forma, a partir da linguagem revelada na instrução ao sócia, busca-se analisar as expressões

que revelam o modo de agir da professora para ensinar a produção escrita para seus alunos.

Inicialmente, a professora pesquisadora solicita à sócia que passe informações sobre o contexto.

P<sup>1</sup>. 5: mas então antes é... seleciona eu peço então por favor que você selecione uma turma... né...**uma turma** que eu iria é:... **ensinar produção de texto**

I. 6: quinto ano... quinto ano A... **quinto ano A**

P. 7: tá... então... eu vou substituir o quinto ano A... que dia que seria da semana? ( ) os próximos dias?

I. 8: [**sexta-feira**...

Nota-se que a identidade dos participantes é preservada, por questões éticas, sendo marcada somente pelas iniciais I, que se refere à instrutora e P, referindo-se à pesquisadora. O texto é apresentado pelas normas específicas de transcrição, como mencionado na seção metodológica. O turno iniciado pela pesquisadora busca informações sobre a turma e o dia que seria realizada a situação (hipotética) de substituição. Assim, a professora-instrutora descreve a turma em que a pesquisadora-sócia iria atuar e o dia da semana. Importante lembrar que a aula a ser instruída é sobre o objeto de ensino produção textual. A professora-instrutora inicia sua fala explicando que, para realizar a tarefa, seria utilizada, primeiramente, a criação de um desenho manual pelos alunos, como forma de estimular a produção do texto. Para exemplificar aos alunos, a professora deveria fazer um desenho na lousa.

No excerto exibido em seguida, a professora-instrutora fornece instruções de como desenvolver a aula, a partir do uso do verbo de agir linguageiro *explicar* e o agir instrumental *desenhar*, em que ela precisa usar instrumentos para realizar o desenho na lousa.

I. 26: é... aí você vai é:: você **vai explicar** o que você deseja...

P. 27: [daí eu vou falar o quê?

I. 28: [você **vai desenhar**...

Observa-se que a professora-instrutora orienta a *explicar o que deseja* ao aluno, porém, ao ser questionada sobre o quê a professora-sócia deveria falar, ela

---

<sup>1</sup> I = instrutora: refere-se à professora que deu instruções (situação hipotética) para ensinar a produção textual. P = pesquisadora: refere-se à pesquisadora-sócia e mediadora da instrução ao sócia.

fornece uma nova instrução, que é *desenhar*, o que revela, talvez, uma dificuldade para instruir a sócia.

P. 41: como que eu faço para desenhar?

I. 42: você **vai pegar** os canetões... de preferência canetões coloridos... né... você **vai fazer** o quanto mais é:: colorido melhor... a criança em si quando ela for desenhar que ela vai reproduzir esse desenho no caderno... ela também vai trazer o colorido pro/pro desenho e a partir desse desenho a criança vai criar o seu texto

P. 43: e se eu tiver é:: se eu tiver dificuldade para desenhar o cachorro... o que que eu faço? o que que eu devo fazer?

I. 44: você **pode** dar a opção para eles colocar outro animal

P. 45: [outro animal

I. 46: ou... outro animal outro animalzinho de estimação deles mesmos né eles podem trazer a/ a vivência deles de casa nesse desenho... na comparação... chegando perto daquilo que você/aquilo que eu quero e você **vai passar**...

No excerto acima, é possível observar o uso dos verbos no futuro perifrástico “*vai fazer*” referindo-se ao desenho que deveria ser feito no quadro, e “*vai pegar*” referente aos canetões coloridos que seriam utilizados para que o aluno observasse e pudesse, também, fazer o seu desenho. A utilização destas expressões verbais representa a figura de agir instrumental.

A instrutora fornece mais detalhes sobre opções para o aluno desenhar. Para isso, utiliza o verbo *passar*, relacionado ao agir linguageiro, quando das orientações aos alunos, referindo-se ao instrumento desenho no quadro, que vem regular sua prática, na intenção de que o aluno observe e desenvolva sua criatividade, elabore o desenho a partir daquilo que a professora realizou.

Em relação às modalizações, neste último excerto acima, destaca-se o uso da modalização lógica quando a professora utiliza o verbo *poder*, explicitando um agir que evidencia uma possibilidade na sala de aula, *dar opção aos alunos*. Mostra que a professora-instrutora se apropria do instrumento linguagem para dar instruções sobre modos de desenvolver a tarefa e, conseqüentemente, ampliar os conhecimentos dos alunos sobre formas de elaborar o desenho.

A seguir, a professora-instrutora também fornece instruções sobre os personagens para construir a narrativa que seria “o menino, a menina e o cachorro” e dá pista sobre possíveis vivências da sua cultura, que seria imaginar uma festa de aniversário, que pode servir de comparação para o aluno escrever seu texto. Seguem excertos ilustrando esses elementos.

I. 34: então não se coloca pronto a criança vai desenhar... através do desenho... que vai ser colocado... esse desenho tá aqui já no meu diário... então... essa criança você vai desenhar... um... contornar um pôr do sol... ou um dia lindo um sol... a/as nuvens né... a/uma **criança** vai estar com um balão na mão o **menino**... vai ter o **cachorrinho**... esse **cachorrinho** ele vai estar...é:: exibindo o au-au dele né... também na conversação e:: na mão do **menino** é:: automaticamente ele deixa o balão subir...

P. 35: [certo... e eu

I. 36: e na **menina**... (ela) a **menina** está com um balão na mão... e atrás tem todo um cenário... através dessa figura através dessa imagem que eu costumo desenhar... é:: eu gosto muito do desenho... eu trago muito para as minhas aulas o/o a questão do lúdico... a questão do desenho também né

P. 49: outros personagens... não/é:: tem que ser humano? porque se eu não souber desenhar humano? eu posso... eu posso

I. 50: [você pode criar... é essa a questão do/da criação... você pode criar... você pode/ afinal de contas ela é... a aula a partir daquele esboço é:: nasce né que é o que é o objetivo da produção de texto... que é que a criança seja criativa... ela pode sim tem essa alternância de/de poder mudar os personagens (sim)

Nesse caso, é possível perceber a influência de determinados contextos sócio-históricos e dos elementos básicos presentes no trabalho do professor (MACHADO, 2007). Pode-se observar que as instruções são sobre uma história imaginária, ou seja, um texto narrativo, cuja estrutura narrativa inclui alguns elementos: início, desenvolvimento e desfecho. Para Costa (2008), a história, como gênero de texto, caracteriza-se por uma sequência de acontecimentos reais ou fictícios, situados em espaço e tempo determinados, cujo conteúdo é expresso por meio do discurso narrativo.

Já no excerto seguinte, a pesquisadora-sócia pede orientações sobre como agir numa situação em que os alunos estariam conversando ou levantando da carteira.

P. 57: certo e se enquanto eu estiver é:: desenhando né na lousa que possivelmente eu vou demorar para fazer todos (esses) desenhos né é:: se enquanto isso é:: os alunos estiverem assim conversando... é::: levantando... o que que eu tenho que fazer? ... levantando da carteira

I. 58: você **vai conversar** com eles... **vai tentar acalmar**... **trazer a... a atenção** deles pra/pro foco que você quer né que é o desenho e é a construção geralmente eles gostam do desenho eu apliquei já essa... essa aula por isso que eu tô falando

P. 65: [e daí ... depois que eu... que eu fiz todo esse desenho que que eu devo fazer?

I. 66: você **deve incentivar** a maneira e a forma de como se estrutura o texto

Ao interpretar este excerto, observa-se um agir linguageiro – *conversar, acalmar, trazer a atenção* – visando o foco da tarefa, que é concentrar-se no desenho elaborado pela professora. Talvez, podemos relacioná-lo com o agir estratégico, que

implica a mobilização de outros participantes humanos sobre os quais se deve ter um conhecimento objetivo e verdadeiro (BRONCKART, 2008).

O excerto evidencia, também, que a professora apresenta conhecimentos que demonstram um saber advindo da sua experiência.

No excerto seguinte, observa-se as instruções para determinar ou estipular um tempo para a realização da tarefa, e também sobre a atitude do professor para constatar possíveis dificuldades e auxiliar os alunos.

P. 91: mas eu vou estipular um determinado tempo ou não?

I. 92: **você pode** sim **você deve**... a:: conforme é:: nessa questão dessa turma **você pode** estipular uns vinte minutos quinze minutos... pra que saia uma BOA produção

P. 93: certo... então daí eu estipulo esses vinte ou quinze minutos... e daí o que que eu fico fazendo enquanto... daí eles vão **escrever** eu imagino... daí o que que ( )

I. 94: [você **vai circular** ao redor da/da das carteiras no individual trabalhando as possibilidades das dificuldades que as crianças possam encontrar nesse momento... **auxiliando**... porque eles vão **pedir**... eles vão **pedir**

P. 95 eles vão **pedir**?

Aqui, observa-se, também, que a professora faz uma avaliação em relação à produção de textos e que, ao continuar abordando a atividade, ela mostra que é possível e necessário (*você pode, você deve*); visa a estabelecer um acordo de tempo para a realização da atividade, mencionando que, a partir da exteriorização do desenho, o aluno deve escrever, ou seja, construir sua produção textual.

Através da linguagem, a professora explicita sua tarefa, interagindo, assim, com seus alunos. Serve-se, nesse momento, de determinados artefatos como, por exemplo, o desenho, o caderno, o lápis, que são instrumentos do meio social; e da própria linguagem, que é um instrumento simbólico. Ao apropriar-se desses artefatos, transforma-os em instrumentos para o seu agir, para desenvolver sua atividade, a produção textual, na disciplina de Língua Portuguesa para os alunos do 5º ano. Observamos a ocorrência do agir praxiológico que se manifesta nas pretensões da professora de representar a sua prática em sala de aula para a sócia – *vai circular, auxiliando* – que, também, se trata de um agir corporal expressado pela professora.

No excerto que vem na sequência, identificamos o verbo no infinitivo “*pedir*”, que se refere ao agir da professora instruindo a sócia a auxiliar os alunos nas suas dificuldades na produção da escrita. Em resposta à solicitação da professora, os alunos deveriam apagar a escrita e reescrever com letra legível, apresentando um agir corporal e instrumental. Em relação a isso, a professora afirma:

P. 103: entendi... e se e se eu não tiver compreendendo a letra do aluno... pode acontecer? tiver bastante ilegível  
 I. 104: **pode**... você vai **pedir** pra que a criança ela apague ela escreva reescreva novamente né... com:: legível a letra legível até que/até mesmo pra que a professora possa estar lendo né [...]

É possível observar que, por meio do diálogo, a professora sugere a reescrita, que pode ser considerada um instrumento que faz parte da produção textual, revelado na linguagem do texto de instrução ao sócia. Reescrever um texto não se aplica unicamente aos alunos em curso de aprendizagem, mas a todos os que escrevem, sendo necessário desenvolver nos alunos esse distanciamento em relação às suas produções, permitindo voltar aos seus próprios textos de modo a intervir no próprio ato de produção (DOLZ; CAGNON; DECÂNDIO, 2010). Ainda, relacionando a fala da professora com os autores, a forma de melhorar a grafia do aluno do 5º ano também envolve o gesto gráfico, dando a possibilidade de o aluno escrever dentro da linha, organizando a estética da grafia no seu caderno de produção de texto.

Nas instruções dadas à sócia, destaca-se o verbo *pedir*, que está relacionado a um agir da professora que expressa um pedido para que o aluno reelabore sua tarefa, ou seja, escreva novamente, para que fique compreensível e legível, de acordo com as normas prescritas para o ensino da escrita.

Compreendemos, também, que a professora trabalha com o rascunho sucessivo, que é de grande importância. De acordo com Dolz, Cagnon e Decândio (2010), escrever e reescrever exige que se leve em conta as produções escritas e intermediárias; a identificação dos erros para melhorar o texto e a reescrita de trechos particulares são os dois principais procedimentos de autoavaliação do aluno.

P. 175: [( ) eu vou **escrever** o texto na lousa completo ou vou escrever frases?  
 I. 176: **vai escrever** na lousa completo  
 P. 177: [primeiro então  
 I. 178: **mostrando** (tudo) aquilo que eu falei... aquilo que você falou... que você orientou pra eles né... a... a organização do texto... a introdução... o desenvolvimento... como que é cada frase ali pra que eles tenham essa ideia de como eles vão reestruturar o/os deles depois né... que você vai olhar também o/o texto de cada um... mas pra que eles entendam e compreendam no coletivo como é que vai ser feito também no individual

Neste excerto, observa-se a utilização do instrumento *correção e reestruturação no individual e coletivo*, mencionado pela professora. Identifica-se a mobilização de instrumentos dos quais a professora-sócia deve se apropriar para dar conta de organizar sua atividade sem perder o foco na aprendizagem do aluno,

considerando o coletivo de sujeitos ali presentes. Na reestruturação da produção textual para o ensino da escrita, segundo Dolz, Cagnon, Decândio (2010), o erro pode ser visto pelo professor como indicador de um processo, que lhe traz informações sobre as capacidades do aprendiz, e os problemas que o aluno enfrenta.

Nessa situação, visualiza-se a necessidade de organizar estratégias para superar obstáculos na escrita, conforme mencionado nos pressupostos teóricos (DOLZ; CAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 32). Essas dificuldades podem estar relacionadas a questões como separação de palavras, domínio das correspondências fonográficas, ao conhecimento da ortografia, entre outras. Ultrapassar esses obstáculos implica reorganizar os conhecimentos e o funcionamento da escrita, buscando a participação e a atenção de todos os alunos, explicando que os obstáculos e as dificuldades são inerentes ao processo de aprendizagem da escrita, mas que, a partir da conscientização e interação das práticas comunicativas, o aluno pode superá-los.

Tomando por base os elementos do trabalho do professor (MACHADO, 2007), observa-se que a professora cria um meio para que as aprendizagens aconteçam na sua aula, utilizando-se da reestruturação da produção textual; ainda, mobiliza, integralmente, o seu ser, utilizando instrumentos internos e externos para construir um ambiente propício à aprendizagem de seus alunos.

Constata-se que a professora segue explicando sobre a reestruturação do texto, abordando o trabalho coletivo e individual, e a interação entre os alunos, uma forma de organização relacionada ao contexto da sala de aula, para que ela possa atender todos os alunos, corrigir e reestruturar o texto, valendo-se de instrumentos como a linguagem, os gestos, a escrita, entre outros. Para Vigotski (2001), o ser humano deve internalizar diferentes instrumentos psicológicos que lhe permitam desenvolver suas funções psíquicas superiores e seu agir sobre o mundo. Nesse sentido, observamos o agir da professora no excerto a seguir.

P. 183: ah então primeiro eu escre/eu **faço** a versão do aluno

I. 184: com certeza

P. 185: depois... é:: daí eu vo/**vou junto né fazendo** as correções e falando... né isso né?

I. 186: isso

P. 187: e:: vai ser... o canetão é da mesma cor ou vai ser canetão com cor diferente? os dois textos ( )?

I. 188: você **pode** usar... você **pode** professora tem um... tem na:: na sala professora tem canetões ver/é:: preto tem canetões azuis e vermelho... você **pode** escolher uma cor de canetão a preta por exemplo no primeiro texto da

criança que ela fez e:: no canetão azul **você pode fazer** a reestruturação do texto... ali você só **vai fazer** a reestruturação da linguagem escrita né... e não a/o desenho necessariamente porque cada um desenhou o seu... mas dentro desse contexto você **vai fazer** sim... é:: essa reestruturação no coletivo  
P. 189: certo

A professora busca organizar meios para atender todos os alunos, agindo com responsabilidade nas inúmeras tarefas que ela realiza naquele momento, expressando, no excerto, alguns verbos. No sentido de tentar desenvolver as ações, ela busca, frente a essa situação de comunicação, que todos participem da atividade de produção textual, chamando a atenção do grupo de alunos para reestruturar a linguagem escrita. Lembramos que para escrever o aluno “precisa dos conhecimentos sobre os conteúdos temáticos a abordar, os conhecimentos sobre a língua e sobre as convenções sociais que caracterizam o uso dos textos a serem redigidos” (DOLZ; CAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 15). No enunciado da professora, observa-se as representações do agir comunicativo para conduzir a ação da sócia a partir das expressões de verbos modalizadores *pode fazer*, *vai fazer*, referindo-se às orientações para reestruturar a produção textual, baseado no desenho já elaborado anteriormente pelos alunos.

No próximo excerto, observa-se que a professora aborda aspectos da estrutura do texto, da ortografia e da gramática. De acordo com Dolz, Cagnon e Decândio (2010, p. 28), “a consciência da sintaxe facilita a produção do texto, permitindo um cálculo da eficácia da frase produzida”. Para eles, uma frase como “os vulcões eu olhei é perigoso” é agramatical e descontextualizada na escrita. Podemos conferir as recomendações da professora em situações em que questões como essa ocorrem.

P. 199: certo... e daí eu percebo também que tem problema de letra é::: letra minúscula onde é nome próprio né que deveria ser maiúscula... o que que eu falo pra eles? ( )

I. 200: [( ) **tu já aproveita e diz** que nomes próprios né... é:: nomes de pessoas... lugares... cidades... a/esses sim... esses sempre com letra maiúscula... o restante no meio da frase letra minúscula... na letra ... orienta dessa forma viu professora

P. 201: certo... então daí eu... terceiro parágrafo... daí ence/encerro o texto eu trabalhei mais algumas dessas questões... ortografia coerência... coesão também né pontuação

I. 202: [isso

Observa-se que a professora orienta sobre o sistema da escrita, que engloba o conjunto de vinte e seis letras, o uso de sinais de acentos, de sinais auxiliares, de sinais de pontuação, ou seja, um plurissistema que envolve letra, som, entre outros

(DOLZ; CAGNON; DECÂNDIO, 2010). Para orientar esta ação de aprendizagem, a professora faz uso da expressão verbal *diz*, no presente do indicativo, que é utilizado para falar de uma ação que está ocorrendo, que é a orientação à sócia.

Em virtude do agir da professora, é possível observar que essa atividade de produção textual se desenvolve considerando regras e convenções que são construídas para a organização da tarefa. Para Bronckart (2008), “os conhecimentos coletivos acumulados em relação a essas regras, convenções e valores são os elementos constitutivos do mundo social” (BRONCKART, 2008, p. 22).

Em relação à lexicalização, observamos o próximo excerto, em que a professora dá instruções sobre como desenvolver o conhecimento da língua e a criação de novas palavras, que, às vezes, pode ser fonte de erro na produção escrita.

P. 205: **pode** ter problemas né?

I. 206: sim

P. 207: nessas palavrinhas é:: coesivas... os elementos coesivos

I. 208: [sim... porque... porque você vai encontrar lá professora no quinto ano que as crianças não têm um vocabulário enriquecedor a mais... então elas... elas vêm com essa linguagem de casa né... então elas vão colocar essa linguagem mesmo e é e é **dentro dessa reestruturação no coletivo que você vai trazer até usando também o dicionário**... que que que outra palavrinha a gente poderia substituir? por exemplo né é:: (o feio)... é:: **procurar no dicionário... procurar outra palavra** outro sinônimo... o antônimo... tudo isso... isso também **pode ser colocado a hora que você for corrigir o teu texto** lá com as crianças

É possível observar que a professora apresenta o *uso do dicionário*, que tem a função de trazer os significados das palavras em uso na sociedade, pretendendo que o aluno amplie seu conhecimento lexical. Com este instrumento no ensino da escrita, é possível criar novas palavras no repertório, observar e aprender as regularidades da língua, a quantidade de letras de uma palavra, a divisão silábica, a origem da palavra, os tipos de sinais, de acentos, entre outros recursos que ele oferece. Sendo assim, o dicionário é imprescindível como instrumento no ensino da produção escrita. Às vezes, pensa-se que essa base é simples, mas para o aluno “o sistema ortográfico é complexo” (DOLZ; CAGNON; DECÂNDIO, 2010. p. 28).

Ainda, a professora menciona o instrumento *dicionário* como sendo importante para o ensino da produção textual, para buscar sinônimos de palavras, já que, segundo a professora, os alunos não teriam um “vocabulário enriquecedor”. Assim, os instrumentos adquirem papel fundamental para entendimento das relações entre professor e aluno via campo psicológico. Para Friedrich (2012), “o homem toma posse

de determinados instrumentos e os utiliza para agir sobre o mundo, transformando a si e a natureza ao seu redor” (FRIEDRICH, 2012, p. 209). Percebe-se que, na organização do trabalho do professor, ao interpretar o enunciado, a professora-instrutora “associa explicação e compreensão quando a mesma atividade é redescrita num novo contexto” (CLOT, 2007, p.130).

É importante trazer, conforme já explicitado nos pressupostos teóricos sobre as fontes das dificuldades em relação à escrita (DOLZ; CAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 33), um excerto que está relacionado à fonte motivacional, associada à canalização das necessidades do aprendiz, à qualidade e à intensidade do investimento na escrita. Essa questão diz muito sobre o ensino da escrita, sobre a relação entre o esforço e o resultado, pois, se isso não acontecer, pode gerar uma insegurança linguística, em que surge a dificuldade da criança.

P. 285: sim... (tipo) na primeira versão ou na segunda versão **pode** acontecer ( )?  
 I. 286: [isso.... **pode** acontecer que a criança foi bem né  
 P. 287: e daí eu pego e:: vou parabenizar eu vou escrever é:: alguma coisa... parabéns (no caderno)  
 I. 288: [com certeza... tu **pode** fazer um:: parabéns... é:: **pode fazer uma florzinha pode colocar um... um... como que é o::? uma imagenzinha né é:: você pode fazer até uma florzinha no canto... você pode elogiar é:: trazer a criança sempre com autoestima... sempre valorizando o que ela escreveu**

Observa-se que a professora cria instrumentos para desenvolver seu trabalho em relação à motivação da escrita, com o intuito de cativar e elogiar os alunos, a partir das expressões *pode fazer uma florzinha*, *pode colocar uma imagenzinha*, *pode elogiar*. O emprego da modalização *poder* mostra as possibilidades de agir da professora, sempre com responsabilidade frente a uma situação.

Expomos, no Quadro 2, um levantamento dos verbos relacionados ao agir docente que a professora utilizou para dar instruções à sósia, incluindo o número de ocorrências.

**Quadro 2 - Verbos identificados e modos de agir (continua)**

<b>Verbos</b>	<b>Modos de agir docente</b>	<b>Ocorrências</b>
Falar	Agir linguageiro	39
Trabalhar	Agir pluridimensional	13

**Quadro 2 - Verbos identificados e modos de agir (conclusão)**

<b>Verbos</b>	<b>Modos de agir docente</b>	<b>Ocorrências</b>
Gostar	Agir afetivo	6
Conversar	Agir languageiro	5
Pensar	Agir cognitivo	5
Usar	Agir instrumental	5
Narrar	Agir languageiro	2
Incentivar	Agir afetivo	2
Planejar	Agir pluridimensional.	2

Fonte: Autoria própria (2023).

Este quadro demonstra que o agir languageiro destaca-se no trabalho da professora em sala de aula, já que há muitas ocorrências de verbos que revelam o uso da linguagem para organizar as atividades a serem desenvolvidas pelos alunos.

Ao observar a ocorrência dos verbos *falar* (39), *conversar* (5) e *narrar* (2) no texto de instrução ao sócia, percebemos que a tarefa de ensinar a produção textual para crianças implica uma ação da linguagem inerente, revelada, no caso analisado, por meio das expressões verbais utilizadas.

Para instruir sobre como desenvolve sua atividade de ensino, a professora utiliza, também, o verbo *trabalhar* (13), que envolve um agir pluridimensional que, segundo Barricelli (2007), engloba mais de uma forma de agir para instruir ações.

Trazemos os exemplos a seguir.

I. 22: [...] você vai entrar e tu vais é: **trabalhar** esse texto... esse texto você vai ter que colocar uma data um referencial... eu costumo colocar a da/o local... o/a o nome da cidade... o dia... por exemplo... sexta-feira

I. 32: [...] tu vais colocar que a criança vai **trabalhar** um texto a partir de uma figura a partir daquele desenho

I. 170: [...] você vai **trabalhar** uma reestruturação de texto em cima daquele texto no quadro coletivamente

I. 196: [...] você também pode **trabalhar** essa questão da escrita né... da ortografia

Nestes excertos, observamos instruções da professora que apresentam modos de agir, a partir do verbo *trabalhar*, em várias situações.

Primeiro, ela dá instruções sobre como a sósia deveria iniciar a atividade de produção textual. Em seguida, ela orienta sobre o trabalho da criança, expressando que, para escrever o texto, a criança precisa observar uma figura, então, aqui, refere-se ao trabalho da criança.

O verbo *trabalhar* também é utilizado para referir-se à reestruturação do texto e à ortografia. Constatamos que o agir pluridimensional da professora envolve mais de uma forma de agir, pois, para realizar esse “trabalho” voltado à produção textual com as crianças, é preciso mais de uma forma de agir.

Em relação ao agir pluridimensional da professora, expresso no verbo *planejar* (2), ela orienta sobre o planejamento da sua aula e sobre as horas-atividade em que a mesma deve fazer a correção da produção textual do aluno.

No que se refere ao agir afetivo da professora para instruir sua atividade de trabalho, observa-se o uso dos verbos *gostar* (6) e *incentivar* (2) para conduzir a sósia sobre a atividade de trabalho que ela deveria desenvolver.

No âmbito das dimensões do ensino da escrita, esse agir está ligado ao sucesso do aluno, pois são atitudes do professor que levam o aluno a engajar-se na tarefa de realizar a produção do texto.

Constatamos, também, o uso do verbo *pensar* (5), que está relacionado ao agir cognitivo da professora para ensinar seus alunos, assim como a presença do agir instrumental manifesto no verbo *usar* (5), implicando o uso de instrumentos materiais ou simbólicos de diversos tipos.

Observamos, a seguir, um dos instrumentos que aparece na instrução da professora.

I. 188: você pode **usar**... você pode professora tem um... tem na:: na sala professora tem canetões ver/é:: preto tem canetões azuis e vermelho

Constatamos que o agir da professora implica o uso de instrumentos materiais, como os canetões.

Dando continuidade às análises dos grandes tópicos selecionados e dos modos de agir expressos nos verbos utilizados pela professora, identificamos subtópicos que fazem parte do ensino da produção escrita, conforme Quadro 3.

Quadro 3 - Subtópicos identificados no ensino da escrita

<b>FENÔMENO PSICOLÓGICO</b>	<b>FENÔMENO LINGUAGEIRO</b>	<b>FENÔMENO SOCIAL</b>
<b>1. Corpo no gesto gráfico</b>	<b>1. Organização do texto</b>	<b>1. A criação do desenho</b>
1.1. Organização do caderno	1.1. Gênero textual	1.1. Imagem
1.2. Força da mão	1.2. Tipo de discurso	1.2. Personagens
1.3. Tamanho da letra	1.3. Estrutura das partes	1.3. Criatividade
<b>2. A motivação para a escrita</b>	<b>2. A releitura, revisão e reescrita</b>	
2.1. As dificuldades/erros	2.1. Trabalho coletivo/individual	
2.2. Investimento	2.2. Instrumento	
2.3. Resultado	2.3. Retorno ao texto	
<b>3. Os conteúdos temáticos</b>	<b>3. Recursos da língua</b>	
3.1. Conhecimentos sobre o mundo	3.1. Sinais de pontuação	
3.2. Informação	3.2. Lexicalização	
3.3. Representação	3.3. Parágrafos	

Fonte: Autoria própria (2023).

O resultado dessa análise, que contempla os subtópicos, que estão ligados ao ensino da produção escrita, nos permite afirmar que a professora realiza o seu trabalho seguindo prescrições e orientações para o ensino da escrita, com base nas teorias discutidas anteriormente sobre o ensino da produção escrita (DOLZ; CAGNON; DECÂNDIO, 2010).

Retomando as análises sobre as dimensões da escrita, é possível verificar que o trabalho da professora leva em conta essas dimensões. Em relação ao fenômeno psicológico, que abrange os aspectos cognitivo, afetivo e sensório-motor, leva os alunos a pensar e a desenvolver melhor o gesto gráfico, e mobiliza nos alunos representações sobre conteúdos temáticos e enciclopédicos sobre o mundo. Ainda, menciona a imaginação e a invenção, motivando para a escrita. Outra questão importante é o sistema sensório-motor para desenvolver a escrita, a partir do gesto gráfico que envolve a coordenação óculo-manual, a grafomotricidade, o alinhamento das palavras, e a organização da página, aspectos considerados pela professora. Verificamos também os variados suportes, as ferramentas da escrita, a força da mão, a precisão do gesto, a educação do olho, a representação de itinerários gráficos, que são enfatizados pela professora quando ela propõe aos alunos reestruturar a produção textual (DOLZ; CAGNON; DECÂNDIO, 2010).

Ainda, notamos na instrução ao sócia que a professora antecipa alguns obstáculos e dificuldades que os alunos poderiam ter. Relata, também, que o período pós-pandemia pode estar relacionado a algumas das dificuldades dos alunos. Considerando isso, instrui a sócia a levar o aluno a entender que a construção de um texto é permeada por um viés interdisciplinar, visto que ele deve lançar olhares para uma gama de fatores linguísticos, pragmáticos, semânticos, lexicais, gramaticais, sociais, ou seja, fatores que complementam a estrutura e funcionalidade do texto como meio de comunicação.

Percebe-se que o fenômeno linguageiro, assim como já constatado anteriormente sobre os modos de agir, teve maior incidência na fala da professora. Considerando questões específicas relacionadas ao fenômeno linguageiro, podemos mencionar as situações de organização da estrutura do texto e, também, os componentes relacionados à aprendizagem da ortografia, como podemos observar a seguir.

I.292: [...] se você quer se você busca se você lê tem que buscar a **leitura** que a leitura também é muito importante pra que eu escreva corretamente [...] porque é através da **leitura** que a criança ela vai melhorar [...] através da **leitura** ela vai cada vez mais produzindo textos melhores

Dessa forma, observamos que o agir da professora contempla práticas específicas voltadas ao ensino de produção textual para superar dificuldades do

aluno, como a leitura, o que pode levar à ampliação da lexicalização, que visa contribuir na capacidade do aluno para desenvolver a produção escrita.

Sobre o fenômeno social, a professora traz questões que envolvem a criação de um desenho. Para isso, expõe sobre os personagens que o aluno deve imaginar, fazendo um exemplo na lousa que serve de base para ampliar a imaginação do aluno e para representar o que foi solicitado como tarefa. Para realizar o desenho, o aluno busca relações da sua cultura, ou seja, aquilo que ele já conhece, já domina enquanto sujeito social, fundamentado em suas experiências e vivências sociais, e que envolvem normas e valores culturais.

Por fim, observamos que a professora considera importante a valorização do trabalho da criança, o incentivo e a motivação para que ela possa produzir o seu texto. Assim, relacionamos essa afirmação da professora com a discussão do papel das emoções de Vigotski (2003), em que as motivações devem ser utilizadas a favor da aprendizagem para despertar curiosidade e interesse do aluno.

Para encerrar esta seção, em relação ao agir docente no ensino de produção textual para crianças, trazemos o Quadro 4 com alguns elementos envolvidos no trabalho da professora, com base em estudos já mencionados (MACHADO, 2007).

**Quadro 4 - Elementos do agir docente no ensino de produção textual**

<b>Sujeito</b>	<b>Objeto</b>	<b>Outrem</b>	<b>Artefatos materiais / simbólicos</b>
Professora	Organizar um meio que possibilite o desenvolvimento de capacidades específicas dos alunos voltadas à escrita textual.	Alunos	Lousa Canetões Caderno Lápis Borracha Desenho História infantil

Fonte: Autoria própria (2023) com base em Machado (2007).

Com base no Quadro 4, observamos alguns elementos do trabalho da professora no ensino de produção de texto para crianças do Ensino Fundamental (MACHADO, 2007). Observa-se, assim, uma relação em que a professora organiza

seu trabalho na sala de aula, apropriando-se de instrumentos, baseando-se na interação constante entre professor e aluno, visando às aprendizagens no que diz respeito à produção escrita, ampliando os conceitos e as capacidades dos alunos.

### 4.3. Síntese das análises

Nesta seção, serão ilustradas, no quadro a seguir, as dimensões da escrita (DOLZ; CAGNON; DECÂNDIO, 2010), relacionadas aos modos de agir (BRONCKART, 2006; BARRICELLI, 2007) da professora. Além disso, desenvolvemos um decálogo, termo mencionado em Pasquier e Dolz (1996), com instruções que se referem ao ensino da escrita, com base nos resultados das análises.

Seguem exemplos de excertos em que as dimensões da escrita e os modos de agir aparecem, visando a uma sistematização e uma melhor visualização do leitor.

Quadro 5 - Exemplos dos modos de agir vinculados à dimensão da escrita (continua)

Exemplo	Dimensão da escrita	Modo de agir
I. 26: é... aí você vai é:: você <b>vai explicar</b> o que você deseja... P. 27: [daí eu vou falar o quê?	Fenômeno linguageiro	Agir linguageiro
P. 41: como que eu faço para desenhar? I. 42: você <b>vai pegar os canetões...</b> de preferência canetões coloridos... né... você <b>vai fazer o quanto mais é:: colorido melhor...</b> [...]	Fenômeno social	Agir corporal Agir linguageiro
I. 58: você <b>vai conversar</b> com eles... <b>vai tentar acalmar... trazer a... a atenção</b> deles pra/profoco que você quer né que é o desenho e é a construção geralmente eles gostam do desenho [...] P. 65: [e daí ... depois que eu... que eu fiz todo esse desenho que que eu devo fazer? I. 66: você <b>deve incentivar</b> a maneira e a forma de como se estrutura o texto	Fenômeno psicológico	Agir linguageiro

**Quadro 5 - Exemplos dos modos de agir vinculados à dimensão da escrita (conclusão)**

Exemplo	Dimensão da escrita	Modo de agir
<p>P. 185: depois... é:: daí eu vo/vou junto né fazendo as correções e falando... né isso né?</p> <p>I. 186: isso</p> <p>P. 187: e:: vai ser... o canetão é da mesma cor ou vai ser canetão com cor diferente? os dois textos ( )?</p> <p>I. 188: você <b>pode usar</b>... você <b>pode</b> professora tem um... tem na:: na sala professora tem canetões ver/é:: preto tem canetões azuis e vermelho... você <b>pode escolher uma cor</b> de canetão a preta por exemplo no primeiro texto da criança que ela fez e:: no canetão azul <b>você pode fazer a reestruturação do texto</b></p>	<p>Fenômeno psicológico</p> <p>Fenômeno linguageiro</p>	<p>Agir cognitivo</p> <p>Agir linguageiro</p>
<p>288: [com certeza... tu <b>pode fazer um:: parabéns... é:: pode fazer uma florzinha pode colocar um... um... como que é o::? uma imagenzinha né é:: você pode fazer até uma florzinha no canto... você pode elogiar é:: trazer a criança sempre com autoestima... sempre valorizando</b> o que ela escreveu</p>	<p>Fenômeno linguageiro</p> <p>Fenômeno psicológico</p>	<p>Agir linguageiro</p>

Fonte: Autoria própria (2023).

No que diz respeito às dimensões da escrita, constatamos o predomínio do fenômeno linguageiro, ligado, por exemplo, à organização do texto, à revisão e reescrita do texto e ao trabalho com a ortografia. A atividade desenvolvida pela professora, que é uma produção textual, envolve questões do ponto de vista pragmático, enunciativo, textual, sintático, lexical e ortográfico. Destaca-se, ainda, o agir linguageiro sobre os demais modos de agir docente, possivelmente, pelo fato de o ensino ser uma atividade que requer a interação entre professor e aluno, que se dá a partir da linguagem.

Produzir um texto é uma atividade complexa, que exige múltiplas capacidades. A seguir, apresentamos um decálogo que desenvolvemos, com base na pesquisa realizada, com algumas sugestões para o professor no ensino de produção de textos para crianças:

- 1) Considerar as práticas comunicativas e culturais de uso dos textos;
- 2) Levar em conta os aspectos afetivos, cognitivos e sociais da criança;
- 3) Promover experiências ricas e prazerosas no momento que a criança está realizando suas produções;
- 4) Motivar a criança no momento da escrita, pois o engajamento leva ao desenvolvimento das capacidades cognitivas;
- 5) Avaliar os conhecimentos dos alunos sobre os textos e as capacidades que eles dominam para adaptar o ensino às necessidades;
- 6) Desenvolver reflexões da linguagem do sistema linguístico, visando regular os processos da escrita;
- 7) Desenvolver atividades de revisão, visando conscientizar sobre a articulação entre estrutura e expressão na produção de um texto;
- 8) Trabalhar as crenças, as emoções, o desenho e a pintura como meio de expressão para ampliar as capacidades do aluno;
- 9) Analisar o erro do aluno para ultrapassar os obstáculos e dificuldades, a fim de encontrar meios e superá-los;
- 10) Utilizar-se da articulação de instrumentos para mediar interações entre indivíduos e objetos.

Percebemos, com a pesquisa, a complexidade da escrita, pois envolve muitos conhecimentos por parte da criança enquanto aprendiz, e do professor no papel de mediador dessa aprendizagem. Nesse sentido, esperamos que as sugestões anteriores possam contribuir, de alguma forma, com o ensino da escrita pelo professor, que também deve organizar-se para não criar atividades exaustivas que tragam cansaço para a criança.

O ensino da produção escrita, a partir da produção de textos, envolve um conjunto de aprendizagens específicas e variadas, sendo realizadas por meio dos gêneros textuais. Observamos que a professora, para dar instruções sobre a sua aula de produção escrita, seleciona o gênero história infantil que, para ser produzida, faz uso do desenho como estímulo para a história. Escrever textos é um processo

complexo, que deve iniciar desde os primeiros anos escolares, utilizando-se, para isso, de instrumentos adequados para a faixa etária da criança.

Nesse caso, a professora, ao iniciar seu trabalho de produção textual pela criação de um desenho, leva a criança a imaginar e a refletir sobre uma situação possível, o que pode contribuir para o desenvolvimento de experiências ricas e prazerosas. O desenho é um dos primeiros instrumentos para o desenvolvimento da escrita.

Em relação à forma de estruturação do texto, destacamos a narrativa como um dos elementos que faz parte da aprendizagem da escrita. Esta concepção de aprendizagem da escrita por meio do desenho leva a criança a pensar sobre as possibilidades de escrita para a sua representação. Assim, a narrativa, enquanto forma de estruturação textual, possibilita que a criança, no papel de descrever os personagens, objetos e acontecimentos, possa ampliar suas capacidades cognitivas. Observamos que os procedimentos que a professora coloca aos alunos, desde o primeiro momento, apresentam-se como uma tarefa complexa. A situação de comunicação implica pensar num contexto da vida social, que é a festa de aniversário, que envolve, num segundo momento, pensar sobre as dimensões do texto que ele deve construir, como a organização do conteúdo temático, o uso das unidades linguísticas, a coesão textual, aspectos sintáticos e lexicais (PASQUIER; DOLZ, 1996).

Observamos, também, que a professora, ao explicitar sobre o tempo para realizar a tarefa, ajuda o aluno a ter consciência do que faz, desenvolvendo a noção de organização textual. Essa explicação mostra a importância de se definir claramente aquilo que o aluno deve realizar enquanto tarefa e tempo de realização.

No ensino da produção escrita, a revisão e a reescrita colocam-se como uma atividade de aprendizagem muito significativa, pelo fato de o aluno poder voltar ao texto e rever o que já foi construído, sendo uma retomada da versão inicial para chegar a uma versão final da produção do aluno, no caso, do gênero história infantil. Ao considerar essas questões sobre a produção textual, o aluno poderá ampliar suas capacidades de pensar, descobrindo novos saberes e, ao mesmo tempo, apropriando-se de habilidades indispensáveis para a escrita.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar a escrita como um meio que possibilita mais comunicação e interação entre as pessoas de forma geral, nosso estudo buscou analisar o trabalho do professor no ensino da produção escrita com crianças, utilizando-se da metodologia da Clínica da Atividade, através do método instrução ao sócio, conforme já mencionado nos pressupostos metodológicos, dando, assim, origem aos dados analisados.

Por meio desta pesquisa, constatamos que o ensino da produção escrita está ligado a algumas dimensões, que envolvem aspectos afetivos, cognitivos e sociais da criança; e envolve conhecimentos por parte da criança enquanto aprendiz; e do professor enquanto mediador dessa aprendizagem.

Em relação ao primeiro objetivo, identificamos as dimensões da escrita nos tópicos analisados. No que se refere ao fenômeno psicológico, constatamos que o sistema cognitivo é mobilizado para buscar informações sobre os conteúdos enciclopédicos; o sistema afetivo está ligado à motivação e ao engajamento nos processos da escrita; o gesto gráfico solicita o sistema sensorio-motor para dar conta de ações como a coordenação óculo-manual, a grafomotricidade, o alinhamento das palavras, e a organização das páginas. Estas ações, futuramente, tornam-se automáticas para o escritor. Nesse sentido, o gesto gráfico tem muita importância para o domínio da técnica que, por meio das ferramentas e suportes, desenvolve aspectos necessários para essa aprendizagem, como a força da mão, a precisão do gesto, a valorização do traço escrito, a educação do olho.

Identificamos que as estruturas que precisam ser utilizadas para compreender as normas e convenções da escrita estão ligadas ao fenômeno linguageiro. No que diz respeito ao fenômeno social, verificamos a relação interacional e cultural da criança na representação da criação de um desenho que seria utilizado como base para produzir um texto, solicitado pela professora. Constatamos que as instruções iniciais da professora para a produção textual estão relacionadas à elaboração de um desenho, que é uma forma de liberação de expressão da criança, contribuindo para desenvolver a escrita.

Para desenvolver as dimensões da escrita, no que concerne ao trabalho da professora-instrutora, observamos que ela desenvolve modos de agir na sala de aula,

fazendo uso de canetões, cadernos, desenho e linguagem. Observa-se que a professora cria um meio para que as aprendizagens aconteçam na sua aula, utilizando-se da reestruturação da produção textual; ainda, mobiliza, integralmente, o seu ser, utilizando-se de instrumentos internos e externos para construir um ambiente propício à aprendizagem de seus alunos, tentando atribuir sentido àquilo que os alunos devem realizar; apropriando-se, também, de artefatos materiais e simbólicos construídos socio-historicamente, transformando-os em instrumentos para o seu agir, com vistas a melhorar os processos de ensino e aprendizagem (MACHADO, 2007).

Quanto ao uso do dicionário como instrumento, percebemos que este também se configura como um pré-construído, de acordo com as normas sociais de uma língua. Nesse sentido, os pré-construídos encontram-se a nossa disposição, elaborados e fornecidos pelo meio social que nos constitui ao longo da história. Com o uso desse instrumento, a professora busca ampliar a lexicalização da criança, atendendo as dimensões da escrita.

Para contemplar o segundo objetivo desta pesquisa, analisamos verbos ou expressões verbais utilizadas pela professora para instruir a sósia sobre o seu trabalho, que configuram suas maneiras de agir reveladas na linguagem.

Identificamos o uso do pronome *você* em segunda pessoa, que predominou no texto devido ao método utilizado para produção de dados, que determina o uso do “tu” ou “você” para dar instruções na situação hipotética de substituição. É recorrente que o participante dê instruções utilizando expressões verbais como, por exemplo, “você vai fazer”, “você vai pedir”, de modo que seja uma representação voltada para o agir do outro.

Ainda, identificamos no texto de instrução ao sósia, a quantidade de ocorrências de verbos que expressam modos de agir da professora. O agir linguageiro, expressado pelo uso dos verbos *falar*, *conversar* e *narrar*, teve maior incidência.

Além disso, é possível perceber que a tarefa de ensinar a produção textual para crianças implica o uso dos verbos *trabalhar* e *planejar*, que denota um agir pluridimensional, englobando mais de uma forma de agir para instruir ações. Em relação ao agir afetivo, observa-se o uso dos verbos *gostar* e *incentivar* para conduzir a sósia sobre a atividade de trabalho que ela deveria desenvolver, envolvendo as dimensões do ensino da escrita, em que a motivação pode levar ao sucesso do aluno

(DOLZ; CAGNON; DECÂNDIO, 2010), dependendo da qualidade do investimento e dos resultados da produção escrita.

Constatamos, também, o uso do verbo *pensar*, que está relacionado ao agir cognitivo da professora para ensinar seus alunos. Além disso, averiguamos o agir instrumental da professora, por meio do verbo *usar*, que implica o uso de instrumentos materiais ou simbólicos de diversos tipos.

Identificamos, por meio do agir da professora, que as atividades desenvolvidas são prescritas para a sala de aula respeitando as convenções da língua, a organização de sua tarefa, que incide sobre a condição e cooperação entre os membros ali implicados, alunos e professores. Quanto à tarefa para os alunos, observamos o uso de texto, o gênero textual história infantil, evidenciando elementos que fazem parte desse gênero.

No que concerne à revisão e reescrita do texto enquanto instrumento de aprendizagem para rever os erros, e, a partir deles, desenvolver estratégias para melhorar a qualidade da escrita, constatamos que, após o aluno fazer uma primeira versão do texto, a professora possibilita que os alunos voltem aos seus próprios textos de modo a intervir na produção textual, por meio de uma reflexão crítica que visa uma conscientização por parte dos alunos acerca de suas trajetórias.

Ademais, para sintetizar nosso trabalho, constatamos alguns fatores que podem auxiliar o professor no ensino da produção escrita. Dessa forma, esperamos que esta pesquisa venha a contribuir na formação inicial e continuada de professores, ao evidenciar modos de agir docente referentes ao ensino da escrita para crianças do Ensino Fundamental – Anos iniciais. Ainda, em relação ao método utilizado, a instrução ao sócia configura-se como um instrumento no coletivo de trabalho no sentido de reestabelecer o poder de agir do professor, implicando a “história pessoal e social do sujeito psicológico e inclusive em seu corpo” (CLOT, 2007, p. 199). A partir desse método, a professora pode ter tomado consciência da sua própria atividade no diálogo com a sócia, sendo ambas favorecidas com a relação dialógica que, de certa forma, pode ser uma maneira de antecipar as reflexões sobre o fazer docente, possibilitando detalhes do trabalho.

Este estudo mostra que se faz necessário ampliar as discussões sobre os processos de ensino que envolvem detalhes do trabalho docente, no sentido de contribuir na formação profissional do professor, em especial, dos iniciantes,

possibilitando ampliar seus conhecimentos para melhor desenvolver as capacidades dos seus alunos.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. C. C. S. **Arte no desbloqueio da escrita**. Goiânia: Gráfica e Editora Vieira, 2001. 167 p.
- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. *In*: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-53.
- ANDRADE, L. R. M; FALCÃO, J. T. R. Atividade docente, vivências e mediações no primeiro ano do ensino fundamental do município de Natal/RN. **Psicologia escolar e educacional**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 369-376, maio/ago. 2018.
- ANTUNES, I. **Aula de Português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. 184 p.
- ANTUNES, I. Avaliação da produção textual no ensino médio. *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 163-179.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BARRICELLI, E. **A reconfiguração da proposta curricular dos professores da Educação Infantil**. 2007. 323 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Programa de Estudos em Pós-Graduação em Linguística Aplicada e estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- BATISTA, M; RABELO, L. Imagine que eu sou seu sócia... Aspectos técnicos de um método em clínica da atividade. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 1-8. 2013. DOI: 10.11606/issn.1981-0490.v16i1p1-8. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/77607/81526>. Acesso em: 03 out. 2022.
- BORASI, R. **Reconceiving mathematics instruction**: a focus on errors. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation, 1996.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais - terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: Língua Portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. Brasília, DF: INEP, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 25 out. 2022.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Organização de Anna Raquel Machado; Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Tradução de Anna Raquel Machado; Maria de Lourdes Meirelles Matêncio [et. al]. Campinas: Mercado de Letras, 2006. 231 p. (Série Ideias sobre Linguagem).

BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos**: das concepções teórica às concepções dos trabalhadores. Tradução de Anna Raquel Machado e de Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Série II. Campinas: Mercado de Letras, 2008, 208 p. (Coleção Ideias sobre Linguagem).

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

CLOT, Y. Vygotsky: para além da Psicologia Cognitiva. **Pro-Posições**, Campinas, v. 17, n.2, p. 19-30, maio/ago. 2006.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Tradução de Adail Sobral. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. 1. ed. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

CLOT, Y. Clínica da Atividade. **Horizontes**, [S. l.], v. 35, n. 3, p. 18–22, 2017. DOI: 10.24933/horizontes.v35i3.526. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/526>. Acesso em: 15 out. 2022.

CLOT, Y. *et al*. Entrevista: Yves Clot. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 99-107, 2006. DOI: 10.11606/issn.1981-0490.v9i2p99-107. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/25969>. Acesso em: 15 out. 2022.

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 208 p.

CURY, H. N. O conhecimento pedagógico do conteúdo dos erros. *In*: CURY, H. N; VIANNA, C.R. (org.). **Formação do professor de matemática**: reflexões e propostas. Santa Cruz do Sul: Editora IPR, 2012. p.19-48.

CUSTODIO, F. R. A; MUNIZ-OLIVEIRA, S. Uma pesquisa sobre o papel de alunos de ensino médio da rede pública estadual. *In*: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA, 2016, Francisco Beltrão. **Anais [...]**. Francisco Beltrão: UTFPR, 2016.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Tradução de Fabrício Decândio e Ana Raquel Machado. Campinas, Mercado das Letras, 2010.

ESCOPEL, R. C; MUNIZ-OLIVEIRA, S. O método instrução ao sócia com alunos do ensino médio: identificação de problemas no ensino-aprendizagem. *In: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA*, 2016, Francisco Beltrão. **Anais [...]**. Francisco Beltrão: UTFPR, 2016.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Aurélio ilustrado**. Coordenação de Maria Baird Ferreira e Maria dos anjos. 1. ed. Curitiba: Positivo, 2011. 560 p.

FERREIRA, M. C. Atividade, categoria central na conceituação de trabalho em ergonomia. **Alétheia**: Revista de Estudos sobre Antiguidade e Medieval, Canoas, v. 1, n. 11, p. 71-82, 2000. Disponível em: <http://vsites.unb.br/ip/labergo/sitenovo/mariocesar/artigos2/Atividade.PDF>. Acesso em: 07 maio 2022.

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

GUIGNARD, N. **Si l'erreur m'était contée ...**: essai critique des évaluations et étude de quelques rapports entre apprentissage, recherche et évaluation. Genève: SRP, 1998. 186 p.

KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997. 124p.

LIMA, A. P. **Visitas técnicas**: interação escola – empresa. Curitiba: Editora CRV, 2010.

LIMA, A. P. de. Atividade, instrumento(s) e desenvolvimento humano na educação profissional: o que um martelo pode nos ensinar? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte. v. 23. n. 2, p.175-205, maio/ago. 2014.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. *In: GUIMARÃES, A. M. de M; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (org.).* **O Interacionismo Sociodiscursivo**: Questões epistemológicas e metodológicas. São Paulo: Mercado de Letras, 2007. p. 77-97.

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

MODOLO, S. de F. B. **Gêneros de atividade**: a face oculta do trabalho docente evidenciada em um texto de instrução ao sócia. 2019. 205 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2019.

MODOLO, S. de F. B.; DENARDI, D. A. Ceni; MUNIZ-OLIVEIRA, S.; A reflexão no estágio de docência em língua inglesa: contribuições de uma instrução ao sócia. **Soletras**, Rio de Janeiro, n. 35, p. 340-358, jan./ jun. 2018.

MODOLO, S. de F. B.; MUNIZ-OLIVEIRA, S. O uso de instrumentos pelo professor de Língua inglesa e portuguesa na sala de aula. **Interfaces**, Guarapuava, v. 13, n. 2. p. 48-61, 2022. ISSN 2179-0027. DOI 10.5935/2179-0027.20220038. disponível em [https://revistas.unicentro.br/index.php/revista\\_interfaces/article/view/71119](https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/71119). Acesso em: 03 mar. 2023.

MUNIZ-OLIVEIRA, S. A Instrução ao Sócia e a formação docente. *In*: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17., 2009, Campinas. **Anais [...]**. Campinas, SP: ALB, 2009.

MUNIZ-OLIVEIRA, S. **O trabalho representado do professor de pós-graduação de uma universidade pública**. 2011. 239 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/13508/1/Siderlene%20Muniz%20Oliveira.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2023.

MUNIZ-OLIVEIRA, S. (2014). **Integração e Interação entre as diferentes esferas sociais**: universidade, escola e família. Projeto de Pesquisa cadastrado na Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação (Circulação interna). UTFPR, Dois Vizinhos, 2014.

MUNIZ-OLIVEIRA, S. **O trabalho docente no ensino superior**: múltiplos saberes, múltiplos fazeres do professor de pós-graduação. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

NOUROUDINE, A. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. *In*: SOUZA-E-SILVA, M. C. P. de; FAÏTA, D. (org.). **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17- 30.

PAGNONCELLI, C. **Uma análise do agir docente a partir da instrução ao sócia**: a regulação de elementos do trabalho do professor. 2018. 188 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2018.

PASQUIER, A; DOLZ, J. Um decálogo para ensinar a escrever. **Cultura e Educação**, Madrid, n. 2, p. 31-41, 1996. Disponível em <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/4928/um-decalogo-dolz-pasquier.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2023.

PINTO, A. C. de C. **Trabalho docente (re)velado no dizer do professor de ensino fundamental**. 2009. 154 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em:

<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/14122/1/ADRIANA%20CINTRA%20DE%20C ARVALHO%20PINTO.pdf>. Acesso em: 06 maio 2022.

PRETI, D. (org.). **O discurso oral culto**. 2. ed. São Paulo: Humanistas Publicações - FFLCH/USP, 1999.

RODRIGUES, S. **A semana pedagógica como formação continuada de professores**: um olhar a partir do método de instrução ao sócia. 2017. 127 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2017. Disponível em: [https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/3001/1/PB\\_PPGL\\_M\\_Rodrigues%2c%20Sirlei\\_2017.pdf](https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/3001/1/PB_PPGL_M_Rodrigues%2c%20Sirlei_2017.pdf). Acesso em: 07 maio 2022.

ROSIN, S. E; MUNIZ-OLIVEIRA, S. Estudo sobre o uso da tecnologia na escola pública e o uso do método instrução ao sócia. *In*: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA, 11., 2016, Francisco Beltrão. **Anais [...]**. Francisco Beltrão: UTFPR, 2016.

SAUJAT, F. **Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle**: une approche clinique du travail du professeur. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia e Ciência da Educação) - UFR de Psychologie et des Sciences de l'Education, Université Aix-Marseille, Aix-en-Provence, 2002.

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

SISTO, F. F. Avaliação de dificuldades de aprendizagem: uma questão em aberto. *In*: SISTO, F. F.; DOBRÁZNSZKY, E. A.; MONTEIRO, A. (org.). **Cotidiano escolar**: questões de leitura, matemática e aprendizagem. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. v. 1, p. 121-141.

SPINILLO, A. G. Avaliação da aprendizagem numa perspectiva cognitiva. **Psychologica**, Coimbra, Portugal, n.14, p.83-99, 1995.

TRABALHO. *In*: **DICIONÁRIO etimológico**: etimologia e origem das palavras. Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br>. Acesso em: 19 maio 2022.

VIGOTSKY, L. S. **Teoria e método em psicologia**. Tradução de Claudia Berliner 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1930/1996.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 2. ed. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1934/2001.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

**ANEXO 1**  
**CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO DE PESQUISA**



## CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO DE PESQUISA

Prezada professora,

Venho por meio deste convidá-la para participar de um tipo de entrevista chamada instrução ao sócia, no dia 16 de fevereiro de 2022, às 19 horas, de modo remoto, via *meet*.

Sua participação será de extrema importância para futuras pesquisas, incluindo uma pesquisa de mestrado do curso de Pós-Graduação em Letras (UTFPR), a qual está vinculada ao projeto “*Integração e interação entre as diferentes esferas sociais: universidade, escola, família*” (MUNIZ-OLIVEIRA, 2014), coordenado pela professora-pesquisadora Siderlene Muniz Oliveira, orientadora desta pesquisa, que tem por objetivo investigar problemas existentes em escolas públicas do Estado do Paraná, em especial, da região Sudoeste, que interferem no processo de ensino-aprendizagem entre professor-aluno. Esse projeto foi aprovado no Comitê de Ética e seguirá os trâmites éticos.

A proposta para a instrução ao sócia a ser realizada na data mencionada é que você, professora, possa dar instruções sobre como você vai ensinar **produção de texto** para o seu aluno, na próxima aula de Língua Portuguesa após dia 16 de fevereiro. Na instrução ao sócia, você vai receber a seguinte tarefa: “Suponha que eu seja seu sócia e que amanhã eu deva substituir você em seu trabalho. Que instruções você deveria me transmitir para que ninguém perceba a substituição?” (CLOT, 2007, p. 144).

Contamos com sua colaboração e desde já agradecemos a sua participação voluntária.

Jucelaine R. G. Siqueira  
Mestranda em Letras

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Siderlene Muniz Oliveira  
Orientadora

Programa de Pós-graduação em Letras  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná, *Campus* Pato Branco

**ANEXO 2**  
**TRANSCRIÇÃO DO TEXTO DE INSTRUÇÃO AO SÓZIA REALIZADA COM UMA**  
**PROFESSORA DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS**

Data da realização: 16/02/2022

**P.:** Pesquisadora-sócia mediadora

**I.:** Professora-Instrutora

P. 1: então vamos lá... professora-instrutora é::... suponha que eu seja é:: a tua sócia... e que eu vou te substituir na próxima aula... em que você vai ensinar produção de texto para seus alunos né... então eu peço que você me dê todas as instruções detalhadas para que eu possa te substituir nessa aula né... nessa... nessa aula para ensinar produção de textos... e para/ produção de textos para que ninguém perceba que está havendo essa substituição... então... é:: você/você vai precisar me dar os mínimos detalhes sobre como você ensina a:: é:: produção de texto para os seus alunos tá... e quando você for dar a instrução é importante é necessário assim é muito importante que você dê a instrução utilizando o VOCÊ ou o TU né... TU ou VOCÊ... é:: o TU aqui na região é:: do Paraná né:: usa muito ( ) que eu era de São Paulo... a gente usava o VOCÊ... então daí (você vai) usar o TU ou VOCÊ... não usar o EU... então você vai usar o TU ou VOCÊ... conforme né... você usa... tá? então primeiramente eu te pergunto... é:: que dia então que eu vou ter que te substituir e/e que dia que vai ser... que você vai ensinar produção de texto para os seus/seu aluno?

I. 2: então... boa noite né... então profe... eu::... é::... me colocaria... depois do meu... mostrar/ eu mostraria o meu... o meu planejamento... a/a minha produção de texto inclusive eu trabalhei essa semana né... é::... como eu trabalho numa escola... eu trabalho em duas escolas diferentes... embora realidade... pouca coisa difere... né... é::...eu costumo muito desenhar

P. 3: certo... tá...

I. 4: [eu costumo

P. 5: mas então antes é... seleciona eu peço então por favor que você selecione uma turma... né...uma turma que eu iria é::... ensinar produção de texto

I. 6: quinto ano... quinto ano A... quinto ano A

P. 7: tá... então... eu vou substituir o quinto ano A... que dia que seria da semana? ( ) os próximos dias?

I. 8: [sexta-feira...

P. 9: depois de amanhã... (.)

I. 10: [sexta-feira... depois de amanhã dia dezoito

P. 11: quinta ano A... ok... então... quando eu chegar no quinto ano A... é:: que eu vou ensinar produção de texto... o que que eu tenho que falar para os alunos?

I. 12: você vai se apresentar... você vai:: colocar a... a tua aula... vai explicitar a tua aula né... tu vai ter que fazer um desenho... porque na minha

P. 13: [como assim? como assim...? é:::

I. 14: você vai ter que fazer um desenho...

P. 15: [não... (mas antes)

I. 16: eu vou trabalhar um texto professo/é::... eu vou trabalhar um texto... em cima de uma imagem...

P. 17: certo...mas eu tenho que... mas antes de/do desenho é... eu vou ter que explicitar né... explicitar o que pros alunos?

I. 18: que tipo de texto... eles vão ter que observar a imagem né é::: quanto mais detalhes melhor... colocando sempre uma...uma introdução um desenvolvimento e uma conclusão e no final é que se coloca vai colocar tu vai colocar o título né...e através do desenho você vai observar e você vai CRIAR... trazer à tona essa criação... da criança que é nata dela... né (trazer a) florescer ... aí a partir daí...é:: através do caderno de texto que eu uso caderno próprio de texto... a criança... primeiro ela vai desenhar ela vai aflorar no desenho...

P. 19: [tá... (mas então)

I. 20: ( ) tu vai colocar o desenho... claro já está lá... planejado no meu caderno... então tu vai...

P.21: [então o desenho... quando eu chegar eu vou explicitar... eu vou escrever na lousa?

I. 22: vai escrever a data... eu costumo falar/fazer é:: vou pegar a escola lá X né a escola A... então no quinto ano A na parte da manhã você vai entrar na sala depois que as crianças forem acolhidas... você vai entrar e tu vais é:: trabalhar esse texto... esse texto você vai ter que colocar uma data um referencial... eu costumo colocar a da/o local... o/a o nome da cidade... o dia... por exemplo... sexta-feira

P. 23: então eu vou ter que colocar é:: a data né... o dia... e o nome da cidade na lousa?

I. 24: da cidade... e o dia da semana

P. 25: e o dia da semana... sexta-feira ( )

I. 26: é... aí você vai é:: você vai explicar o que você deseja...

P. 27: [daí eu vou falar o que?

I. 28: [você vai desenhar...

P. 29: [eu vou falar alguma coisa? eu vou falar ( )

I. 30: [você vai falar...

P. 31: [( ) a gente vai trabalhar texto... como? o que que eu vou falar exatamente pra eles?

I. 32: que você/que nós... a criança... tu vai colocar que a criança vai trabalhar um texto a partir de uma figura a partir daquele desenho já que essa escola... que a realidade dessa escola ela tem muita dificuldade de ficar tirando impressões

P. 33: [certo

I. 34: então não se coloca pronto a criança vai desenhar... através do desenho... que vai ser colocado... esse desenho tá aqui já no meu diário... então... essa criança você vai desenhar... um... contornar um pôr do sol... ou um dia lindo um sol... a/as nuvens né... a/uma criança vai estar com um balão na mão o menino... vai ter o cachorrinho... esse cachorrinho ele vai estar...é:: exibindo o au-au dele né...também na conversação e:: na mão do menino é:: automaticamente ele deixa o balão subir...

P. 35: [certo... e eu

I. 36: e na menina... (ela) a menina está com um balão na mão... e atrás tem todo um cenário... através dessa figura através dessa imagem que eu costumo desenhar... é:: eu gosto muito do desenho... eu trago muito para as minhas aulas o/o a questão do lúdico... a questão do desenho também né

P. 37: então nesse caso... eu vou ter que dese/eu vou ter que ... para que ninguém perceba né... é uma situação fictícia... pra que ninguém perceba que eu não sou você eu vou ter que fazer esse desenho do balão do cachorro do menino da menina

I. 38: [exatamente

P. 39: (do sol)... eu vou ter que desenhar na lousa?

I. 40: vai ter

P. 41: como que eu faço para desenhar?

I. 42: você vai pegar os canetões... de preferência canetões coloridos... né... você vai fazer o quanto mais é:: colorido melhor... a criança em si quando ela for desenhar que ela vai reproduzir esse desenho no caderno... ela também vai trazer o colorido pro/pro desenho e a partir desse desenho a criança vai criar o seu texto

P. 43: e se eu tiver é:: se eu tiver dificuldade para desenhar o cachorro... o que que eu faço? o que que eu devo fazer?

I. 44: você pode dar a opção para eles colocar outro animal

P. 45: [outro animal

I. 46: ou... outro animal outro animalzinho de estimação deles mesmos né eles podem trazer a/ a vivência deles de casa nesse desenho... na comparação... chegando perto daquilo que você/aquilo que eu quero e você vai passar... né

P. 47: certo... e se eu tiver dificuldades pra desenhar o menino e a menina lá com o balão... o que que eu faço?

I. 48: aí você vai ter que... é:: criar a possibilidade também de colocar outros personagens

P. 49: outros personagens... não/é:: tem que ser humano? porque se eu não souber desenhar humano? eu posso... eu posso

I. 50: [você pode criar... é essa a questão do/da criação... você pode criar... você pode/ afinal de contas ela é... a aula a partir daquele esboço é:: nasce né que é o que é o objetivo da produção de texto... que é que a criança seja criativa... ela pode sim tem essa alternância de/de poder mudar os personagens (sim)

P. 51: então a princípio eu/eu vou desenhar na lousa esses desenhos... e as crianças vão copiar... va/vão fazer reproduzir o desenho no caderno delas... né

I. 52: vão desenhar

P. 53: isso... e vão desenhar... e se por acaso é:: elas ou eu mesma não souber desenhar algu/alguma das coisas pode é:: mudar por alguma outra coisa... usar a criatividade

I. 54: [pode... pode mudar...

P. 55: mudar por alguma outra coisa

I. 56: pode mudar... é flexível

P. 57: certo e se enquanto eu estiver é:: desenhando né na lousa que possivelmente eu vou demorar para fazer todos (esses) desenhos né é:: se enquanto isso é:: os alunos estiverem assim conversando... é::: levantando... o que que eu tenho que fazer? ... levantando da carteira

I. 58: você vai conversar com eles... vai tentar acalmar... trazer a... a atenção deles pra/pro foco que você quer né que é o desenho e é a construção geralmente eles gostam do desenho eu apliquei já essa... essa aula por isso que eu tô falando

P. 59: [sim

I. 60: eu apliquei essa semana né... no meu caso... mas você

P. 61: [sim

I. 62: vai aplicar sexta-feira...

P. 63: certo

I. 64: então...

P. 65: [e daí ... depois que eu... que eu fiz todo esse desenho que que eu devo fazer?

I. 66: você deve incentivar a maneira e a forma de como se estrutura o texto

P. 67: e como é:: e como... o que que eu vou falar pros alunos pra eu incentivar ( )?

I. 68: [geralmente eu... justamente eu já coloco primeiro... a primeira ideia que é o desenho

P. 69: [o que que eu tenho que fazer? então... é:: o que que eu tenho que fazer? ( )

I. 70: você tem que... você tem que se posicionar... mostrar que o corpo desse... desse texto ele tem três etapas né... uma introdução... um desenvolvimento e uma conclusão... é:: que deve respeitar as regras é::... travessão... é:: pontuações né que é o correto dentro de um... dentro de um texto... é:: e por último dentro da criação daí sim a criança vai escolher um texto... o/o título... não necessariamente a:: coloca o título para depois desenvolver né e deixar eles à vontade para eles criar esse esses tex/esse texto

P. 71: [esse texto

I. 72: proposto ( )

P. 73: [esse texto vai ser criado a partir desse desenho?

I. 74: a partir do desenho

P. 75: então... então eu tenho que falar pra eles... o que exatamente... pra eles criarem esse texto a partir do desenho... o que exatamente eu tenho que falar pra eles?

I. 76: que eles se coloquem por exemplo... a/a criança ela vai imaginar... esse desenho eu posso ter a possibilidade de imaginar umas crian/ a criança que ela foi numa festa de aniversário ela tá com o balão... nesse momento eu posso imaginar... você vai... vai colocar que a criança pode imaginar... é:: o cachorro... ele a:: latiu na hora que o menino tava com o balão ele se assustou e o balão fugiu né... se soltou... e:: ali há o diálogo que pode haver esse diálogo entre... entre os personagens né... que a menina ela tá com o balão... tem a possibilidade... qual seria a possibilidade da menina

oferecer o balão e novamente (ir) de volta pra festa? é:: pegar outro balão né?... eu tô te dando possibilidades que geralmente as crianças dariam

P. 77: então é::: é/é eu que... eu falaria essas possibilidades aos alunos ou eles iriam falar pra mim?... isso... isso eu fiquei em dúvida

I. 78: eu... é:: eu poderia dar a:: sugestões

P. 79: eu poderia dar as sugestões?

I. 80: você pode dar as sugestões

P. 81: [posso dar essas sugestões... posso falar... vocês podem fazer... ( )

I. 82: [mas a partir daí você tem a possibilidade com a criança você pode falar dela criar em cima... ela pode ter essa ideia como ela pode desenvolver e deve dev/desenvolver dentro da criatividade dela

P. 83: entendi... então uma possibilidade é:: para o aluno é fazer de acordo com as minhas ideias e outro ele pode fazer de acordo com as ideias dele

I. 84: exatamente

P. 85: isso né? ok

I. 86: porque a/a finalidade tu vai instigar ele né... tu vai instigar ele para que ele traga à tona toda essa criatividade através da leitura... a/atraves da escrita pra que depois haja uma leitura... a leitura individual de cada história... ( ) explicitando e colocando né as diferentes histórias que cada um criou

P. 87: certo... e:: é:: então... então eu vou explicar isso para os alunos dar as possibilidades e daí é::: depois que eu der essas possibilidades essas sugestões o que que eu faço?

I. 88: você permite que eles escrevam o tempo... o:: o X de tempo acredito que... uns vão escrever mais rápido outros não... né?

P. 89: [certo

I. 90: até que eles te tragam... que eles consigam realizar esse... essa... essa produção de texto

P. 91: mas eu vou estipular um determinado tempo ou não?

I. 92: você pode sim você deve... a:: conforme é:: nessa questão dessa turma você pode estipular uns vinte minutos quinze minutos... pra que saia uma BOA produção

P. 93: certo... então daí eu estipulo esses vinte ou quinze minutos... e daí o que que eu fico fazendo enquanto... daí eles vão escrever eu imagino... daí o que que ( )

I. 94: [você vai circular ao redor da/da das carteiras no individual trabalhando as possibilidades das dificuldades que as crianças possam encontrar nesse momento... auxiliando... porque eles vão pedir... eles vão pedir

P. 95 eles vão pedir?

I. 96: vão

P. 97: como eles vão/o que que eles vão falar?

I. 98: professora... a:: travessão... é:: parágrafo... vírgula? é:: essas essas possibilidades que eles têm né essas dificuldades

P. 99: [dificuldades

I. 100: de pedir

P. 101: e daí e daí o que que eu vou falar?

I. 102: tu vai orientar eles né... conforme a/a/você vai ler até então (o que) a criança foi né escrito e tu vai orientar se é um travessão... se é uma vírgula... a letra bonita... a letra correta... que tenha uma boa cursiva né... tudo isso entra em jogo

P. 103: entendi... e se e se eu não tiver compreendendo a letra do aluno... pode acontecer? tiver bastante ilegível

I. 104: pode... você vai pedir pra que a criança ela apague ela escreva reescreva novamente né... com:: legível a letra legível até que/até mesmo pra que a professora possa estar lendo né... tendo essa visualização melhor compreendendo e isso já aconteceu comigo sabe? porque às vezes tem crianças... no contexto até dessa turma que você vai encontrar... escreve assim a letrinha MUITO é::... tem um determinado aluno nessa turma (ela) escreve MUITO pequenininho além do lápis assim ser BEM fraquinho... a dificuldade é:: da leitura... então orientar né... pra que a criança consiga escrever um pouquinho com a letra um pouco maior... dentro da possibilidade da linha

P. 105: certo

I. 106: é:: colocando também não muito nem menos pra que fique uma estética no... no texto né... é:: coerente com aquilo que... que você vai desejar do aluno que é o que eu gostaria que ele fizesse

P. 107: que eu gostaria... certo

I. 108: isso

P. 109: e se daí é:: eu for lá ajudar o aluno e eu percebo... ele/ele começou já escreveu vamos supor um parágrafo... tá no desenvolvimento... e tava com uma dúvida lá daí

eu fui lá... daí eu li o texto pra poder ajudar e daí eu percebi que tá é:: que num/tá sem pé nem cabeça... não tem coerência nenhuma... o que que eu falo pro aluno?

I. 110: nós vamos conver/eu/você vai conversar com ele... pedir o que que ele não entendeu o que que ele não compreendeu né e:: orientar ele pra que ele faça é:: uma orientação pra que/prá que ele faça novamente... leve ele a pensar de uma forma que ele possa criar que ele possa escrever... que ele tenha gosto por aquilo que ele tá fazendo

P. 111: certo... e daí ele vai apagar o que ele escreveu?

I. 112: ele vai apagar o que ele escreveu... e vai reescrever vai fazer novamente

P. 113: ah e daí... quando ele for escrever eles/eles vão... eles já sabem que eles têm que fazer a lápis?

I. 114: sim... com certeza... no meu quinto ano B/no meu quinto ano A é:: eu não permito nesse momento... até mesmo porque estamos voltando da pandemia as crianças não têm o/a aquela é::... pra escrever a caneta ainda né... então eu prefiro que você oriente-os que eles escrevam a lápis e no momento certo que eles possam apagar e não usar o corretivo né... porque ele tá criando um texto... até mesmo pra que depois você vai...vai ler... você vai corrigir e depois ele vai... ele/você vai organizar pra que ele passe a limpo esse texto na correção certa... né dentro do contexto do português

P. 115: certo... entendi... e:: e daí quando eu estou dando essa ajuda né... eu falei da coerência... mas se eu perceber que o texto é:: ah tá... a ortografia... muitos problemas de ortografia ou de pontuação... eu vou falar com o aluno ou não vou falar com o aluno?

I. 116: você deve falar com o aluno... né? é:: você deve falar pro aluno até mesmo porque é:: em algum outro momento aconteceu que por exemplo a criança escreveu a palavra dicionário... ela escreveu a palavra dicionário mas ela esqueceu de colocar os pontinhos e o/e o acento... né então orientar pra que... porque se não a palavra ela fica é:: a conotação dela né não vai ter... é::... não vai ter uma... uma eficácia né pro/né professora daí você (vai) colocando pra eles

P. 117: certo... então no momento que eu/eu tiver circulando lá (para) os alunos então eu já devo conforme eu for passando pra tirar alguma dúvida eu já devo ir corrigindo os problemas é:: nas carteiras... ( ) de ortografia... de pontuação ( )

I. 118: [sim... sim... até mesmo pra que venha a sanar as dúvidas e as dificuldades que eles vão... vai surgindo no decorrer desse... desse planejamento que é o/a produção de texto

P. 119: certo... então eu já vou falando óh... essa palavra (tá) tá com Z mas é com S

I. 120: isso

P. 121: eu vou falando assim?

I. 122: é... daí tu vai falando por exemplo assim... é:: ANZOL né anZOL é:: tá no meio de duas vogais... e realmente o Z (ele) é coerente... você já vai dando uma noção pra eles da... da/da conotação do que é certo do que é... do que é o correto né escrever

P. 123: certo... e:: e no caso da pontuação... eu percebo ah problema de... não exatamente de travessão mas vírgula... o emprego errado de vírgula... o que que eu faço?

I. 124: você deve...

P. 125: [( ) mas variados assim... ou ou com muito vírgu/muita vírgula ou geralmente sem vírgula nenhuma... ah é um texto corrido assim sem vírgula

I. 126: aí...

P. 127: (sem vírgula ou) sem ponto né?

I. 128: sim... ou até mesmo você vai se deparar lá com eles né... nessa questão... que eles querem escrever escrever escrever escrever e às vezes nem tem ... nem colocam o ponto final... é:: emenda uma coisa na outra... às vezes eles colocam eles vão colocar lá pra você é:: uma letra maiúscula no meio de uma frase que é que tá lá no meio que não é maiúscula que é minúscula... então a/essa orientação você deve colocar pra eles... é:: frases curtas né... de preferência nessa primeira produção desse texto mas que tem aquela... a/onde ele sentir dentro da frase que deve... o MAS por exemplo... antes do MAS vai a vírgula e não DEPOIS do MAS

P. 129: certo

I. 130: sempre orientando eles nessa... nessa linha... da produção do texto pra que saia um texto é:: bonito... coerente né e que cada vez que ele vai fazer o texto ele cada vez melhora

P. 131: certo... é:: então eu oriento eles nessas/essas questões e também a fazer frases curtas né... conforme você é:: mencionou né?

I. 132: [sim

P. 133: e eu menciono alguma coisa sobre quantidade de parágrafos ou não?

I. 134: com certeza... com certeza... é:: numa historinha assim dez a quinze... pra eles pode ser at/é:: eles não têm assim... eles não vão ter nesse momento que nós estamos entrando e que eu estou conhecendo essa turma... então pra mim sentir eles é:: você não vai dar com muitas linhas... você vai dar com poucas linhas... de dez a quinze linhas talvez menos... mas que você/que tenha um... um enunciado lá... depois que ele vai colocar o título... mas que tenha coerência tenha sentido... isso que você deve orientar os educandos

P. 135: certo... e:: e uma coisa que eu esqueci de perguntar é:: já no comecinho... quando eu for falar para os alunos que eles vão ter que produzir um texto né a partir da imagem... o que exatamente que eu falo... e/eu coloco um nome é:: pra esse pra esse tipo de texto... o que que eu falo?

I. 136: é um texto narrativo... você vai falar que esse texto ele vai narrar né... essa IMAGEM que tá ali... ele vai narrar o contexto da história daquele desenho...

P. 137: [sim

I. 138: então pra que tenha... tenha... clareza né professora... você vai colocar isso pros alunos

P. 139: certo e:: eu falo alguma coisa se tem que ter ou não tem ou eles vão perguntar sobre personagens... da história?

I. 140: eles vão... com certeza vai surgir porque é uma turma que é muito curiosa... ela vai te fazer perguntas e você vai colocar (sim) dentro da... da... sanar as respostas daquilo que eles vêm pedindo... vai colocar sim professora

P. 141: ( ) perguntar sobre personagens... o que que eles poderiam perguntar sobre personagens?

I. 142: é:: professora esses personagens são atuais ou esses personagens é:: há muito tempo aconteceu? é uma festa agora ou é uma festa que já foi? ou é uma festa que ainda se pretende acontecer? ou a/essa festa é... é de alguém familiar? é de um amigo de amiguinho? é uma festa que você já foi? aí você vai sempre contornando e colocando sanando as respostas... é:: as perguntas que eles vierem a fazer

P.143: eles (iam) perguntar pensando que você teve algo em mente quando você desenhou?

I. 144: sim... com certeza

P. 145: que você não... que eu né... eles (iam) perguntar

I. 146: [sim... sim professora

P. 147: (fazendo) pensando que eu que eu pensei isso... que se era um personagem atual... ou não era atual... que eu pensei aquilo né

I. 148: [exatamente

P. 149: certo... ok e daí é:: então então vamos dizer que eu já que eu já passei na turma... já deu vinte minutos e eles terminaram... é:: de escrever... daí o que que eu faço?

I. 150: você vai recolher esse texto né

P. 151: como que eu falo pra recolher? ( )

I. 152: você vai recolher o texto... quem for terminando você vai professora pegando o texto

P. 153: [eu vou na carteira?

I. 154: é... na carteira e depois você pode... depois que todos terminaram que com certeza eles vão terminar professora nesse momento

P. 155: [certo...

I. 156: você vai é:: pegar alguém pode... você pode trabalhar aquele texto assim... como uma carta né... fazer um carteadado... a crian/alguma você pode pedir para que alguma criança venha e pegue uma daquelas/ daqueles cadernos... daquela/daquelas né... daquelas que vai conter lá os alunos ( ) pode colocar em cima da carteira

P. 157: [( ) eu não entendi o que é carta... carteadado ( )? eu não entendi

I. 158: assim profe você pode você vai recolher o caderno... porque é um caderno de texto

P. 159: [é um caderno é no caderno de texto?

I. 160: é um caderno próprio pra texto... então você vai recolher...

P. 161: sim

I. 162: você vai recolher e vai colocar em cima é:: da carteira como que se fosse um carteadado no sentido de cartas

P. 163: ah sim... sim

I. 164: e você vai pedir para que alguma criança vai... é:: colocar lá o número da chamada... o número quinze o número dois... qualquer número que você queira pra que a criança venha e tire um caderno

P. 165: [eu vou escolher o número? eu vou:: ( )

I. 166: [é... você pode aleatório ou você pode pedir para a criança que faça isso

P. 167: número oito escolheu um caderno?

I. 168: isso... foi lá e pegou o caderno... e a partir daí você trabalha a reestruturação de texto... do texto... é:: assim pra que as crianças aprendam também a fazer essa reestruturação ( )

P. 169: [(não) mas (é) depois que a criança pegou o caderno ele vai me entregar o caderno?

I. 170: sim... porque a partir daí... desculpa... a partir daí ele vai entregar pra você e a partir daí você vai propor daí pra turma... que é:: você é:: independente de quem foi ali né a criança que foi sorteada porque ninguém sabe quem que vai... é:: você vai trabalhar uma reestruturação de texto em cima daquele texto no quadro coletivamente

P. 171: mas eu vou (ler)/eu vou ler primeiramente o texto com eles? como ( )?

I. 172: vai ler o texto

P. 173: vou ler o texto com eles?

I. 174: vai orientar vai ( )

P. 175: [( ) eu vou escrever o texto na lousa completo ou vou escrever frases?

I. 176: vai escrever na lousa completo

P. 177: [primeiro então

I. 178: mostrando (tudo) aquilo que eu falei... aquilo que você falou... que você orientou pra eles né... a... a organização do texto... a introdução... o desenvolvimento... como que é cada frase ali pra que eles tenham essa ideia de como eles vão reestruturar o/os deles depois né... que você vai olhar também o/o texto de cada um... mas pra que eles entendam e compreendam no coletivo como é que vai ser feito também no individual

P. 179: certo... mas então é::: eu estou com uma dúvida ainda... eu vou escrever o texto é:: já correto do jeit/com a minha correção ou do jeito que o aluno escreveu e depois faço a correção?

I. 180: você vai escrever do jeito que a criança escreveu numa parte da lousa e na outra parte você vai dividir em duas e na outra parte você vai reescrever...junto com eles

P. 181: [ah entendi

I. 182: (o objetivo é) eles sempre participando da aula

P. 183: ah então primeiro eu escre/eu faço a versão do aluno

I. 184: com certeza

P. 185: depois... é:: daí eu vo/vou junto né fazendo as correções e falando... né isso né?

I. 186: isso

P. 187: e:: vai ser... o canetão é da mesma cor ou vai ser canetão com cor diferente? os dois textos ( )?

I. 188: você pode usar... você pode professora tem um... tem na:: na sala professora tem canetões ver/é:: preto tem canetões azuis e vermelho... você pode escolher uma cor de canetão a preta por exemplo no primeiro texto da criança que ela fez e:: no canetão azul você pode fazer a reestruturação do texto... ali você só vai fazer a reestruturação da linguagem escrita né... e não a/o desenho necessariamente porque cada um desenhou o seu... mas dentro desse contexto você vai fazer sim... é:: essa reestruturação no coletivo

P. 189: certo

I. 190: acredito que... que vai ter esse aprendizado maior e até a/vai sanar algumas outras dúvidas que também possam ter existido e que alguma criança talvez não vá falar pra você naquele momento que você esteja circulando no tex/durante a sala né... então porque eu faço isso então gostaria que você fizesse essa circulação sempre atendendo o aluno sempre sanando as dúvidas e depois no coletivo... né?

P. 191: certo... certo e daí no coletivo... então primeiro individual e depois no coletivo

I. 192: isso

P. 193: tá... então assim é::... então eu coloquei lá o texto completo né... a versão do aluno... daí eu passei pra primeira a primeira oração... a introdução a/o primeiro o primeiro parágrafo... tem é:: bastante problema de pontuação né... está sem ponto final... a/o texto bem grande sem... sem vírgula né sem ponto final... o que que eu falo pra eles?

I. 194: olha... aqui nesse... aí você vai dizer pra eles... olha... aqui nessa frase tá correto? como é que nós poderíamos fazer? aí a cri/as crianças em si... elas... vai ter as crianças que vão falar primeiro... as outras vão tem outras que vão ficar mais tímidas... mas daí você tem que trazer elas pra você... como é que nós poderíamos fazer aqui? por exemplo... a::: você deu um nome da/um nome lá no no no personagem... Bruno está no jardim com o seu é:: animalzinho... o nome do cachorro né que ela vai tá lá e a menina... Bruno está é:: no pátio... no pátio da... da da casa do clube... e assus/se assustou assustou-se com o latido da/do do cachorro... e acabou

soltando o balão...né então é:: a criança escreveu isso... você vai trabalhar... a:: colocar lá... a:: Bruno... com sua amiguinha Maria estavam no pátio... vírgula e o balão soltou porque ele é:: assustou... o cachorro... do latido do cachorro... aí vo/onde é que vai a vírgula? onde é que vai o ponto final? tem vírgula? não tem vírgula? é:: o nome do dos personagens... é letra maiúscula? minúscula? sempre nessa organização

P. 195: corrigindo... e:: e:: e sobre a ortografia... daí eu percebo que também tem erros ortográficos... bastante erro

I. 196: é:: ali você também pode trabalhar essa questão da da escrita né... da ortografia... e tu pode corrigindo... e mesmo que você dividir o quadro em duas... você pode fazer uma uma um lado um quadro de fichas de palavra né... as palavras que foram é:: escritas não corretamente na:: na ortografia e ao lado você você instigar as crianças e dizer é:: CASA por exemplo... casa foi escrita com Z... a/o correto da grafia é caZA com Z ? embora tenha esse som (você vai trabalhando)... esse som Z ou S né? aí explicar que tá no meio de duas vogais embora o s/o som... aí vai... tu vai colocando isso pra eles né e escrever certo CASA então a palavra errada da da ortografia é CAZA com Z e a CASA correta com S

P. 197: certo... muito bem... daí eu percebo né daí eu já vou pro segundo parágrafo né... eu trabalhei esse primeiro parágrafo com os alunos e eu vou pro segundo parágrafo... daí eu percebo que o segundo parágrafo não tem nenhuma coerência com o primeiro... e daí o que que eu falo pros alunos?

I. 198: aí tu vai dizer professora pra eles... que eu não posso mudar de assunto... eu tenho que continuar aquele assunto se era o assunto da festa que eles estavam lá na festa é::: por que que eu vou mudar pra um outro contexto por exemplo essa... é:: vamos supor que eles estavam na festa... essas crianças estavam na festa... eles saíram e eu trocar de assunto... é:: não fica legal... não fica bem... então eu tenho que voltar então e reestruturar com eles... como é que a gente poderia fazer? eles voltaram pra dentro da festa? foram pegar outro balão... pra que sanasse o choro do Bruno? é:: trazer os alunos de volta dentro desse contexto pra que eles voltem no assunto

P. 199: certo... e daí eu percebo também que tem problema de letra é::: letra minúscula onde é nome próprio né que deveria ser maiúscula... o que que eu falo pra eles? ( )

I. 200: [( ) tu já aproveita e diz que nomes próprios né... é:: nomes de pessoas... lugares... cidades... a/esses sim... esses sempre com letra maiúscula... o restante no meio da frase letra minúscula... na letra ... orienta dessa forma viu professora

P. 201: certo... então daí eu... terceiro parágrafo... daí ence/encerro o texto eu trabalhei mais algumas dessas questões... ortografia coerência... coesão também né pontuação

I. 202: [isso

P. 203: (o uso do) então... mas né

I. 204: sim

P. 205: pode ter problemas né?

I. 206: sim

P. 207: nessas palavrinhas é:: coesivas... os elementos coesivos

I. 208: [sim... porque... porque você vai encontrar lá professora no quinto ano que as crianças não têm um vocabulário enriquecedor a mais... então elas... elas vêm com essa linguagem de casa né... então elas vão colocar essa linguagem mesmo e é e é dentro dessa reestruturação no coletivo que você vai trazer até usando também o dicionário... que que que outra palavrinha a gente poderia substituir? por exemplo né é:: (o feio)... é:: procurar no dicionário... procurar outra palavra outro sinônimo... o antônimo... tudo isso... isso também pode ser colocado a hora que você for corrigir o teu texto lá com as crianças

P. 209: certo... bom... então daí é:: eu terminei né é:: de... (eu) concluí essa atividade de correção no coletivo e daí... na finalização dessa atividade o que que eu falo pra eles? (pros alunos?)

I. 210: [não... você não terminou porque você fez o/o primeiro parágrafo e o segundo parágrafo...

P. 211: [tá

I. 212: você vai ter que dar um fechamento nesse texto... então você tem que dar um final pra essa história... e tu nunca é:: quando a criança escrever que geralmente ela vai escrever sabe profe... FIM... orientar ( )

P. 213: [ah antes antes de ter encerrado... antes de ter concluído

I. 214: é... antes de ter concluído a/o fech/o/a introdução o desenvolvimento e a conclusão ali né... então trazer mostrando sempre pra que eles você vai fazer isso pra que eles é:: fechem essa ideia dessa festa né... então... e ficaram felizes ou... ou

voltaram pra festa e deu-se continuidade da festa... encerrar o assunto mas que tenha essa ideia de início... desenvolver a história né e:: o fechamento

P. 215: o fechamento

I. 216: mas que não escrevam FIM... porque geralmente eles vão escrever FIM

P. 217: sim antes antes de ser o fim né eles vão escrever

I. 218: não eles até ( ) vão escrever lá FIM... letra maiúscula... (e ainda) em caixa alta ( )

P. 219: [( ) mas se eles... se eles fizerem e colocar o FIM lá não tem problema?

I. 220: não... daí você vai orientar... que não... não necessariamente precisa escrever o FIM...

P. 221: [entendi

I. 222: porque não é... porque não é um... um filme que você vai assistir e (está) lá o FIM... entendeu?

P. 223: sim... aham aham... vai ter o fim mas não precisa escrever que é o FIM ( )

I. 224: [é... exatamente... ( ) você vai levar eles a ter essa noção que vai ter o início da história né

P. 225: [sim

I. 226: vai ter o corpo o desenvolvimento que é mais um parágrafo lá e no final você vai dar o fecho você vai mostrar pra eles que tem que ter essa conclusão

P. 227: [sim

I. 228: que tem que ter um fundamento nessa conclusão... que eu não posso fugir do contexto mas eu também não posso sair do nada né... eu tenho que dizer um... eu até brinco/ você vai até brincar com eles assim... (até) vai dizer um tchau mas de uma forma diferente e não um FIM

P. 229: sim... então (assim) pode acontecer de ter muitos alunos muitos casos que vão/ muitos textos né que vão ter esse esse problema... que não tenham a conclusão?

I. 230: pode... você vai/você pode até encontrar sim... vai ter esses casos... e através desses casos você vai orientá-los né... na minha ausência você vai orientá-los que é:: não é:: não é correto deixar sem essa conclusão... senão no texto não vai ficar legal a historinha dele lá... o/o a escrita dele... então precisa dar um final... é:: um fechamento da fala... da conversa

P. 231: e será que eles vão entender pro próximo texto eles saberem fazer o fim?

I. 232: eles vão entender... depois que explicar eu acredito que sim... porque é um quinto ano né eles já têm uma maturidade... eles vão... eles vão entender sim

P. 233: certo... bom e daí qual que é a:: a próxima sequência... depois que eu orientei essa conclusão né e daí qual a próxima sequência...o que que eu devo fazer?

I. 234: eles vão... eles vão terminar... você vai deixar mais alguns minutos né?

P. 235: não... mas o caderno tá na... tá na mesa né?

I. 236: tá... mas daí você vai retornar pra eles os cadernos novamente...

P. 237: [ah sim

I. 238: depois que você fez essa correção... aí eles vão... não em cima daquele texto... aquele texto que eles fizeram primeiro vai ficar registrado... aí eles vão pra uma outra folha ao lado do caderno que geralmente é um caderno grande desse tipo ó o meu caderno ... ó profe ((mostra o caderno)) você vai encontrar lá ( )

P. 239: [no mesmo caderno... eles vão fazer na outra folha?

I. 240: é... um caderno desse tipo... aí ele vai escrever ao lado numa folha lá que geralmente ele vai fazer numa folha

P. 241: [no caderno... mas no caderno

I. 242: [aí a correção ele vai fazer na outra folha

P. 243: mas no caderno?

I. 244: no caderno

P. 245: no caderno... ah sim

I. 246: você vai devolvê-los pra cada criança após essa correção no todo lá no coletivo você vai devolver... até que agora eles têm essa noção e:: e eles vão fazer a correção do ca/deles agora

P. 247: eles vão reescrever o texto?

I. 248: vão reescrever o texto

P. 249: vão rescrever o texto... ma/mas é::: a partir do trabalho coletivo a ideia é que a partir do trabalho coletivo eles prestem atenção no texto deles?

I. 250: sim... eles vão prestar atenção depois você responde eles vão prestar atenção e eles vão fazer porque é um quinto ano é:: prestativo e eles vão entender bem a mensagem

P. 251: certo e daí eles vão eles vão (escrever) nessa... nessa aula mesmo? eles vão/ou vão começar pelo menos nessa aula?

I. 252: eles vão dar início... porque logo... é quarenta minutos quarenta e cinco minutos a aula... então... foi dez vinte minutos vinte minutos mais quinze vinte minutos pra reestruturar e se foi a aula né profe?

P. 253: sim

I. 254: então não vai dar tempo de ele reestruturar... então vai ficar pra próxima aula

P. 255: e daí na outra aula eles vão continuar escreve/é reescrevendo o texto?

I. 256: reescrevendo o texto lá onde a gente parou

P. 257: certo onde/onde parou... e depois que eles terminarem de reescrever?

I. 258: aí a/aí você vai recolher novamente os textos... né e você vai corrigir individualmente professora

P. 259: vou corrigir (cada caderno)

I. 260: [você vai... aí você vai corrigir e mesmo tendo erros de ortografia... erros de concordância... erros de pontuações né... ali você vai corrigir eles... é:: com uma:: uma caneta diferente ou (lá)/né até pra que eles entendam e depois eles vão passar a limpo aquele aqueles outro texto/(que é) o mesmo texto até que o texto tenha... tenha uma grafia tenha uma... uma organização legal

P. 261: a terceira versão né... eu vou corrigir só a segunda versão?

I. 262: sim

P. 263: a primeira eu não corrijo... eu corrijo a segunda né e daí eles vão... é:: eu vou corrigir a segunda é:: circulando com caneta de outra cor... vermelha por exemplo (o que tá errado)?

I. 264: [(não) não necessariamente vermelha você pode pegar uma cor uma caneta lá... tem o jogo de canetinhas... tem as cores bem suaves... as cores rosa lilás... que é o jogo que eu tenho lá na sala

P. 265: [((incompreensível))]

I. 266: [então você pode fazer assim ou... ou de repente professora você pode é:: trazer as... as palavras que ainda continuam não na grafia correta... escrever outra outra possibilidade... escrever ao lado a palavrinha que não tá correta pra que a criança até procure também no dicionário... procure a grafia correta a maneira de como se escreve... sempre no auxílio né... sempre pra que cada texto saia melhor que o outro... mesmo que o assunto seja o mesmo

P. 267: mas aí nessa minha correção é:: então eu vou fazer essas marcações de outra cor mas daí eu já vou corrigir... vamos supor que casa tá com Z... eu vou escrever casa com S? eu mesma vou corrigir?

I. 268: lá você pode circular o casa que ela escreveu com z... e ao lado a/o Z e ao lado na outra folha ao lado você pode escrever casa corretamente... ou deixar para que ela pesquise

P. 269: ah tá... ou eu faço a marcação e deixo para que ela pesquise a forma correta

I. 270: exatamente

P. 271: quando se trata de ortografia... e quando se trata de pontuação?

I. 272: quando se trata de pontuação ela vai ter que rever novamente a frase né e ver quais/qual pontuação seria... é uma pergunta? é:: tá exclamando? ali trabalha junto o::: trazendo uma observação ali ao redor do texto pra que ela faça corretamente a...

P. 273: sim... pra ela corrigir pra ela apagar e corrigir... e se for problema de concordância nominal ou verbal... eu vou corrigir no texto?

I. 274: vai corrigir no texto... vai trazer a criança depois num outro momento... vai corrigir no texto e quando você for entregar professora é:: esse texto... você vai chamar a criança e vai orientar ela... né dessa forma... a:: não poderia colocar dessa outra forma? o que que você/o que que você me diz? o que que você acha? (o certo?) o que que você acha? (simulando perguntas ao aluno)... ( ) levar a criança a pensar

P. 275: [eu vou chamar a criança?

I. 276: no segundo... no segundo terceiro quando você for entregar sim... você pode fazer a correção no caderno e depois quando você for entregar pra criança... chamar ela e dizer... olha... você fez isso isso e isso ( ) orientar pra que ela consiga fazer novamente a reestruturação dela

P. 277: certo... e essa correção de caderno por caderno eu vou fazer na sala?

I. 278: primeiramente você não vai conseguir porque (é) quarenta e cinco minutos né profe... talvez você vai fazer nas tuas horas atividades... você... você vai fazer nesse dia lá o/a nas horas atividades... você vai fazer isso... quando você retornar novamente pra sala... que vai ter educação física daqui um pouco... você quando você voltar no segundo momento que vai ter aula novamente de português que tem... tem duas durante o dia... nessa sexta-feira... você vai orientar chamar a criança e orientar dentro da possibilidade... a turma tem quinze alunos vamos supor né... dentro da/você

orientar a criança para que ela entenda e compreenda o contexto e volte a... a fazer o seu texto novamente

P. 279: certo... é:: entendi daí ela vai fazer uma terceira versão no caderno dela né?

I. 280:sim

P. 281: tá... bom eu acho que tá bom é:: é:: essas instruções tá... claro que (é algo que) eu queria continuar né mas eu acho que já deu é:: o tempo aí quarenta minutos mais ou menos ... acho que tá bom é:: muito obrigada professora-instrutora

I. 282: [professora... mas se o aluno ele fez e que não tenha erro nenhum dá pra você dar por encerrado também

P. 283: ah... (tá)

I. 284: e parabenizá-lo né e que traga a criança sempre a... a fazer melhor cada vez mais o seu texto as suas atividades propostas

P. 285: sim... (tipo) na primeira versão ou na segunda versão pode acontecer ( )?

I. 286: [isso.... pode acontecer que a criança foi bem né

P. 287: e daí eu pego e:: vou parabenizar eu vou escrever é:: alguma coisa... parabéns (no caderno)

I. 288: [com certeza... tu pode fazer um:: parabéns... é:: pode fazer uma florzinha pode colocar um... um... como que é o::? uma imagenzinha né é:: você pode fazer até uma florzinha no canto... você pode elogiar é:: trazer a criança sempre com autoestima... sempre valorizando o que ela escreveu

P. 289: ótimo... alguma coisa a mais que você gostaria de acrescentar pra daí a gente finalizar alguma coisa ( )?

I. 290: [sempre valorizando professora mesmo que muitas vezes é:: a criança não escreveu corretamente... mas valorizando aquilo que ela fez... porque é através da volo/ valorização mesmo que a grafia talvez não seja aquela que/que o professor deseja... mas vendo a criança do contexto que ela está inserida... ali... sempre valorizando... sempre a... autoestima sempre dizendo que ele pode... eu acredito que pelos meus anos de aula eu... eu já tive bons resultados e é tão bom quando você vê é:: é:: alunos teus aí já é:: que saiu de uma periferia do bairro (falou o nome do bairro) numa outra época e hoje é advogada... entende? então tem esses louros muito bons aí

P. 291: ótimo... então daí como... como que eu po/ falo o que que eu falo pra eles pra elogiar pra mexer na autoestima... por exemplo? tanto do aluno que foi super bem

quanto daquele que... que não foi bem assim mas ele está desenvolvendo né que faz parte do processo

I. 292: você vai... você vai sempre dizer pra eles... que isso é real e verdadeiro... você vai dizer que... o querer está dentro da gente... a possibilidade a gente desperta na situação que nós vivemos onde ele está inserido ele PODE ele PODE SIM fazer melhor e pode algar/algá/alcançar no futuro uma... uma profissão é:: que ele almeja... independente daquilo que ele acha que naquele momento pra ele tá impossível... é no momento impossível mas se você quer se você busca se você lê tem que buscar a leitura que a leitura também é muito importante pra que eu escreva corretamente... incentivar nessa produção de texto é:: você vai fazer isso... eu sempre faço porque é através da leitura que a criança ela vai melhorar também essas... essas... essa decodifica essa leitura essa escrita essa grafia né? e através da leitura ela vai cada vez mais produzindo textos melhores... as palavrinhas simples elas/ela vai colocando os sinônimos melhor e assim vai... e ela pode chegar sim onde ela deseja... no profissional que ela quer independente da condição de vida que ela se encontra... se ela quer o universo conspira a favor dela

P. 293: ótimo ótimo... então acho que a gente é:: pode encerrar essa primeira parte tá... muito obrigada professora-instrutora

I. 294: eu que agradeço