



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de São José do Rio Preto

Renan Bernardes Viani

**Os conflitos do professor em relação à gramática e à sua
transposição didática: análises de um material didático,
uma aula e uma entrevista**

São José do Rio Preto
2022

Renan Bernardes Viani

**Os conflitos do professor em relação à gramática e à sua
transposição didática: análises de um material didático,
uma aula e uma entrevista**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Lília Santos Abreu-Tardelli

São José do Rio Preto
2022

V616c

Viani, Renan Bernardes

Os conflitos do professor em relação à gramática e à sua transposição didática : análises de um material didático, uma aula e uma entrevista / Renan Bernardes Viani. -- São José do Rio Preto, 2022

171 p. : il., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto

Orientadora: Lília Santos Abreu-Tardelli

1. Linguística aplicada. 2. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 3. Gramática. 4. Transposição didática. 5. Conflito. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Renan Bernardes Viani

**Os conflitos do professor em relação à gramática
e à sua transposição didática: análises de um material didático,
uma aula e uma entrevista**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Comissão Examinadora

Prof^a. Dr^a. Lília Santos Abreu-Tardelli
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Solange Aranha
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto

Prof^a. Dr^a. Dora Riestra
Universidade de Río Negro, San Carlos de Bariloche

São José do Rio Preto
25 de fevereiro de 2021

Dedico este trabalho aos meus familiares,
que sempre me apoiaram nos meus estudos.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço à minha orientadora, Dra. Lília Santos Abreu-Tardelli, que acolheu a ideia de orientar este estudo e sempre se colocou à disposição para me ajudar em minha jornada como pesquisador, sobretudo, como um ser humano em constante desenvolvimento. Em meio às adversidades que constituíram o processo de produção deste trabalho, não tenho palavras para agradecer sua paciência, sensibilidade e excelência acadêmica.

À Universidade Estadual Paulista e a todos os servidores do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, pelo suporte técnico e pedagógico fornecidos com excelência.

Às Professoras Doutoras Solange Aranha e Dra. Dora Riestra, por terem aceitado o convite para comporem a banca de qualificação e de defesa. Às Professoras Doutoras Anise D'Orange Ferreira e Suzi Marques Spatti Cavalari, por terem aceitado o convite para comporem a banca de defesa como suplentes. Suas contribuições foram, sem dúvidas, valiosas para este trabalho.

Agradeço às colegas do grupo de Pesquisa ALTER-FIP: à Dra. Angélica Hernandez-Lima, à Juliana Fioroto, à M.^a Kelli Mileni Voltero, à Dra. Marta Aparecida Broietti Henrique e à M.^a Neuraci Rocha Vidal Amorim, pelas inúmeras contribuições e palavras de conforto.

Agradeço à Bruna Soares Polachini e à Jaci Brasil pelo apoio no momento de reflexão e escrita da primeira versão do projeto que deu origem a esta pesquisa.

Agradeço à minha família pelo apoio em cada momento desta jornada; aos meus pais, Claudemir e Eloísa, à minha irmã, Ellen, pelas inúmeras ajudas durante todo o processo. Agradeço a todos os meus primos(as) e tios(as) e demais familiares que, de alguma forma, também estiveram comigo nesta jornada, apesar da distância física. E especialmente ao Arthur Viani, pela sua constante parceria.

Agradeço à Anelisa Zanetti Abud, à Daniele Tobará Crema, ao Enrique Gervasoni, à Gabriela Prestes Carneiro, à Josiane Barbosa Silva, Lídia Hatsue Alves de Lima, à Lívia Peretti Bertaco, à Marita Caleiro Abbud, à Monise Martinez e ao Rafael Rufino pela amizade e apoio, fundamentais em vários momentos ao longo desses anos.

Agradeço à Luana Nogueira, minha querida chefe e amiga, por ter me incentivado e apoiado a ingressar nesta pesquisa desde o início, fazendo o possível para ajustar meus horários de trabalho aos horários dedicados às aulas e reuniões do programa.

Grato a todos!

RESUMO

O objetivo central da presente pesquisa é identificar os principais conflitos de uma professora de escola pública brasileira em relação à transposição didática da gramática a partir da análise de uma aula, do material didático usado em aula — uma apostila — e de uma entrevista em que a professora comenta fragmentos de sua aula. Com isso, damos continuidade aos estudos do grupo ALTER-FIP (HERNANDES-LIMA, 2020; VOLTERO, 2018; ABREU-TARDELLI, 2017a), pautados no quadro teórico-metodológico do grupo ALTER (MACHADO, 2010), que visa compreender e desenvolver o trabalho docente, unindo aportes do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006, 2008, 2009; BRONCKART; MACHADO, 2004; MACHADO; BRONCKART, 2009), da Didática de Línguas (BRONCKART; SCHNEUWLY, 1991) e da Clínica da Atividade (CLOT, 2006, 2010). Os dados desta pesquisa compreendem: o vídeo de uma aula sobre um tópico gramatical escolhido pela docente; o vídeo de uma entrevista de autoconfrontação simples; e o material didático usado na aula registrada (SÃO PAULO, 2014). Ambas as gravações em vídeo provêm do projeto intitulado “Da formação continuada à formação inicial: uma intervenção no ensino (da gramática) da língua portuguesa”, aprovado pelos Editais 2014 e 2015 do Programa Núcleos de Ensino da UNESP (ABREU-TARDELLI; SILVA-HARDMEYER, 2016). A realização da entrevista seguiu o procedimento de autoconfrontação simples (CLOT, 2006, 2010), método em que, na presença de um interventor, o docente comenta fragmentos da filmagem de sua própria aula. Para a análise do prefácio e texto de orientação do material didático, realizamos a construção de seu plano global de conteúdos temáticos, presente no modelo do folhado textual de Bronckart (2009). Analisamos o roteiro de aula proposto no material didático e a aula filmada adotando a ferramenta da sinopse (SCHNEUWLY; DOLZ; RONVEAUX, 2006; CORDEIRO, 2015), ou seja, sintetização de sequências de ensino que possibilita evidenciar a organização hierárquica e linear da transposição didática realizada em aula, movimento que constitui o processo de construção e transformação do objeto ensinado. O critério para o recorte da entrevista foi a identificação dos fragmentos em que emergem textualmente os aspectos conflituosos que constituem tanto os objetos de ensino em si, concebidos pela docente como gramaticais, quanto o trabalho em classe com a transposição

didática de tais objetos. Para a análise da entrevista, adotamos o modelo do folhado textual (BRONCKART, 2009). Em relação ao material didático e à aula, os resultados mostram que, embora seja apresentada, na introdução da apostila, uma abordagem de gramática associada ao nível textual, a transposição didática proposta na apostila e na aula concebe os objetos gramaticais como termos vinculados a definições pré-estabelecidas, articulados a um saber-fazer descontextualizado do nível textual. Em relação à entrevista, os resultados mostram que o procedimento de autoconfrontação nos possibilitou verificar os conflitos em relação a não seguir a lógica sequencial prescrita no material didático, conseguir despertar o interesse do aluno e evitar ensinar a gramática como uma memorização sem sentido.

Palavras-chave: gramática e ensino; transposição didática; conflito; trabalho docente

ABSTRACT

The main objective of this study is to identify the main conflicts of a Brazilian public school teacher in relation to the didactic transposition of grammar, based on the analyses of a class, the material used in class — a textbook — and an interview in which the teacher comments on fragments of her class. With this, we continue the studies of the ALTER-FIP group (HERNANDES-LIMA, 2020; VOLTERO, 2018; ABREU-TARDELLI, 2017a), based on the theoretical-methodological framework of the ALTER group (MACHADO, 2010), which aims to understand and develop teacher work, bringing together contributions from Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 2006, 2008, 2009; BRONCKART; MACHADO, 2004; MACHADO; BRONCKART, 2009), Language Didactics (BRONCKART; SCHNEUWLY, 1991) and the Activity Clinic (CLOT, 2006, 2010). The data from this research comprise: a video of a class on a grammatical topic chosen by the teacher; the video of a simple self-confrontation interview; and the textbook used in the recorded class (SÃO PAULO, 2014). Both video recordings come from the project entitled “From continuing education to initial education: an intervention in the teaching (of grammar) of the Portuguese language”, approved by the 2014 and 2015 Public Notices of UNESP Teaching Core Program (ABREU-TARDELLI; SILVA- HARDMEYER, 2016). The interview followed the simple self-confrontation procedure (CLOT, 2006, 2010), a method in which, in the presence of an intervener, the teacher comments on fragments of the footage of her own class. For the analysis of the preface and guidance text of the textbook, we carried out the construction of its global plan of thematic contents, present in the analysis model of Bronckart (2009). We analyzed the class script proposed in the textbook and the filmed class adopting the synopsis tool (SCHNEUWLY; DOLZ; RONVEAUX, 2006; CORDEIRO, 2015), that is, the synthesis of teaching sequences that makes it possible to highlight the hierarchical and linear organization of the didactic transposition carried out in class, a movement that constitutes the process of construction and transformation of the object taught. The criterion for the selection of interview fragments was the identification of the extracts in which conflicting aspects emerge textually insofar they constitute both the teaching objects themselves, conceived by the teacher as grammatical, and the class

work with the didactic transposition of such objects. For the analysis of the interview, we adopted the textual model proposed by Bronckart (2009). Regarding the textbook and the class, the results show that, although an approach to grammar associated with the textual level is presented in the introduction of the textbook, the didactic transposition proposed in the textbook and in the class conceives grammatical objects as terms linked to pre-established definitions, articulated to a know-how decontextualized from the textual level. Regarding the interview, the results show that the self-confrontation procedure allowed us to verify the conflicts in relation to not following the sequential logic prescribed in the textbook, managing to arouse the student's interest and avoiding teaching grammar as a meaningless memorization.

Keywords: *grammar and teaching; didactic transposition; conflict; teacher work*

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Os três elementos dos processos psíquicos superiores	30
Figura 2: Questionamentos apontados e desenvolvidos pelo ISD	32
Figura 3: Os níveis da transposição didática para Chevallard (1985)	34
Figura 4: O sistema didático para Chevallard.....	34
Figura 5: A tripolaridade do instrumento	36
Figura 6: O processo de transposição didática e a forma escolar.....	38
Figura 7: A atividade docente na sala de aula.....	48
Figura 8: Os componentes dos Cadernos do Professor do 6º ano	67
Figura 9: O Caderno do Professor	68
Figura 10: Representação gráfica dos níveis da sinopse.....	74
Figura 11: A transposição do roteiro de aula proposto na apostila a partir da sinopse – Níveis n, n.n e n.n.n	87
Figura 12: Trajeto proposto para o estudo de verbo e advérbio.....	92
Figura 13: Trajeto proposto para o estudo do Modo Indicativo	95
Figura 14: Trajeto proposto para o estudo do Presente, Pretérito Perfeito e Pretérito Imperfeito do Indicativo	95
Figura 15: A transposição da aula obtida a partir da sinopse – Níveis n, n.n e n.n.n	100
Figura 16: Trajeto didático percorrido por Sueli em aula.....	104
Figura 17: Conteúdos tematizados na entrevista de ACS de Sueli	114

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1: Plano global de conteúdos temáticos do prefácio	79
Quadro 2: Plano global de conteúdos temáticos do texto de orientação.....	80
Quadro 3: Conteúdos indicados no Caderno do Professor (Volume 1).....	83
Quadro 4: Organização das Situações de Aprendizagem 1, 2 e 3.....	85
Quadro 5: A localização da primeira referência explícita à gramática na Situação de Aprendizagem 3	89
Quadro 6: Sinopse do roteiro de aula do Caderno do Professor (apostila) – Nível 1.3	90
Quadro 7: Sinopse do roteiro de aula do Caderno do Professor (apostila) – Nível 1.5	93
Quadro 8: Sinopse da aula de Sueli – Nível 1	101
Quadro 9: Sinopse da aula de Sueli – Nível 2.....	102
Quadro 10: O plano global da 1ª ACS/Sueli.....	110
Tabela 1: Síntese do projeto de ensino e intervenção	61
Tabela 2: Introdução de temas e frequência de suas retomadas.....	115

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACC	Autoconfrontação Cruzada
ACS	Autoconfrontação Simples
ALTER	Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações
ALTER-FIP	Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações – Formação, Intervenção e Pesquisa
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
1.1 A Linguística Aplicada como campo autônomo no contexto brasileiro	22
1.2 O Interacionismo Sociodiscursivo	28
1.3 A Didática de Línguas: a transposição didática	33
1.4 A concepção de trabalho docente do grupo ALTER	40
1.5 Gramática e ensino	49
1.5.1 Gramática e ensino no Brasil	50
1.5.2 Gramática e ensino: a Didática de Línguas.....	57
2. METODOLOGIA.....	60
2.1 O projeto de ensino e intervenção	60
2.2 Os participantes do projeto de ensino e intervenção	63
2.3 O material de análise desta pesquisa.....	65
2.4 Os procedimentos de tratamento e de análise dos dados	69
2.4.1 Procedimentos de análise para a aula e para o roteiro de aula proposto na apostila.....	70
2.4.2 Procedimentos de tratamento e de análise para a entrevista	75
2.5 Procedimentos éticos.....	77
3.0 RESULTADOS DAS ANÁLISES.....	78
3.1 Análise da apostila.....	78
3.1.1 A transposição didática proposta na apostila: prefácio e orientação.....	79
3.1.2 A transposição didática proposta na apostila: o roteiro de aula	85
3.2 Análise da aula	98
3.3 Análise da entrevista de ACS	107
3.3.1 O contexto sócio-histórico mais amplo.....	107
3.3.2 Situação de produção	108
3.3.3 O plano global de conteúdos temáticos	109
3.3.4 A reconfiguração da transposição didática na entrevista	117
3.3.5 A reconfiguração dos tópicos gramaticais na entrevista	122

CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS	145
ANEXOS.....	154

INTRODUÇÃO

A ideia inicial para o projeto desta dissertação de mestrado surgiu, sobretudo, a partir de questões conflituosas que me instigavam em relação à minha prática profissional como professor de gramática, tais como: Ensinar gramática é mesmo necessário e apropriado? Como usar os materiais didáticos de que disponho para ensinar seus conteúdos de forma eficiente no meu contexto de trabalho? Sem caminhos claros que me conduzissem a possíveis respostas, a recorrência de questões como essas, assim como de outras relacionadas a outros aspectos do trabalho docente, vinha afetando negativamente minha saúde, contribuindo sobretudo para a piora de meu estado de estresse na vida laboral.

Em meio a esses questionamentos, destacava-se a minha dificuldade em entender, na prática diária de minha profissão, como conceber a gramática e que caminhos pedagógicos tomar em função do aprendizado de meus alunos e das prescrições das instituições nas quais estava inserido.

Um de meus impasses envolvia, assim, o objeto de ensino de minhas aulas. Havia a imposição de meus superiores, comum a todos os colégios por onde havia passado, de trabalhar a gramática a partir do texto, o que era prescrito sem indicações claras de como fazê-lo.

Além disso, tal trabalho deveria incluir o uso dos materiais didáticos disponibilizados pelo colégio, os quais, por sua vez, nem sempre apresentavam uma proposta de ensino de gramática integrada, a meu ver, ao nível textual. A mecanicidade e simplificação que alguns materiais didáticos traziam para o conteúdo proposto me levavam a situações conflituosas em que eu me questionava sobre meu próprio trabalho: afinal, seria sempre possível trabalhar a gramática a partir do texto?

Tais questões me levaram a conhecer o trabalho de Abreu-Tardelli enquanto pesquisadora e autora de material didático¹. Iniciei, assim, um estudo individual sobre os aportes teóricos adotados em sua pesquisa acadêmica, pautada na abordagem do grupo ALTER² (MACHADO, 2010; MACHADO et al, 2009; MACHADO; BRONCKART, 2009), que vislumbra questões diversas sobre o trabalho docente como o ensino de gêneros textuais, o estresse no trabalho do professor, dentre outras.

Desse modo, em 2018, cheguei ao programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Unesp de São José do Rio Preto e, em especial, aos trabalhos do ALTER-FIP³. A proposta de pesquisa do grupo pareceu compatível com as indagações por que vinha passando em minha prática profissional e, dessa forma, fiquei interessado em melhor compreender seus aportes teórico-metodológicos e desenvolver uma pesquisa na área.

Assim, o presente estudo se volta para a análise dos dados possibilitados pela proposta do projeto de intervenção coordenado por Abreu-Tardelli (2014, 2015)⁴ e dialoga com os trabalhos que analisaram dados do

¹ABREU-TARDELLI, L.S.; TOLEDO, S. ; ARRUDA CAMPOS, M. T. **Vozes do mundo. Gramática e reflexão** (livro do professor). 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2015. v. 1.

²Grupo de pesquisa intitulado “Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações”, que desenvolveu suas atividades no período entre 2003 e 2012, liderado pela Prof^a. Dr^a. Anna Rachel Machado (MACHADO et al, 2009) e vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (LAEL/PUC-SP). Com o falecimento de Machado, o grupo passou a ser sediado na Universidade de São Paulo (USP), sob coordenação da Profa. Dra. Eliane Lousada.

³“Análise de Linguagem, Trabalho e suas Relações - Formação, Intervenção e Pesquisa”. Coordenado pela Profa. Dra. Lília Santos Abreu-Tardelli (2017a), a proposta do grupo é realizar estudos sobre a atividade de trabalho do docente de línguas e seus dispositivos metodológicos em diferentes contextos educacionais e de ensino. Trata-se de uma subdivisão do grupo ALTER.

⁴ Projeto “Da formação continuada à formação inicial: uma intervenção no ensino (da gramática) da Língua Portuguesa”, coordenado pela Profa. Dra. Lília Santos Abreu-Tardelli (2014;2015).

mesmo projeto, a dissertação de Voltero (2018) e a tese de Hernandes-Lima (2020), ambas orientadas por Abreu-Tardelli.

O projeto coordenado por Abreu-Tardelli (2014, 2015) tinha como principal objeto de estudo o trabalho docente sobre o ensino de gramática a partir do ponto de vista do professor já inserido em um contexto laboral. Os objetivos desse projeto eram, por um lado, investigar a formação de professores em serviço com ênfase no ensino de gramática⁵ e, por outro, repensar a formação inicial de professores a partir da análise das reais dificuldades dos docentes que já estão em situação de trabalho. O projeto foi realizado seguindo métodos de entrevistas em que os professores comentam fragmentos de suas próprias aulas, a autoconfrontação⁶ (CLOT, 2010).

A partir da análise dos dados oriundos desse projeto de intervenção, Voltero (2018) e Hernandes-Lima (2020) desenvolveram seus estudos sobre o trabalho docente com diferentes enfoques.

Voltero (2018) desenvolveu, em sua dissertação de mestrado, uma análise dos principais conflitos emergentes de uma professora de língua portuguesa da rede pública em carreira inicial. O *corpus* de sua pesquisa é constituído de duas entrevistas oriundas dos dados obtidos pelo projeto de intervenção (ABREU-TARDELLI, 2014, 2015). A análise de entrevistas possibilitou evidenciar conflitos variados, tais como: a resignação dos companheiros de trabalho em relação às situações vivenciadas no contexto educacional, o desinteresse e a indisciplina dos estudantes, a atribuição de notas, a produtividade disfarçada de professores e alunos, as modificações na

⁵ A polissemia do termo “gramática” é vasta, uma vez que ele pode evocar tanto as experiências com conhecimentos linguísticos vividas por um público leigo, quanto uma pluralidade de abordagens teóricas do meio acadêmico bastante complexas, dentre muitas outras concepções. (FRANCHI, 2006; NEVES, 2012; FARACO; VIEIRA, 2016). Para os fins de nossa pesquisa, não apresentaremos uma definição do termo *a priori*, tendo em vista investigar a(s) concepção(ões) de gramática que ocorrem nos textos do *corpus*.

⁶ Método cujos procedimentos serão descritos detalhadamente adiante, na seção de Metodologia. Além da autoconfrontação, outro método da Clínica da Atividade (CLOT, 2010) foi utilizado no projeto de intervenção: a instrução ao sócia.

atribuição de aulas (devido ao fim do processo de readaptação de uma outra professora) e a impossibilidade de utilizar o livro didático.

Apesar de o elemento motivador do projeto de ensino e intervenção ter sido o ensino de gramática, o trabalho de Voltero (2018) apontou que a gramática, em si, não foi o principal tema nas entrevistas analisadas. Nelas, ocorre o predomínio de conflitos sobre outros aspectos do trabalho do professor de língua portuguesa, tais como os mencionados acima. Portanto, o elemento motivador do projeto — o ensino de saberes gramaticais — constituiu uma pequena parcela do conteúdo das entrevistas analisadas, quando comparado aos demais conflitos tematizados.

Em sua tese, Hernandes-Lima (2020) investigou a dimensão interpessoal do trabalho de uma docente de língua portuguesa, tendo em vista averiguar as influências das relações entre a docente e os outros no agir da professora. Com esse objetivo, Hernandes-Lima (2020) identificou os agentes com quem a docente interage diretamente em situações de trabalho e analisou as interpretações feitas pela docente sobre o agir dos outros e seu próprio agir. A pesquisadora também investigou os conflitos e os agentes presentes nos temas selecionados durante as entrevistas individuais com a professora para serem levados para discussão posterior com o coletivo de trabalho. O *corpus* de sua pesquisa também é constituído de duas entrevistas, oriundas dos dados obtidos pelo projeto de intervenção (ABREU-TARDELLI, 2014, 2015).

Assim como em Voltero (2018) e Hernandes-Lima (2020), esta pesquisa de mestrado tem como objeto de estudo os conflitos que constituem o trabalho do professor em exercício. Voltero (2018) fez um levantamento dos principais aspectos tematizados no trabalho de uma professora, enquanto Hernandes-Lima faz um recorte das relações entre uma docente e outros agentes tematizados. O presente estudo, por sua vez, tem em vista os conflitos que tematizaram os saberes gramaticais e o seu ensino. Assim, este trabalho adotou um recorte mais centrado em investigar como os objetos gramaticais e sua transposição realizada em aula e proposta no material didático constituem os conflitos no trabalho docente.

O objetivo central da presente pesquisa é, portanto, identificar os principais conflitos de uma professora de escola pública brasileira em relação à transposição didática da gramática a partir da análise de uma aula, do material didático usado em aula — uma apostila — e de uma entrevista em que a professora comenta fragmentos de sua aula.

Para alcançar tal objetivo, os seguintes objetivos específicos foram formulados:

- I- identificar o objeto de ensino concebido como gramatical transposto na apostila;
- II- descrever o movimento de transposição didática proposto na apostila;
- III- identificar o objeto de ensino concebido como gramatical transposto na aula;
- IV- descrever o movimento de transposição didática realizado na aula;
- V- identificar os conflitos do professor, materializados na entrevista, em relação aos objetos gramaticais ensinados;
- VI- identificar os conflitos do professor, materializados na entrevista, em relação ao movimento de transposição didática dos objetos gramaticais ensinados;
- VII- interpretar a(s) concepção(ões) de gramática configuradas na entrevista em relação aos objetos gramaticais identificados, aos movimentos de transposição didática descritos e aos conflitos identificados.

Em relação aos objetivos, foram feitas as seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Qual é o objeto de ensino concebido como gramatical transposto na apostila?
- 2) Qual é o movimento de transposição didática proposto na apostila?

- 3) Quais é o objeto de ensino concebido como gramatical transposto na aula?
- 4) Qual é o movimento de transposição didática realizado na aula?
- 5) Quais conflitos em relação aos objetos gramaticais ensinados são materializados na entrevista?
- 6) Quais conflitos em relação à transposição didática dos objetos gramaticais ensinados são materializados na entrevista?
- 7) De que forma os objetos gramaticais identificados, os movimentos de transposição didática descritos e os conflitos identificados possibilitam interpretar a(s) concepção(ões) de gramática que constituem o trabalho docente?

Muitos saberes concebidos por pesquisadores e professores como “gramaticais” apresentam ainda grandes desafios em seu tratamento escolar. Afinal, é grande a diversidade de modos existentes de trabalhar termos, conceitos e uso de objetos gramaticais que constituem o cenário atual do ensino de gramática na escola. Além disso, esses objetos passam por muitas transposições, ou seja, transformações em sua interação entre o meio acadêmico, as propostas curriculares, os materiais didáticos e a sala de aula, o que pode se apresentar como um dificultador para a realização do trabalho do professor no ensino de tais saberes.⁷

A presente dissertação de mestrado se propõe a investigar os aspectos conflituosos que emergem na situação laboral a partir do ponto de vista do professor, dando continuidade à pesquisa do grupo ALTER-FIP (ABREU-TARDELLI, 2014, 2015; VOLTERO, 2020; HERNANDES-LIMA, 2020) e adotando um caminho ainda pouco explorado para a análise do trabalho com a gramática e sua transposição didática. Tal caminho viabiliza a interpretação do pesquisador sobre uma aula de gramática, levando em consideração os conflitos que a constituem e que só podem ser acessados, em entrevista de autoconfrontação simples, pela voz do docente.

⁷ Na seção dedicada à fundamentação teórica, apresentamos um levantamento de estudos que analisaram o ensino de gramática no contexto brasileiro.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, apresentamos os fundamentos teóricos nos quais o presente estudo se baseia, tendo em vista justificar a escolha dos aportes adotados, em função de questões relacionadas a como nosso objeto de pesquisa vem sendo teorizado e discutido no contexto brasileiro. Partimos de questões gerais por trás da produção acadêmica brasileira em Linguística Aplicada para então apresentarmos nossas escolhas teóricas pautadas, mais especificamente, no quadro do grupo ALTER, que integra os aportes do Interacionismo Sociodiscursivo, da Didática de Línguas, da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade.

1.1 A Linguística Aplicada como campo autônomo no contexto brasileiro

Esta pesquisa foi desenvolvida na área de Linguística Aplicada no contexto acadêmico do Brasil, de modo que os aportes teóricos adotados no presente estudo dialogam com as discussões teórico-metodológicas levantadas ao longo da institucionalização dessa área no cenário brasileiro. Esse processo abarca, dentre outros aspectos, a relação da Linguística Aplicada com sua disciplina de referência, a Linguística, assim como com outras áreas do conhecimento. Tal relação envolve, conseqüentemente, as formas de teorização do objeto de estudo da Linguística Aplicada e seus pontos de convergência e divergência em relação a outras áreas.

No Brasil, a teorização do objeto para a Linguística Aplicada se insere em um processo de reivindicação de sua especificidade relacionada a questões práticas, em contraposição a uma teorização estritamente linguística. Tal processo pode ser percebido no fato de algumas importantes instituições brasileiras ainda considerarem a Linguística Aplicada como área pertencente à Linguística (tal como a atual organização do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil Lattes/CNPq), enquanto outras instituições as tratam como áreas que se constituem de forma não hierárquica (como a existência de um programa próprio de Pós-graduação em Linguística Aplicada em algumas renomadas universidades brasileiras, como a Universidade Estadual de Campinas, a

Universidade Federal do Rio de Janeiro, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e a Universidade de Brasília).

Segundo Altman (2003), em sua pesquisa sobre a historiografia linguística brasileira na segunda metade do século XX, os “linguistas aplicados” se percebiam, em geral, discriminados pelos “linguistas teóricos” embora as questões sobre o ensino de línguas estivessem em evidência nos anos 70: “A visão de aplicação foi (e em alguns círculos acadêmicos é) considerada secundária, já que se sustentaria do conhecimento produzido por outros campos que fazem pesquisa de base” (ALTMAN, 2003, p. 278). Diante desse contexto, os linguistas aplicados passaram a reivindicar a especificidade do seu objeto, assim como seus aportes teóricos e metodológicos, o que é percebido na retórica de Kleiman (1992, 1998).

Rajagopalan (2006) defende que não compete à Linguística Aplicada exercer um papel de instância mediadora entre, de um lado, uma Linguística que é produzida de forma alheia às demandas sociais e, do outro, uma sociedade da qual emergem tais demandas. Segundo o pesquisador, deve-se celebrar o fato de que se vem formando o consenso, entre os pesquisadores da área, de que a Linguística Aplicada deve ter um papel de intervenção para os problemas relacionados à linguagem constatados nas demandas sociais, “não procurando possíveis soluções numa linguística que nunca se preocupou com os problemas mundanos [...], mas teorizando a linguagem de forma mais adequada àqueles problemas” (Rajagopalan 2006, p. 164). Nesse sentido, a teorização do objeto para a Linguística Aplicada é proposta como forma de intervenção em função da solução de problemas oriundos de demandas da sociedade.

Um outro ponto que Rajagopalan (2006, p. 163-164) aborda é o fato de que teorias globais, ou seja, aquelas que não se atentam para especificidades locais, “pouco ou nada contribuem para solucionar problemas encontrados na vida real”. O pesquisador defende, assim, que uma teoria pode ser considerada válida à medida que possa ser aplicada em situações práticas.

Moita Lopes (2006) levanta algumas questões que vão ao encontro da posição de Rajagopalan (2006). Moita Lopes (2006) apresenta um projeto para a Linguística Aplicada contemporânea que inclui o diálogo com outras disciplinas e a integração entre teoria e prática. Para ele, o diálogo com a Sociologia, a Geografia, a História, a Antropologia e a Psicologia, dentre outros, seria um caminho necessário para a compreensão do lugar da Linguística Aplicada na vida contemporânea, caracterizada por um novo cenário social: “Como linguistas aplicados, nossa posição deve ser nos situar nas fronteiras onde diferentes áreas de investigação se encontram” (MOITA-LOPES, 2006, p. 99).

Rojo (2006) também aborda o fato de a teorização do objeto para a Linguística Aplicada apresentar um caráter transdisciplinar e estar ligada a problemas com relevância social. Segundo a pesquisadora, embora haja um certo consenso na área no que diz respeito a que tipo de problemas são merecedores de investigação, há um dissenso sobre como fazer pesquisa em Linguística Aplicada, pois o objeto de estudo da Linguística Aplicada pode ser concebido de diferentes maneiras, a depender do modo como o pesquisador define transdisciplinaridade⁸ e sua relação com o pós-modernismo. Para Rojo (2006), há, muitas vezes, uma confusão entre o que é a postura pós-modernista e o que é uma abordagem transdisciplinar do objeto.

Rojo (2006) considera importante a discussão feita por Signorini (1998), trazida em Signorini e Cavalcanti (1998), sobre a redefinição do objeto no campo da Linguística Aplicada, que não era mais realizada em função das áreas das disciplinas de referência, mas sim por meio de uma reconstituição: “[Signorini] descreve a necessária reconstituição do objeto no campo aplicado

⁸ Rojo (2006) apresenta diferentes maneiras de como uma abordagem que envolve mais de uma disciplina pode ser concebida por pesquisadores como Serrani e Moita Lopes, que têm concepções diferentes de “interdisciplinaridade” e “transdisciplinaridade”, de forma que algumas concepções são mais restritas que outras. Segundo Rojo (2006: p. 259): “Para Moita Lopes, a transdisciplinaridade só é possível em trabalhos de investigação realizados por uma equipe de pesquisadores provenientes de várias áreas de investigação”.

através de uma reinserção deste objeto nas redes práticas, instrumentos e instituições que lhe dão sentido no mundo social” (SIGNORINI; CAVALCANTI, 1998, p. 13, *apud* ROJO, 2006, p. 260). Em tal processo, segundo Signorini, os caminhos transdisciplinares adotados nas pesquisas vinham criando suas próprias configurações teórico-metodológicas, distintas das contribuições das disciplinas de referência.

Ainda segundo Rojo (2006, p. 261), tais configurações teórico-metodológicas:

“[...] são articuladas a partir do ponto de vista e de uma apreciação valorativa únicos sobre o objeto de investigação (que antes defini como suscitado por uma *privação sofrida*), em relação ao qual as configurações dos saberes ou teorias de referência constituem como que um *excedente de visão* [...]. E é justamente para construir essa articulação do ponto de vista e da apreciação valorativa sobre o problema ou sobre o objeto que se faz necessária uma *leveza do pensamento*, que vem sendo chamada de ‘transdisciplinaridade’, ancorada no peso do objeto.” (grifos do original)

A pesquisadora, portanto, apresenta a reinserção do objeto no campo da Linguística Aplicada em função e a partir de sua relevância social, de modo que as teorias de referência formam uma espécie de excedente de visão para a compreensão da “privação sofrida” (ou seja, um problema social), pautando-se na “leveza” da transdisciplinaridade o tanto quanto necessário, de acordo com o “peso” de tal “privação”. Usando termos metafóricos, a pesquisadora atribui que a teorização na Linguística Aplicada deve dar conta do problema de modo “leve”; ou seja, não constituindo uma simples aplicação de conceitos a dados empíricos, mas uma ressignificação de conceitos que esteja centrada no problema estudado.

A partir de tais reflexões, Rojo (2006) apresenta a perspectiva sócio-histórica como uma maneira viável de se fazer Linguística Aplicada. Segundo Rojo (2006), são autores fundadores dessa perspectiva Vigostki (1976)⁹ e

⁹ Em Rojo (2006), emprega-se a data da primeira edição (1924) no texto do capítulo e, nas referências, a data da edição da obra consultada (1976).

Voloshínov (1981)¹⁰, os quais compartilham o pensamento da relevância de se pesquisar uma psicologia do corpo social; ou seja, a intersecção entre o individual/psicológico (micro) e as práticas sociais (macro) e sua relação com a linguagem, sem perder de vista sua materialidade histórica. Nessa perspectiva, a pesquisadora reconhece a importância de trabalhos liderados por Jean-Paul Bronckart (1997) e Bernard Schneuwly (1988), da Universidade de Genebra.

O desenvolvimento de tais trabalhos resultou em importantes sínteses teóricas e propostas didáticas, como a criação de Bronckart (2009) da abordagem epistemológica do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) e, a ela atrelada, a proposta didática de Schneuwly (2004) de um ensino centrado em gêneros textuais.

Além de questões mais diretamente ligadas a propostas didáticas, a abordagem do ISD também tem sido adotada em pesquisas centradas no desenvolvimento do professor enquanto trabalhador, tais como em Machado, Ferreira e Lousada (2011). Essas pesquisadoras apontam, junto com Machado e Magalhães (2002), o problema do mal-estar docente, que consiste em uma crise ligada à situação profissional que tem gerado um cenário de estresse e outros males, afetando sua saúde:

“Especificamente no Brasil, os múltiplos papéis que os professores desempenham, o excesso de alunos nas classes, a pouca motivação dos alunos para o ensino escolar, os baixos salários, a multiplicação de horas de trabalho e até mesmo a violência física a que estão expostos os professores criam uma situação de trabalho extremamente difícil.” (MACHADO; MAGALHÃES, 2002, p. 140 *apud* MACHADO; FERREIRA; LOUSADA, 2011, p. 17)

Segundo Machado, Ferreira e Lousada (2011), a Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade fornecem aportes teóricos visando à análise e superação de tais problemas, com ênfase em investigar a atividade do professor enquanto trabalho — a Clínica da Atividade, em particular,

¹⁰ Em Rojo (2006), emprega-se a data da primeira edição (1929) no texto do capítulo e, nas referências, a data da edição da obra consultada (1981).

concebendo o trabalho como atividade humana que exerce uma função psicológica central.

Em síntese, o contexto brasileiro é marcado por um processo histórico de reivindicação da Linguística Aplicada de um objeto de configurações teórico-metodológicas próprias, não coincidentes com o da Linguística, que seja teorizado a partir de aportes que deem conta de sua complexidade e constituam uma intervenção prática em função de uma demanda social, tanto no que diz respeito a problemas de ordem centrados nos saberes em si, quanto a problemas diversos que consistem o mal-estar docente coletivo. Nesse sentido, consideramos viáveis aportes baseados em autores como Vigostki (1976 *apud* ROJO, 2006) e Voloshínov (1981 *apud* ROJO, 2006), tais como os aportes do ISD, da Didática de Línguas, da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade, por oferecerem caminhos teóricos e metodológicos que levam em consideração as problemáticas discutidas neste estudo, como a relação entre desenvolvimento humano, didática, trabalho, tendo em vista o desenvolvimento do trabalho do professor.

Neste estudo, não tratamos da gramática e seu ensino enquanto objetos alheios às demandas sociais, mas como objetos de pesquisa atrelados a problemas oriundos de demandas da sociedade, cujas soluções podem ser apontadas na interdisciplinaridade. Os dados analisados neste estudo foram gerados em um contexto de intervenção (ABREU-TARDELLI; SILVA-HARDMEYER, 2016) que, em sua primeira etapa, contou com os esforços para a criação, em pesquisa, de uma demanda social, tendo em vista observar os conflitos gerados em situação de trabalho e contribuir para a resolução de tais conflitos.

Adotamos a abordagem interdisciplinar proposta por Machado (2007, 2010) tendo em vista que diferentes disciplinas podem contribuir para a teorização do problema do ensino de gramática. Os aportes da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade nos permitem conceber diferentes faces do trabalho, tais como sua relação entre trabalho prescrito, realizado e, sobretudo, trabalho como função psicológica atravessada por conflitos constitutivos do

processo de desenvolvimento humano. O aporte da Didática de Línguas nos auxilia a melhor compreender a transformação dos saberes textuais e gramaticais, da esfera científica, em objetos de ensino, com características próprias no universo escolar, como são os saberes nos materiais didáticos e nas aulas. A abordagem epistemológica do ISD, por sua vez, nos proporciona a melhor compreender o papel da linguagem no desenvolvimento humano, oferecendo ferramentas para analisarmos como o desenvolvimento se configura em textos. Para Machado (2007, 2010), tal integração interdisciplinar é possível devido ao fato de esses aportes compartilharem de uma mesma base epistemológica vigotskiana.

Assim, esse conjunto interdisciplinar de aportes nos auxilia a compreender a gramática e o seu ensino reconfigurados em um texto produzido em uma situação de demanda provocada a partir da realização de um projeto de pesquisa e intervenção (ABREU-TARDELLI; SILVA-HARDMEYER, 2016). Desse modo, no texto de uma entrevista, materializam-se os conflitos emergentes na voz do professor em serviço em relação à gramática e seu ensino.

A seguir, apresentamos, mais detalhadamente, a abordagem epistemológica do ISD, assim como importantes bases de sua filiação ao Interacionismo Social.

1.2 O Interacionismo Sociodiscursivo

A abordagem do ISD é uma vertente do Interacionismo Social, perspectiva mais geral que consiste em um posicionamento epistemológico que assume a tese de que as condutas humanas apresentam características próprias, resultantes de um processo histórico de socialização, viabilizado pelo surgimento e desenvolvimento de instrumentos semióticos (BRONCKART,

2009a¹¹, 2008). A proposta epistemológica do Interacionismo Social tem como figura central o psicólogo Vigotski (2004) e foi também promovida por vários autores da área de ciências humanas e sociais (BRONCKART, 2012).

O Interacionismo Social se guia por quatro princípios gerais, tais como apresentados por Bronckart (2012): (1) toma-se a constituição e desenvolvimento do psiquismo individual, por um lado, e dos mundos coletivos, por outro lado, como um processo determinado pela emergência da linguagem e pela história social humana; (2) rejeita-se a fragmentação de disciplinas que tratam de problemas psicológicos, sociais, biológicos e linguísticos, e propõe-se uma única e integrada ciência do humano; (3) refuta-se a concepção filosófica dualista cartesiana, e adota-se a concepção monista de Spinoza (1974 *apud* BRONCKART, 2012), desenvolvida posteriormente por Hegel e Marx e Engels (cf. MARX; ENGELS, 1951 *apud* BRONCKART, 2012); (4) visa-se à utilidade social, de modo que seu objeto inclui os problemas relacionados à educação.

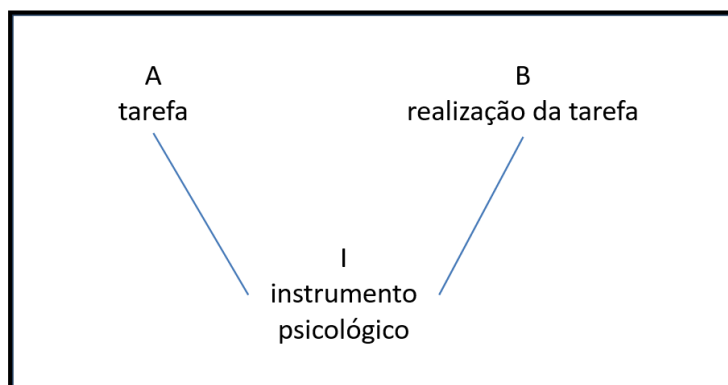
O Interacionismo Social deve a Vigotski (2004) suas ideias e conceitos essenciais acerca do desenvolvimento do ser humano, tais como: os instrumentos psicológicos, dos quais a linguagem seria um exemplo; a tomada de consciência; e o emprego de métodos indiretos (FRIEDERICH, 2012). Apresentaremos brevemente, a seguir, os conceitos de instrumento psicológico e de tomada de consciência; a proposta sobre os métodos indiretos será comentada mais adiante, em 1.4.

A tese vigotskiana de instrumento psicológico pode ser resumida, segundo Friedrich (2012, p. 54), da seguinte forma: “Todas as funções psíquicas superiores [...] surgem com o auxílio dos instrumentos psicológicos e, conseqüentemente, se constituem como fenômenos psíquicos mediatizados”. Um exemplo de função psíquica superior seria a memorização de uma rota, que surge com o estabelecimento de um vínculo associativo entre (A) uma tarefa a ser memorizada, (B) a realização efetiva dessa tarefa, a memorização,

¹¹ Primeira edição da obra publicada em francês em 1997. Primeira edição em português publicada em 1999. Edição consultada publicada em português em 2009.

e (I) um instrumento que auxilia na realização da tarefa, um mapa, por exemplo:

Figura 1: Os três elementos dos processos psíquicos superiores



Fonte: adaptado de Friedrich (2012, p. 55)

Segundo Friedrich (2012), Vigotski sempre ressalta que, para os processos psíquicos superiores, além de (A) a tarefa a ser realizada e (B) a realização da tarefa, que consiste em um processo psíquico superior, há sempre o auxílio de (I) um instrumento psicológico, um objeto que não está no mundo exterior, mas na atividade psíquica da pessoa que realiza a tarefa.

Alguns exemplos de instrumento psicológico seriam a linguagem, os mapas, os diagramas, os símbolos algébricos, etc. Segundo Friedrich (2012), para Vigotski, todo instrumento psicológico apresenta três características: trata-se de uma adaptação artificial, tem uma natureza social e implica a influência de seu usuário a si mesmo e aos outros, como modo de autorregulação e regulação dos outros.

Uma outra importante contribuição de Vigotski (2001) é a ideia do processo de tomada de consciência. Para explicá-lo, Vigotski recorre a um exemplo que ilustra o não-conscientizado: quando uma pessoa faz um nó, ele é feito de modo consciente; no entanto, a mesma pessoa não sabe dizer detalhadamente como o fez, pois sua atenção estava centrada no ato de dar o nó, e não no modo como o faz. Tomar consciência seria, nesse sentido, a passagem do não-conscientizado para o consciente. Segundo Vigotski (2001, p. 288): “O não-conscientizado ainda não é inconsciente em parte nem

consciente em parte. Não significa um grau de consciência, mas outra orientação da atividade de consciência”. Ou seja, trata-se de ter um novo olhar para o que, de algum modo, já se sabe (fazer).

Apresentados alguns aspectos mais gerais do Interacionismo Social, apresentamos, a seguir, a abordagem mais específica do ISD.

O ISD tem como objetivo buscar compreender de forma mais técnica e específica qual é o papel fundador da linguagem humana como instrumento que viabiliza o processo histórico de socialização e desenvolvimento (BRONCKART, 2009a).

A organização do método de análise do ISD se dá de forma descendente, em três etapas: (1) a análise dos *pré-construídos* específicos do ambiente humano, isto é, o que já está colocado no mundo; (2) a análise dos processos de *mediação e apropriação sociossemióticos*; (3) análise dos *efeitos* desses processos na constituição da pessoa dotada de pensamento consciente e, posteriormente, no seu desenvolvimento. A concepção de desenvolvimento do ISD, no entanto, não se resume a esse movimento descendente, uma vez que as relações entre os três níveis devem ser tomadas sob um viés dialético (BRONCKART, 2008).

Esse movimento dialético é explicado da seguinte forma:

Assim, admitimos que, se os pré-construídos humanos mediatizados orientam o desenvolvimento das pessoas, estas, por sua vez, com o conjunto de suas propriedades ativas, alimentam continuamente os pré-construídos coletivos (elas os desenvolvem, os transformam, os contestam etc.) Logo, consideramos que, como já salientava Mead (1934), as mediações (re)constróem os elementos do meio coletivo, no próprio movimento em que contribuem para a construção das propriedades psicológicas individuais (BRONCKART, 2008, p. 112)

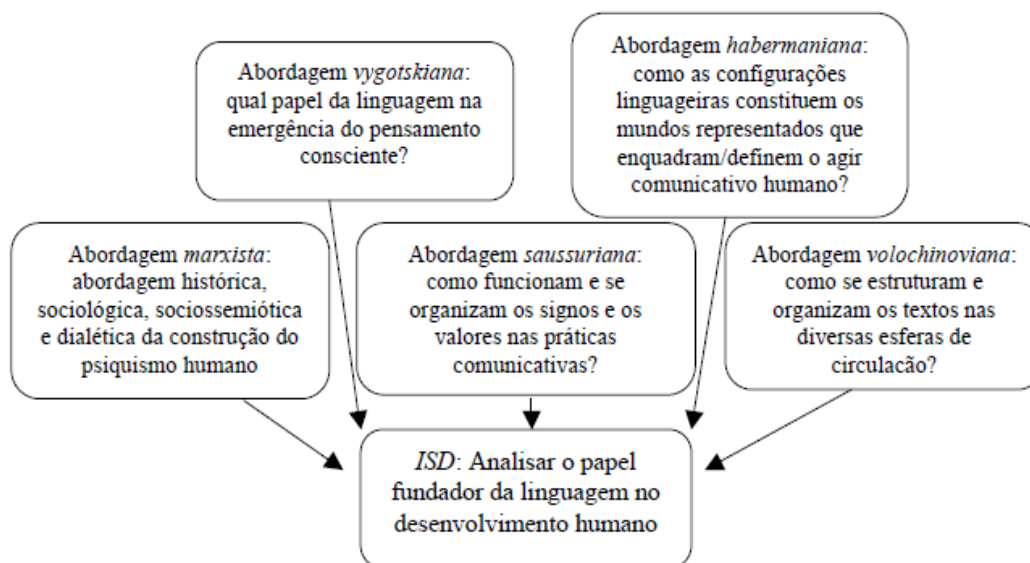
Esses pré-construídos designam conjuntos de tipos de atividades humanas (ou de trabalho), conjuntos de tipos de atividades de linguagem (sob a forma de textos, isto é, unidades semióticas) e conjuntos constituídos de mundos formais do conhecimento. A abordagem do ISD consiste em “analisar as mediações formativas através das quais esses pré-construídos da história social humana são apresentados aos indivíduos singulares” (BRONCKART,

2009a, p. 5), o que ocorre com a interação social, por atividades coletivas e pela atividade linguageira.

Muitos dos questionamentos apontados e desenvolvidos pelo ISD partem de autores cujos trabalhos contribuíram para buscar analisar a linguagem sob dimensões diversas e epistemologicamente compatíveis, como é o caso de pensadores como Vigotski (2001, 2004), Marx e Engels (1951 *apud* BRONCKART 2012), Habermas (1987 *apud* BRONCKART 2012), Saussure (1916 *apud* BRONCKART 2012; 2002) e Voloshínov (2010).

Abaixo, apresentamos um esquema produzido por Silva (2015), que sintetiza alguns desses questionamentos que foram revisitados por Bronckart (2008):

Figura 2: Questionamentos apontados e desenvolvidos pelo ISD



Fonte: Silva (2015)

A seguir, apresentamos o aporte da Didática de Línguas da Universidade de Genebra, abordando um breve histórico sobre o conceito de transposição didática e sua relação com a ampliação do conceito vigotskiano de instrumento.

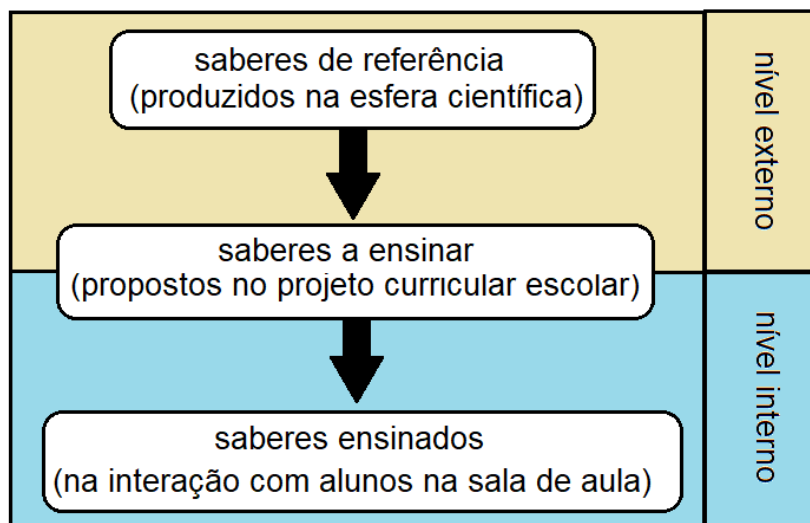
1.3 A Didática de Línguas: a transposição didática

Segundo Bronckart (2008, 2009a), a parte formal ou escolar das mediações apresentadas acima é analisada pelas pesquisas em Didática, cuja finalidade é propiciar a reprodução de um legado coletivo e assim permitir o desenvolvimento das pessoas. Os estudos em Didática de Línguas, de modo geral, têm se dedicado à *transposição didática*: a transformação do saber produzido no meio acadêmico para o saber efetivamente ensinado nas salas de aula escolares.

De acordo com Bronckart e Plazaola-Giger (1998), o termo *transposição didática* foi apresentado previamente por Verret (1975). Segundo Riestra (2014), o matemático Chevallard (1985) amplia seu conceito e, pautado na noção de campo de Bourdieu, propõe uma primeira síntese teórica sobre a transposição didática.

Chevallard (1985) propõe a existência de dois níveis da transposição didática. No nível *externo*, ocorre a transformação dos saberes produzidos na esfera científica (“saberes sábios”, “saberes originais” ou ainda “saberes de referência”) para o projeto curricular escolar. No nível *interno*, por sua vez, acontece a transformação do saber a ensinar para saber ensinado, que ocorre na sala de aula, na interação entre professor e alunos. Para Chevallard (1985), o nível interno é composto por dimensões que envolvem a sequência temporal e as posições do professor e do aluno em relação ao saber. A figura a seguir ilustra os dois níveis da transposição didática:

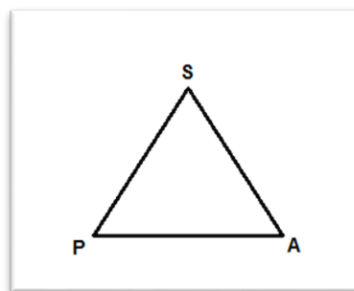
Figura 3: Os níveis da transposição didática para Chevallard (1985)



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Chevallard (1985)

Além disso, de acordo com Chevallard (1985), a transposição didática ocorre com a mobilização dos três polos do sistema didático, que é representado pelo autor da seguinte forma:

Figura 4: O sistema didático para Chevallard



Fonte: baseado em Chevallard (1985, p. 22)

Na figura, os três polos que constituem o sistema didático são representados por cada ponta do triângulo, sendo que P representa o professor, A representa os alunos e S representa o saber ensinado (CHEVALLARD, 1985).

Trabalhos posteriores em Didática de Línguas revisitam criticamente o conceito de transposição didática de Chevallard. Riestra (2014) aponta que Chevallard (1985) propõe uma relação descendente entre o saber de referência, produzido na esfera científica, e o saber ensinado. Segundo a pesquisadora, o modo como tal relação foi proposta é considerado aplicacionista por Bronckart e Schneuwly (1991), pois deixa as práticas sociais de referência de fora¹².

Segundo Riestra (2014), Bronckart concebe o campo educativo como um campo de ação e intervenção, de modo que as suas propriedades determinantes devem ser consideradas antes de se empregarem as noções das disciplinas científicas de referência; nesse sentido, Bronckart critica a autoridade por trás da noção de saber científico de referência de Chevallard, crítica pautada na tese foucaultiana de que são os discursos que atribuem os valores aos saberes, de forma que “a apropriação dos saberes está condicionada pelas formações sociais que constituem as esferas de produção e, neste sentido, o saber é sempre coletivo e discursivo” (RIESTRA, 2014. p. 67).

Nesse sentido, a criação de saberes, assim como sua apropriação e interiorização pessoal, só pode ser possível de modo situado histórica, social e discursivamente. Tendo em vista privilegiar tais contextualizações, Bronckart e Schneuwly (1991) defendem uma organização curricular dos objetos de saber, sem perder de vista a relevância das práticas sociais a eles atreladas.

Dando sequência a Bronckart e Schneuwly (1991), Schneuwly e Dolz (2004¹³, p. 61) propõem que o gênero textual pode ser usado “como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos”. Tal proposta tem como base a ideia de que o gênero pode ser tratado como um

¹² Segundo Bronckart e Schneuwly (1991), a expressão “práticas sociais de referência” é proposta por Martinand (1986).

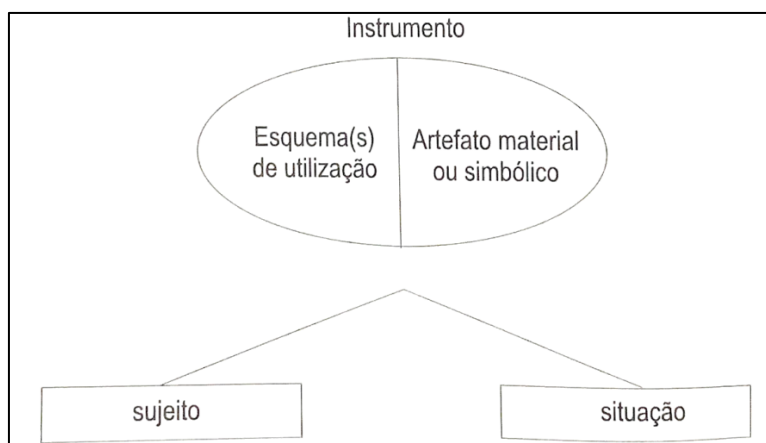
¹³ Tradução para o português de texto publicado originalmente em francês em 1997.

instrumento psicológico. Para Schneuwly (2004¹⁴), o conceito de instrumento psicológico se trata de uma releitura, formulada por Rabardel (1993), do sentido vigotskiano de *instrumento*:

Segundo Rabardel, pode-se conceber o instrumento (ou a ferramenta) como tendo duas faces: por um lado, há o artefato material ou simbólico, isto é, o produto material existente fora do sujeito, materializando, por sua própria forma, as operações que tornam possíveis os fins aos quais o instrumento é destinado; por outro lado – o do sujeito –, há os esquemas de utilização do objeto que articulam suas possibilidades às situações de ação (por exemplo, tarefas a resolver). O instrumento, para se tornar mediador, para se tornar transformador da atividade, precisa ser apropriado pelo sujeito; ele não é eficaz à medida que se constroem, por parte do sujeito, os esquemas de sua utilização. Esses esquemas de utilização são plurifuncionais: por meio deles, o instrumento faz ver o mundo de uma certa maneira e permite conhecimentos particulares do mundo (o machado e a dureza da madeira, para tomarmos o exemplo leontieviano). Ele define classes de ação possíveis, através das finalidades que se podem atingir graças a ele (cortar árvores); ele guia e controla a ação durante seu próprio desenvolvimento. (SCHNEUWLY, 2004, p. 21-22)

Desse modo, o artefato só se torna instrumento quando ocorre a sua apropriação pelo sujeito, ou seja, é a apropriação que leva à construção interna do instrumento no sujeito. A figura abaixo ilustra tal relação:

Figura 5: A tripolaridade do instrumento



Fonte: Schneuwly, 2004, p. 22.

¹⁴ Tradução para o português de texto publicado originalmente em francês em 1994.

Além da questão por trás dessa atribuição de valores aos saberes da linguagem, a organização tradicional de tais saberes em domínios também deve ser levada em consideração para propostas didáticas. Bronckart e Schneuwly (1991) ressaltam que não existe uma teoria única que dê conta do conjunto de todos os aspectos da linguagem, sendo que há diversos sistemas teóricos concorrendo uns com os outros. Essa situação, segundo os pesquisadores, acarreta questões de ordem didática importantes, como o fato de muitos professores e estudiosos em didática de línguas questionarem a tradição de um ensino subdividido em seções sem uma clara conexão entre si (vocabulário, gramática, etc.). Bronckart e Schneuwly (1991) apontam a dificuldade de realizar um ensino de forma mais integrada, visto que a disciplina de referência, a Linguística, conseguiu chegar a apenas frágeis passagens entre seus domínios.

Segundo Bronckart e Schneuwly (1991), essa problemática da transposição na didática de línguas pode ser ilustrada pelas decisões que devem ser tomadas no que diz respeito a uma terminologia gramatical. Eles chamam a atenção para o fato de que, no campo teórico por trás da terminologia gramatical, nota-se sempre a diversidade e a polissemia, o que implica questões importantes para a construção de uma terminologia gramatical escolar. Desse modo, eles apontam a necessidade de o didático partir de uma variedade de fontes teóricas (muitas vezes opostas) e, depois, propor a recriação de uma coerência, levando em consideração o conjunto de parâmetros do sistema didático e baseando-se no princípio de **solidarização**. De acordo com Bronckart e Schneuwly (1991), a solidarização é uma noção discutida juntamente com o processo de **autonomização** na transformação de objetos de saber de referência em objetos de ensino. O processo de autonomização se trata da descontextualização do saber em relação a seu contexto de origem, o que leva quase inevitavelmente a uma espécie de reificação ou dogmatização, sobretudo pelo fato de alguns saberes com estatuto de hipótese ou ilustração serem tratados nos programas escolares de modo totalmente assertivo.

Segundo os pesquisadores, enquanto o didático de ciências deve centrar sua atenção para evitar, tanto quanto possível, o dano causado por essa reificação, o problema para o didático de línguas, por sua vez, estaria menos vinculado a essa reificação e mais à solidariedade necessária na recriação de um conjunto de objetos pensado para o plano didático. Tendo em vista criar uma coerência mínima para o ensino, a solidarização se trata de propor uma teorização de conjunto, em função dos objetivos no contexto didático, sabendo que seus sistemas que servem de fonte são disjuntos ou até mesmo contraditórios.

A partir de uma releitura dessa problematização da transposição didática em Bronckart e Schneuwly (1991), assim como a partir de Chevallard (1985) e Schneuwly, Dolz et al (2009), a transposição didática é apresentada por Cordeiro e Aeby (2020) como um processo complexo que pode ser representado da seguinte forma:

Figura 6: O processo de transposição didática e a forma escolar



Fonte: Cordeiro e Aeby-Daghé (2020, p. 402)

Na figura, é possível observar a indicação de que os objetos ensináveis são configurados não só a partir dos saberes da esfera científica, mas também de saberes de profissionais especialistas que fazem uso da língua em suas práticas sociais (por exemplo, escritores e atores). Além disso, as setas duplas indicam que o movimento é tanto descendente quanto ascendente, pois os objetos de ensino/aprendizagem que circulam na esfera escolar podem também se transformar em saberes na parte superior da cadeia, em uma relação dialética (CORDEIRO; AEBY-DAGHÉ, 2020).

Também é possível observar na figura que a transposição didática passa ainda pelas orientações curriculares e livros didáticos, o que implica a relevância não só da esfera científica e de profissionais especialistas no uso da linguagem, mas também dos objetos que aparecem nas propostas curriculares e nos materiais didáticos, de modo que a autoria de suas propostas se estende, assim, também às esferas das políticas públicas e das editoras.

O processo representado por Cordeiro e Aeby-Daghé (2020) apresenta uma síntese importante do percurso por trás da abordagem genebrina da Didática enquanto ciência e do uso atual do adjetivo “didático” pelos pesquisadores dessa filiação teórica. Nesse contexto, “o didático”, segundo Schneuwly (2014), consistiria no ato de deixar à disposição de uma sociedade os recursos temporais e materiais com a finalidade de garantir a transmissão de saber (o que, segundo ele, também implica um saber praxeológico, um “saber-fazer”) em espaços sociais criados com essa função. Desse modo, o saber deixa seu contexto habitual de uso para se tornar um objeto de transmissão ou mediação, e a didática constituiria, assim, a ciência que toma como objeto o processo de formação de uma pessoa pela transmissão ou mediação de saberes, tendo em vista torná-los acessíveis ao aprendiz.

Em síntese, reflexões sobre a Didática envolvem maneiras de conceber a relação entre os saberes produzidos na esfera científica e sua transformação para a esfera escolar, de modo que se tornem acessíveis aos aprendizes na interação com o professor em aula. No caso da Didática de Línguas, os desafios dialogam tanto com a concorrência de teorias da Linguística quanto

na dificuldade de integrar seus diferentes domínios. Sem perder de vista tais desafios, concebe-se uma transposição didática pautada em práticas sociais de referência, que permita que os aprendizes se apropriem dos saberes (inclusive os praxeológicos) de modo situado social, histórica e discursivamente. Nesse sentido, fundamentam-se propostas didáticas como a de considerar o gênero textual como instrumento. Além disso, tal relação entre os saberes científicos e sua transformação em saberes ensinados foi proposta previamente de modo descendente/aplicacionista e, mais recentemente, de modo dialético, de modo que a prática de ensino, o uso da linguagem e a produção de saberes científicos sobre a linguagem são considerados saberes em constante interação.

Levando em consideração as reflexões sobre o papel da Linguística Aplicada discutido pelos pesquisadores brasileiros (apresentado em 1.1), a escolha pelos aportes da Didática de Línguas se justifica por nos auxiliar a compreender, a partir de um olhar panorâmico, a relação epistemológica entre a natureza dos saberes e os diferentes contextos e práticas sociais em que eles são (re)concebidos.

1.4 A concepção de trabalho docente do grupo ALTER

De forma integrada à abordagem epistemológica do ISD e aos aportes sobre o ensino propostos pela Didática de Línguas, adotamos a abordagem multidisciplinar proposta pelo grupo ALTER (MACHADO, 2007, 2010; MACHADO; BRONCKART, 2009; MACHADO et al, 2009;) que nos permite compreender a atividade docente não só em função do ensino de determinados saberes, mas também enquanto trabalho a partir de um ponto de vista ergonômico e psicológico.

Machado e Bronckart (2009) revisitam a questão do objeto do trabalho do professor, a partir da reflexão sobre o contraste entre a abordagem da Didática de Línguas e a abordagem da Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004), ao lado da Psicologia do Trabalho (CLOT, 1999). Segundo os

autores, a abordagem da Didática teoriza o objeto do trabalho docente, em geral, como a transformação do aluno para uma determinada direção desejada, com ênfase no processo de formação de uma pessoa pela transmissão ou mediação de saberes. A concepção de trabalho docente da Ergonomia da Atividade, por sua vez, além de aspectos centrados nos objetos de conhecimento a serem ensinados, engloba outros aspectos que permitem a criação de um ambiente em que a aula funcione.

A segunda concepção é a adotada pelo grupo ALTER, a qual se fundamenta na conceptualização marxista de trabalho, que pode ser apresentada como:

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

Tal concepção, portanto, não está centrada no objeto de saber, mas no desenvolvimento do próprio professor, enquanto trabalhador que descobre e desenvolve sua própria realidade, explorando-a de modo criativo e expressivo.

Segundo Machado, Ferreira e Lousada (2011), as instituições oficiais frequentemente exigem que o professor desenvolva novas competências, sem lhes oferecer condições para que tal desenvolvimento aconteça. Segundo as autoras, a Clínica da Atividade (CLOT, 2006) tem oferecido suportes para auxiliar na superação de problemas como esse. Para Clot (2006), o trabalho é uma atividade que exerce uma função psicológica central, responsável pelo desenvolvimento de funções psíquicas nos seres humanos.

Clot (2006) define como o objeto da análise das atividades no trabalho o desenvolvimento, suas histórias e seus obstáculos. Segundo ele, existe uma relação essencial entre desenvolvimento e conflito, que é apresentada da seguinte forma:

“Isso porque nos pareceu, no decorrer das pesquisas [...], que o desenvolvimento possível das mulheres e dos homens em situação profissional era a sede de numerosos conflitos. É verdade que, em

psicologia, os conflitos são as alavancas vitais do desenvolvimento. Mas, às vezes - como ocorre frequentemente no trabalho -, eles constituem uma série de obstáculos que deixa os sujeitos diante de dilemas intransponíveis, fontes de sofrimentos desconhecidos ou negados. Esses conflitos se deslocam nas metamorfoses sociais do trabalho, mas não desaparecem. Ao menos é o que faz pensar a história do século XX.” (CLOT, 2006, p. 13)

Nesse sentido, o autor prevê, de um lado, que não há desenvolvimento sem conflito e, do outro, que os conflitos podem configurar dilemas intransponíveis que podem causar sofrimento no trabalhador, podendo levar ao estresse.

Segundo Clot (2006), é comum que as instituições atribuam a causa do estresse do trabalhador à sua dificuldade em cumprir com as exigências que lhe são impostas. No entanto, para Clot (2006), deve-se admitir uma perspectiva oposta a essa visão: as instituições é que não estariam prestando atenção nas reais necessidades dos trabalhadores, deixando de atender a eles de modo apropriado e deixando de reconhecer sua real contribuição.

Machado e Abreu-Tardelli (2009) discutem, com base na concepção de estresse de Clot (1999)¹⁵, em que medida as próprias prescrições presentes em textos oficiais (de orientações curriculares) não colaboram para a instauração e/ou continuidade do estresse do professor. Machado e Abreu-Tardelli (2009, p. 113-114) apontam para duas questões relevantes sobre os textos analisados:

“[...] ou nos encontramos diante de um total ocultamento ou negação do trabalho do professor, [...] ou diante da construção de sua ‘figura’ como um simples adjuvante ou instrumento de um processo que se apresenta como tendo um caráter inelutável e quase que mecânico, pois bastaria que o professor aplicasse os princípios sugeridos pelas prescrições para que os objetivos da atividade fossem alcançados.”

Tais questões se fundamentam, sobretudo, no que Machado e Abreu-Tardelli (2009) trazem de Clot (1999) sobre a inserção de novas prescrições

¹⁵ Trata-se da versão original, em francês, do texto traduzido para o português em 2006.

em um determinado ofício. Tal inserção pode implicar, no trabalhador, um desarranjo grave para as regras já estipuladas a nível coletivo, a ponto de deixar o trabalhador desassistido, especialmente quando não são criadas as condições necessárias para que o coletivo de trabalhadores se aproprie das mudanças prescritas.

Desse modo, na perspectiva do grupo ALTER, as orientações curriculares não são concebidas apenas como resultados de um processo de transposição de saberes visando a torná-los acessíveis aos alunos, mas também como prescrições ditadas ao trabalhador em forma de textos.

Essas prescrições (por exemplo, usar um determinado conceito ou material didático) podem ser consideradas artefatos que só podem constituir verdadeiros instrumentos se os professores souberem usá-las de modo efetivo para uma determinada finalidade, havendo assim sua gênese instrumental interna nos docentes (MACHADO; ABREU-TARDELLI, 2009; MACHADO, 2010).

Segundo Machado (2010, p. 104), o processo de apropriação e construção interna de instrumentos se dá da seguinte forma: “[...] em situação de trabalho, o trabalhador não utiliza os artefatos simplesmente como lhe determinam as prescrições, mas do modo que julgar útil para si mesmo e para sua ação, de acordo com a situação [...]”. Dessa forma, Machado (2010) defende que a proposta de Schneuwly (2004), baseada em Rabardel, com ênfase no desenvolvimento das capacidades dos alunos, pode ser também pensada para o desenvolvimento do professor.

Nesse sentido, a perspectiva do grupo ALTER nos auxilia a conceber a natureza multidisciplinar de nosso objeto de pesquisa. Além da problemática da transformação dos saberes científicos em objetos de ensino prevista pela Didática de Línguas, a abordagem do grupo ALTER nos auxilia a compreender como tais saberes podem ser concebidos não apenas como possíveis instrumentos para os alunos, mas como instrumentos que viabilizem o desenvolvimento do docente. Portanto, o presente estudo entende que os

objetos gramaticais devem ser concebidos como instrumentos que permitam, potencialmente, o desenvolvimento do professor.

Para tanto, a perspectiva do grupo ALTER conta com os conceitos de *trabalho real e real da atividade* oriundos da Clínica da Atividade. Tendo em vista a análise do desenvolvimento do trabalhador e, dentre seus aspectos, o processo de apropriação (ou não) das prescrições pelo sujeito, Clot (2006) reformula as dimensões do trabalho prescrito e realizado propostas pela Ergonomia da Atividade e, inspirado na psicologia vigotskiana, acrescenta uma terceira dimensão, a do trabalho real.

As três dimensões do trabalho, segundo Clot (2006), podem ser definidas do seguinte modo: o *trabalho prescrito* corresponde àquilo que se exige que o trabalhador faça, antes do trabalho propriamente dito; o *trabalho realizado* consiste no trabalho propriamente dito, que pode ser descrito por um observador externo; o *trabalho real*, por sua vez, engloba o trabalho realizado e também aquilo que poderia ter sido feito, mas foi impedido de ser realizado.

Tal conceito de trabalho real é inspirado no conceito vigotskiano de *psiquismo* (ou *consciência*)¹⁶. Segundo Friedrich (2012), o *psiquismo* foi proposto como conceito psicológico de base a partir da discussão vigotskiana sobre métodos diretos e indiretos. Os métodos diretos, criticados na obra vigotskiana, englobam todos os procedimentos que podem ser examinados a partir da experiência imediata, por meio de observações externas ou internas. Os métodos indiretos, por sua vez, pautam-se em vestígios, que são considerados pelo pesquisador na formulação de um conhecimento; trata-se, por exemplo, do trabalho de um arqueólogo que, a partir de vestígios do passado (traços como fósseis e ruínas), propõe uma explicação e reconstrução do objeto que antes existiu. (FRIEDRICH, 2012)

¹⁶ Segundo Friedrich (2012), *psiquismo* e *consciência* eram apresentados muitas vezes sem distinção na obra vigotskiana.

Friedrich (2012, p. 48-50) explica como o pensamento vigotskiano explora a relação entre o conceito de psiquismo e a importância do emprego de métodos indiretos:

É interessante salientar as comparações que Vigotski utiliza para caracterizar o funcionamento do psiquismo. Ele fala de *órgão de seleção*, de *filtro*, mas também de um *funil* que se estreita. Todos esses 'instrumentos' têm uma função em comum, a saber, a de 'escolher', de selecionar, de deixar passar determinados elementos da realidade e de reter outros. [...] se a função primeira do psiquismo é a de construir ilhotas de segurança, de transformar nossa percepção do mundo de modo que seja possível continuar a agir e viver, estamos confrontados com a ideia de uma distância entre o psiquismo e o mundo. O psiquismo não representa o mundo, mas, metaforicamente falando, ele 'trabalha o mundo'.

Tal definição do conceito psicológico de base coloca o psicólogo diante de uma situação bem particular, pois o que acabamos de expor significa que o pesquisador tem acesso a seu objeto, o psiquismo, exclusivamente sob a forma de fragmentos. [...] para analisar um 'instrumento' que funciona como filtro, não é suficiente conhecer os resultados da filtragem, o que 'sai', depois da seleção; também é preciso saber o que foi filtrado; portanto, o que não passou, o que foi posto de lado, o que não foi selecionado. Para provar que o psiquismo trabalhou, é preciso mostrar que houve seleção; conseqüentemente, é preciso completar os saltos da série que conhecemos por meio de uma reconstrução do que não passou no filtro [...] Portanto, o psiquismo, tal como definido pelo autor, só pode ser definido por meio de métodos indiretos, de construção de hipóteses, de reconstrução e de interpretação dos traços da filtragem. (destaques do original)

Clot (2006, 2010), inspirado em tal comparação vigotskiana do psiquismo com um funil, desenvolve o conceito de trabalho real como aquilo que poderia ter sido feito, mas foi deixado de lado, por ter sido impedido de ser realizado. Por não poder ser examinado simplesmente a partir da percepção imediata, a análise do trabalho real exige o emprego de métodos indiretos.

Para tanto, a Clínica da Atividade (CLOT, 2006, 2010) dispõe de métodos de intervenção que propiciam que a atividade realizada se repita em outro contexto, de outro modo. Essa repetição permite reviver as atividades em um contexto em que os sujeitos, voluntários para a participação de uma intervenção, realizem uma tomada de consciência sobre si mesmos, por meio da linguagem. Tal tomada de consciência, sobretudo a dos conflitos que

impedem o sujeito de agir, permite o desenvolvimento do próprio sujeito, ampliando seu poder de agir.

Assim, na Clínica da Atividade, adota-se uma metodologia que pretende atingir uma ótica capaz de identificar as dimensões mais subjetivas da atividade, de maior opacidade, que constituem o *real da atividade* (CLOT, 2006), o que só pode ser alcançado indiretamente. Segundo Roger (2013), trata-se de “um espaço de **conflitos** entre (e no interior de) diversos polos aos quais aquele que age dirige sua atividade” (grifo nosso). Tais polos consistem no objeto de trabalho, na atividade dos outros direcionada para o mesmo objeto, e no próprio sujeito.

No contexto do grupo ALTER-FIP, Hernandez Lima (2020, p. 75), a partir de Clot (2006), propõe a seguinte definição de *conflito*:

[...] definimos conflito como sendo uma unidade de tensão, fruto da luta de interesses e/ou de posicionamentos antagônicos, de caráter subjetivo e/ou social, que atua como elemento propulsor para a mobilização da ação ou da atividade humana, podendo tanto servir de motor que potencialize o desenvolvimento do indivíduo, ampliando seu poder de agir, como também desempenhar o papel de fator gerador de sofrimento, podendo conduzir o sujeito a um caminho cujo provável fim é o do adoecimento e da amputação de seu poder de agir.

Segundo Hernandez-Lima (2020), a proposta de definir conflito busca contemplar o objeto de estudo de várias pesquisas desenvolvidas pelo Grupo ALTER-CNPq e pelo Grupo ALTER-FIP, que analisaram textos produzidos sobre e/ou na situação de trabalho.

No presente estudo, interessa-nos olhar para o ensino de gramática em sala de aula, tomando o ensino (no sentido de transposição didática do objeto) como parte do trabalho docente, levando em consideração, portanto, não apenas os saberes e transformações desses saberes em si, mas os conflitos que constituem o trabalho docente ao ensinar tais saberes, tal como o grupo ALTER compreende o trabalho docente.

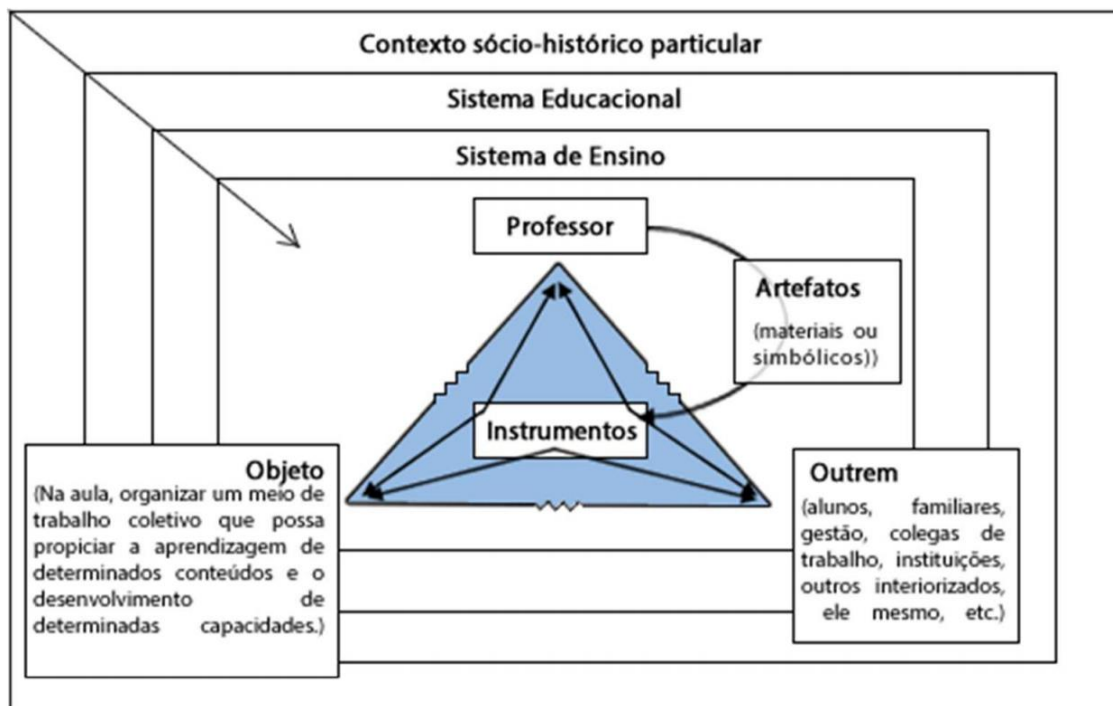
A partir das contribuições de Clot (2006), de forma integrada às contribuições dos aportes do ISD, da Didática de Línguas e da Ergonomia da

Atividade, Machado (2010, p. 164-165) apresenta as seguintes características do trabalho docente:

“a) é uma atividade **situada**, altamente influenciada pelas condições sócio-históricas de determinada sociedade; b) **é orientada por prescrições** de vários níveis institucionais, do sistema educacional mais amplo aos sistemas de ensino [...] e por *modelos de agir*, historicamente construídos por seu coletivo de trabalho; c) é **tratada pelas prescrições de forma impessoalizada**, já que as prescrições são dirigidas a todos os trabalhadores, para qualquer situação de trabalho, e não ao indivíduo; d) é **pessoal**, própria de cada professor, que, para realizá-la, mobiliza seu ser integral, em suas múltiplas dimensões (físicas, cognitivas, languageiras, afetivas etc.); e) é uma atividade **finalizada**, pois tem como objetivo a construção de um ambiente propício à aprendizagem de determinados conteúdos pelos alunos e ao desenvolvimento de determinadas capacidades a eles relacionadas; f) é uma atividade **instrumentada**, pois o professor se utiliza de instrumentos materiais ou simbólicos, derivados de artefatos, a fim de atingir seus objetivos; g) é uma atividade **interpessoal** que se desenvolve entre vários sujeitos, quer estejam presentes (alunos, por exemplo) ou ausentes (direção, coordenação, colegas etc.)”. (destaques do original)

Tal complexidade é representada na figura abaixo, que Hernandez-Lima (2020) apresenta em sua leitura dos modos de representação da atividade docente em aula a partir de Machado (2007, 2009, 2010), de Machado e Barricelli (2010) e de Abreu-Tardelli e Silva-Hardmeyer (2016).

Figura 7: A atividade docente na sala de aula



Fonte: elaborado por Hernandes Lima (2020, p.102), a partir de Machado (2007, 2009, 2010), de Machado e Barricelli (2010) e de Abreu-Tardelli e Silva-Hardmeyer (2016)

No esquema de Hernandes-Lima (2020), os conflitos, simbolizados como vetores de resistência elétrica, podem ocorrer entre os três elementos constitutivos do trabalho docente, simbolizados pelos vértices, o que foi demonstrado por Voltero (2018). As setas são apresentadas como de direção dupla, visto que são múltiplas as interações possíveis entre os três elementos. Além disso, as setas, no esquema, passam pelos instrumentos, o que simboliza o processo de mediação. Hernandes-Lima (2020) ainda aponta que, assim como Machado e Barricelli (2010), optou por direcionar uma seta que conecta o professor aos instrumentos passando pelos artefatos, o que simboliza o processo de interiorização e apropriação.

No quadro teórico-metodológico do ALTER e do ALTER-FIP, são adotados métodos de entrevista de modo que a materialização dos conflitos viabilize sua análise enquanto texto. Para a realização de análise textual tendo

em vista identificar e interpretar os conflitos, tem sido empregado o modelo de análise de texto pautado no interacionismo sociodiscursivo, o folhado textual (BRONCKART, 2009a), com o nível da enunciação sendo complementado pela Teoria Polifônica da Enunciação de Ducrot (1987). Bronckart (2009) reconhece a importância do diálogo com outros autores e cita a teoria ducrotiana como um caminho viável para melhor problematizar o estatuto dialógico da autoria.

Abreu¹⁷ (1998) demonstra que o diálogo com Ducrot (1987) auxiliou na identificação de posicionamentos enunciativos e, dessa forma, dos conflitos materializados. De forma semelhante, o mesmo diálogo foi empregado por outros trabalhos do ALTER-FIP, tais como em Amorim (2017), Voltero (2018) e Hernandez-Lima (2020), pesquisas que adotam algumas contribuições de Ducrot (1987) como a negação e os operadores argumentativos. Tais contribuições, segundo Bronckart (2009), auxiliam em preencher lacunas no modelo de análise textual adotado.

Tendo em vista nosso interesse nos conflitos do trabalho docente com ênfase nas tensões que estão relacionadas ao trabalho com os objetos gramaticais, prosseguiremos com uma síntese das pesquisas sobre gramática e seu ensino no Brasil e segundo a Didática de Línguas da Universidade de Genebra.

1.5 Gramática e ensino

Abordar gramática e ensino implica discorrer sobre a tradição gramatical ocidental, sua relação com as teorias contemporâneas em Linguística e Linguística Aplicada, políticas educacionais sobre ensino de língua, inclusive formação de professores e produção de materiais didáticos. Nesta seção, apresentamos uma breve discussão sobre o assunto.

¹⁷ Trata-se da mesma pesquisadora que hoje assina seus trabalhos como Lília Santos Abreu-Tardelli.

1.5.1 Gramática e ensino no Brasil

Os documentos oficiais Nomenclatura Gramatical Brasileira (doravante NGB) (BRASIL, 1959) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) (BRASIL, 1998) representam dois marcos importantes para a história do ensino de língua portuguesa no Brasil.

Em nosso país, a partir dos anos 1980, houve uma ruptura na proposta de ensino de língua, com o intuito de afastar-se do trabalho com os saberes linguísticos que vinha desconsiderando as dimensões variacionistas e dinâmicas da língua.

Geraldi (1984a) levanta como questão a dicotomia entre ensino da língua e ensino de metalinguagem, pois, em sua avaliação, havia uma grande incoerência entre o propósito das aulas de português e as atividades que as constituam. Segundo o pesquisador, não fazia sentido a realização frequente de exercícios centrados na metalinguagem de análise do português culto, já que os alunos nem mesmo tinham o domínio do uso dessa variedade. Em suas palavras:

“[...] uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra, **saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir das quais se fala sobre a língua**, se apresentam suas características estruturais e de uso.

Entre esses dois tipos, é preciso optar pelo predomínio de um sobre o outro. **Tradicionalmente prevaleceu o ensino da descrição linguística – eu diria que nem sequer a descrição prevaleceu, mas o exemplário de descrições previamente feitas**, pois na escola não se aprende a descrever fatos novos, formular hipóteses de descrição, etc. O que se aprende, na verdade, é exemplificar descrições previamente feitas pela gramática.” (GERALDI, 1984a: p. 46, destaques nossos)

Tendo em vista tal cenário, Geraldi (1984a) recomenda que o ensino de primeiro grau¹⁸ deixe de ser centrado no ensino de metalinguagem, de modo que o ensino da língua seja seu ponto central. Para exercê-lo, a

¹⁸ Equivalente ao ensino fundamental atualmente.

metalinguagem deve ser usada somente de modo acessório, nos casos em que a descrição da língua se faça necessária para atingir o propósito maior das aulas de português, que é o domínio da língua padrão.

Para ilustrar o modo como recomenda o emprego de metalinguagem, é possível mencionar um exemplo que Geraldi (1984b) traz como “prática de análise linguística”, uma proposta de aula sobre conjugação verbal para a quinta série¹⁹. Primeiro, o professor deve anotar os problemas de conjugação que observar nas redações dos alunos, por exemplo, “erros” como “cabeu” ou “ponhavam” para que, em diálogo com os alunos em aula, seja feita a identificação dos verbos problemáticos. O passo seguinte é o de definir o tempo, que não necessita de termos técnicos, podendo ser realizada simplesmente a partir de perguntas sobre o que se passou, está se passando ou vai se passar. Em seguida, os alunos deverão chegar ao “nome do verbo”, ou seja, sua forma no infinitivo, pois tal forma servirá como entrada para a consulta da conjugação padrão em gramáticas e dicionários. O uso de termos técnicos só deverá ocorrer quando se partir de questionamentos dos próprios alunos:

Algumas questões surgirão aqui: o aluno notará que no dicionário se fala em “pretérito”, em “futuro do pretérito”, em “subjuntivo”, etc. E, evidentemente, fará perguntas. Só aqui é que cabe introduzir metalinguagem e explicações, já que solicitadas pelos alunos. (GERALDI, 1984b, p. 68).

O pesquisador defende, portanto, que a metalinguagem técnica não seja o ponto de partida da sala de aula, mas algo que deva ser abordado a partir do questionamento dos alunos. Quando necessário, é possível recorrer a uma metalinguagem mais acessível ao aluno, como os seguintes exemplos: “o que se passou” (no lugar de “pretérito”) e “nome do verbo” (no lugar de “infinitivo”).

Geraldi (1984b) sustenta que, dessa forma, o programa curricular oficial para as séries finais do ensino fundamental é contemplado de um modo mais útil do que se vinha fazendo na época. Em vez de uma proposta centrada na

¹⁹ Correspondente ao atual sexto ano do ensino fundamental.

metalinguagem técnica, “[a] aprendizagem de metalinguagem passa a ocorrer assistematicamente” (GERALDI, 1984b: p. 69). Sua proposta é a de privilegiar o texto como unidade de trabalho na sala de aula e a “prática de análise linguística” estaria, sobretudo, em função da correção de textos produzidos pelos alunos.

Possenti (1984) também faz uma crítica ao que ele designa como ensino de “nomenclatura” ou “metalinguagem técnica”. De acordo com o pesquisador, não há razão para ensinar termos técnicos a quem ainda não apresenta um domínio razoável da língua escrita, uma vez que o domínio de uma língua dispensa o domínio de uma terminologia.

Faraco (1984), ao elencar os sete principais problemas no ensino de português, afirma que o estudo da teoria gramatical tem sido seu ponto nevrálgico. Segundo o estudioso, as aulas de português não promoviam o contato direto do aluno com a língua em seu uso real: “O que lhe oferecemos é apenas a meta-língua (conceitos, regras, exceções...), na ilusória certeza de estarmos ensinando a língua” (FARACO, 1984: p. 20).

Ele defende que o ensino da teoria gramatical não seja o objetivo das aulas de português, pautando-se em duas razões. A primeira é que o domínio da língua dispensa o domínio de teoria gramatical. A segunda diz respeito aos aspectos inadequados de tal teoria abordada nas aulas, já que se trata de uma teoria incompleta, absurda e confusa. Em suas palavras:

“é incompleta (não dá conta da língua portuguesa como um todo); é absurda (os coitados de nossos alunos têm de aprender, por exemplo, que **o sujeito é elemento essencial da oração**; logo adiante, porém, **essencial já não significa mais essencial, porque há orações sem sujeito**...); é confusa (os conceitos são inadequados)” (FARACO, 1984: p. 20, destaques nossos)

Na citação, Faraco (1984) traz um exemplo trazido sobre o uso “absurdo” da metalinguagem usada na descrição de teoria gramatical: o emprego de “essencial” para caracterizar a categoria “sujeito”.

Tais problemas refletem os efeitos, no ensino, do documento empregado para a padronização dos termos técnicos gramaticais no Brasil, a Nomenclatura Gramatical Brasileira, doravante NGB, (BRASIL, 1959).

Henriques (2009) propõe abordar o papel da NGB após cinquenta anos de sua publicação. Além de abordar sua história e aplicação, ele apresenta um conjunto de textos em que estudiosos da linguagem brasileiros expressam seu ponto de vista sobre o assunto.

Em geral, o principal benefício mencionado nos depoimentos compilados por Henriques (2009) está relacionado ao uso de uma linguagem comum: no caso, o fato de a padronização ter freado o uso indiscriminado de termos diversos, o que dificultava a transferência de alunos entre escolas e a produção de questões em exames avaliações escolares e concursos. A falta de padronização, portanto, era um problema para os estudantes que transitavam por diferentes escolas, pois era comum que cada professor adotasse uma metalinguagem técnica própria e exigisse seu domínio nas avaliações.

O problema de uma linguagem comum não se restringe ao ensino de português, segundo o depoimento de Mário Alberto Perini e Lúcia Fulgêncio (*apud* HENRIQUES, 2009). Os pesquisadores ressaltam que a falta de uma metalinguagem em comum é um grande problema na linguística atualmente e, por essa razão, deveria ser abordado com maior comprometimento dos pesquisadores da área.

Ainda segundo Perini e Fulgêncio (*apud* HENRIQUES, 2009), a publicação da NGB, embora estivesse pautada em uma legítima demanda educacional, trouxe ao cenário brasileiro um documento que parece ter sido feito às pressas e de modo amador, de modo que suas consequências foram mais negativas que positivas:

“Mas há outros aspectos que uma simples nomenclatura não resolve. Um deles é que uma nomenclatura é indissolavelmente ligada a uma teoria [...]. E como não havia (como não há) um sistema de categorias universalmente aceito, a NGB fez mais do que deveria: **além de fornecer uma nomenclatura, acabou impondo uma teoria. Ao libertar o professor da confusão dos termos, acabou libertando-o da**

necessidade de justificar (pelo menos em seu foro íntimo) a análise adotada. Com isso, desestimulou a discussão gramatical propriamente dita.

Como ninguém o fez, a NGB virou “lei” e com isso isolou as gramáticas escolares da pesquisa linguística que se desenvolvia no Brasil. [...] A NGB, assim entendida, dificultou o diálogo (nunca muito fácil) entre professores e pesquisadores. [...]

Naturalmente, é preciso criticar não apenas a NGB, mas as gramáticas que dela derivam. Quanto a essas, nunca é demais apontar sua falta de clareza, que leva o estudante a simplesmente decorar definições (que não consegue aplicar na prática) ou soluções (que não se baseiam nas definições). Isso resulta em um processo [...] “antieducacional”: **aprender uma disciplina científica através da memorização de princípios e soluções, sem participar do raciocínio que os conecta (ou deveria conectar).**” (PERINI; FULGÊNCIO *apud* HENRIQUES, 2009, p. 109, destaques nossos)”

Nas últimas décadas, consolidou-se nos programas oficiais do governo brasileiro, como nos PCN, a proposta de afastar-se da “velha gramática” e aproximar-se do estudo de saberes linguísticos de forma contextualizada, dinâmica e ancorada em textos e, mais recentemente, em gêneros textuais/discursivos (DOLZ-MESTRE; SILVA-HARDMEYER, 2016; ROJO; CORDEIRO, 2004.).

Lousada, Muniz-Oliveira e Barricelli (2011), ao apresentar sua experiência em um curso de extensão universitária para professores, tratam da questão do ensino de língua portuguesa a partir de gêneros textuais como prescrição no Brasil, comentando o impacto no trabalho dos professores em diferentes fases de sua implementação. No caso da prescrição do ensino de gêneros textuais, elas defendem que, para que essa prescrição seja de fato apropriada pelos docentes, é necessário que haja espaço para sua reconcepção, o que permitiria uma adaptação da prescrição inicial ao contexto de trabalho do professor.

Em nenhum momento, no entanto, foi proposto que se abandonasse o ensino de saberes linguísticos, o que significa dizer que a gramática, de uma forma ou de outra, nunca deixou de estar presente nas propostas oficiais do ensino língua portuguesa. Entretanto, a situação da sala de aula e da pesquisa

em linguística aplicada no Brasil parece vir tratando esses saberes como de menor importância para o contexto escolar, tais como apontado por Dolz-Mestre e Silva-Hardmeyer (2016) e Abreu-Tardelli (2017b).

Dolz-Mestre e Silva-Hardmeyer (2016) notam a falta do trabalho de análise no nível dos saberes linguísticos em algumas propostas didáticas encontradas na produção acadêmica brasileira. Ao elencarem os principais desafios atuais para o ensino de língua portuguesa no Brasil, apresentam como ainda elementar a situação da reflexão linguística e do trabalho sobre a língua nos projetos didáticos inseridos na perspectiva de ensino (a partir) de gêneros textuais.

Abreu-Tardelli (2017b) ressalta que a abordagem de ensino de língua por meio de gêneros textuais, presente em materiais didáticos, tem sido erroneamente entendida como duas coisas: “não ensinar gramática e ensinar o gênero nos moldes que se ensinava ‘a redação escolar’”, o que ilustra, segundo a pesquisadora, um problema tanto da má compreensão do conceito de gênero textual quanto de transposição didática.

Além dessas questões, uma grande complexidade de dimensões e relações epistemológicas, linguísticas, educacionais e históricas envolvem as concepções por trás dos estudos de gramática no Brasil, o que tem constituído, com diferentes recortes, o objeto de estudo de publicações recentes, tais como Faraco e Vieira (2016), Faraco (2017) e Borges Neto (2018).

Faraco e Vieira (2016) apresentam uma análise comparativa de uma diversidade de quinze gramáticas monoautorais²⁰ publicadas no Brasil entre 1999 e 2014, apontando brevemente as principais direções convergentes e divergentes no conjunto das obras analisadas. Salvo suas especificidades epistemológicas, todas elas apresentam segundo os pesquisadores: (a) reflexão de cunho teórico sobre a natureza e o funcionamento da língua; (b) descrição de aspectos dos níveis morfológico e sintático do português (ou português brasileiro); (c) exposição dos conteúdos por meio de classificações,

²⁰ O livro organizado por Faraco e Vieira (2016b) contém leituras que especialistas apresentam sobre um conjunto das gramáticas brasileiras contemporâneas do português.

definições e exemplos, a partir de usos linguísticos autênticos ou criados artificialmente; (d) utilização de termos oriundos da tradição greco-latina, tais como “verbo” e “conjunção”. As divergências entre essas gramáticas, segundo os pesquisadores, são muitas, visto que os autores dessas obras, com diferentes objetivos, usam concepções distintas de gramática, de escopo mais geral ou específico, de natureza mais formal ou funcionalista etc.

Ainda a partir de Faraco e Vieira (2016), é possível destacar outros dois pontos importantes sobre essas gramáticas. O primeiro é o que os pesquisadores se referem como “imbróglio normativo”, fincado nos casos de conflitos entre a realidade do uso e as normas tradicionais e que pode ser problematizado no seguinte questionamento: “Como sair desse imbróglio? Levar às últimas consequências o princípio de que o normativo depende do descritivo ou tergiversar?” (p. 304). Segundo os autores, a maioria das gramáticas analisadas que se proclamaram normativas não enfrentou esse problema.

O segundo ponto se refere ao ensino de gramática, sobre o qual se constatou que a maior parte dos novos gramáticos preconiza o seu ensino não como um fim em si, mas como um meio para desenvolver a leitura e a escrita, para dominar a variedade de prestígio da língua e/ou para auxiliar a introduzir os alunos na prática científica. No entanto, “nenhum deles detalha em sua obra como desenvolver o ensino que defendem” (FARACO; VIEIRA, 2016, p. 317).

Faraco (2017) apresenta uma concisa revisão de cunho historiográfico do ensino de gramática, estabelecendo relações entre as propostas de toda a tradição luso-brasileira, as principais questões atuais discutidas por estudiosos mais contemporâneos e o senso comum vigente na sociedade sobre o ensino de português. Retomando Faraco e Vieira (2016), ele conclui que, apesar dos avanços obtidos pelos estudos descritivos do português brasileiro culto, ainda não foi possível “resolver minimamente os conflitos entre usos e prescrições”. Sem a resolução de tais conflitos, ele julga ser impraticável oferecer ao alunado brasileiro uma educação linguística de qualidade.

Em seu compêndio acerca da história da gramática, Borges Neto (2018), ao expor sua perspectiva epistemológica sobre a gramática escolar, apresenta-a como uma teoria da linguagem submetida às mesmas condições de cientificidade de qualquer outra, mas ressalta suas vantagens “de ter uma longa história e de se constituir no núcleo dos estudos linguísticos há mais de dois mil anos”. Em relação ao seu uso por docentes, ele defende que o professor de língua portuguesa só pode proporcionar a seus alunos alguma iniciação à prática científica se conhecer bem as características epistemológicas que tornam a gramática escolar singular no conjunto das teorias da linguagem.

Em suma, o contexto brasileiro, no que tange ao ensino de gramática, apresenta as seguintes características: de um ponto de vista do cenário educacional, há a má compreensão da proposta de deslocamento de um ensino pautado na “velha gramática” para um ensino centrado em gêneros textuais; de um ponto de vista estritamente teórico, os conflitos entre usos e normas gramaticais continuam sem resolução e há uma ampla concorrência de modelos teóricos gramaticais sem uma proposta consistente de ensino a eles correspondente.

1.5.2 Gramática e ensino: a Didática de Línguas

Como nosso estudo está inserido no quadro do interacionismo sociodiscursivo e da Didática de Línguas da Universidade de Genebra, examinamos os esforços acadêmicos que vêm sendo realizados na área no que diz respeito à gramática.

Bronckart (2017)²¹ trata do estado da Didática de Línguas enquanto disciplina destacando seus principais avanços e fracassos no que tange aos campos da gramática, produção textual e literatura, bem como os problemas de articulação entre eles. Em sua reflexão, Bronckart (2017, p. 95) conclui que o fracasso no campo da gramática “é tamanho que constitui o maior problema

²¹ Trata-se de uma tradução em português do original publicado em francês em 2013.

para cuja resolução a didática da língua deveria hoje se voltar”, visto que nenhum dos três objetivos da renovação no ensino gramatical na Suíça francófona, iniciado na década de 1970, foi alcançado: (1) não houve a consolidação de um corpo nocional coerente e consistente; (2) não foi colocada efetivamente em vigor o procedimento pedagógico de reflexão sobre a língua associado a manipulações práticas; (3) quase não se evidencia a extensão de noções gramaticais a outros tipos de aprendizagem, como a produção textual.

Bulea-Bronckart (2014), levando em consideração a mesma reforma educacional na Suíça francófona, tece uma análise sobre o que dizem os documentos prescritivos sobre o ensino gramatical. A partir de sua análise, ela formula quatro propostas, buscando trazer esclarecimentos sobre o que fazer no campo gramatical, sendo elas: (1) renunciar a toda hierarquização entre finalidades de ensino gramatical, visto que subordinar a gramática a fins comunicativos pode acarretar a demasiada simplificação de aspectos gramaticais importantes, tais como o rigor terminológico e a natureza sistêmica de noções e regras gramaticais; (2) seguir critérios sólidos para uma distinção clara, no plano terminológico, entre o funcionamento da linguagem no nível da língua e no nível do texto, evitando usar o termo “gramática” indiscriminadamente; (3) reexaminar o estatuto conferido ao texto como unidade básica de trabalho, uma vez que as muitas facetas da textualidade podem ser um problema para o estabelecimento de critérios no trabalho com a gramática; (4) legitimar as atividades “desprendidas”²², deixando de buscar identificar sempre e imediatamente a retomada dos elementos gramaticais que pode ser feita no texto, o que implica considerar a importância de destinar tempos didáticos diferentes para o tratamento de fenômenos diferentes, ainda que interdependentes.

Bronckart (2016) analisa a situação atual do ensino gramatical nos países francófonos e formula um conjunto de propostas, teóricas e didáticas, para o campo. Ele conclui que há quatro tarefas principais que precisam ser realizadas para uma renovação, de fato, no ensino de gramática: (1) a

²² Tradução livre do termo usado pela autora: “décrochées”

reconstrução de uma representação de gramática adequada tanto para os professores quanto para os alunos; (2) a reconstrução de um corpo coerente de noções e regras, com consistência terminológica; (3) o exame e a implementação de tipos de atividades que permitam o desenvolvimento das capacidades de indução/dedução dos alunos, assim como as capacidades de análise e reflexão em relação aos fatos de língua; (4) o reexame das relações entre ensino gramatical e ensino de texto, tendo em vista abandonar a hierarquia que coloca a gramática a serviço do texto.

As atividades do grupo GRAFE'MAIRE (MARMY-CUSIN et al, 2017) têm se voltado para a investigação das relações e tensões, no campo do ensino de gramática, entre saberes de referência, saberes prescritos e saberes ensináveis. A partir da análise de referências teóricas e recursos didáticos para o ensino de dois objetos gramaticais específicos - o complemento do nome e os valores dos tempos verbais do pretérito - e da elaboração de um *corpus* nocional e de propostas de sequências de ensino para esses dois objetos, o projeto tem realizado esforços acadêmicos tendo em vista as opções teóricas e metodológicas, os procedimentos e as atividades propostas e uma transposição baseada sobretudo nas aprendizagens e dificuldades dos alunos.

2. METODOLOGIA

Abordamos, nesta seção, a metodologia adotada no presente estudo, apresentando sua inserção em um contexto de um projeto maior de intervenção, seus participantes, os procedimentos éticos envolvidos e os procedimentos de análise. Expomos os procedimentos adotados tanto para a análise da aula quanto para a análise da entrevista.

2.1 O projeto de ensino e intervenção

Esta pesquisa está inserida no contexto da realização do projeto de ensino e intervenção “Da formação continuada à formação inicial: uma intervenção no ensino (da gramática) da língua portuguesa”, elaborado por Abreu-Tardelli (2014, 2015). O projeto foi realizado em parceria com a Diretoria Estadual de Ensino de São José do Rio Preto²³, município localizado no noroeste do Estado de São Paulo.

Os dois objetivos principais do projeto eram: (a) a formação e discussão dos conhecimentos e práticas dos docentes em serviço sobre o ensino de gramática; (b) o reexame da proposta de formação inicial dos alunos de Licenciatura em Letras, levando em conta as reais dificuldades dos docentes em exercício. Ambos os objetivos se direcionavam para um mesmo objeto de estudo: o trabalho docente, a partir do ponto de vista do professor em serviço, sobre o ensino de gramática. (ABREU-TARDELLI; SILVA-HARDMEYER, 2016).

Segundo Abreu-Tardelli e Silva-Hardmeyer (2016), embora a gramática em si consistisse em um dos elementos motivadores para o projeto, ela não foi tratada como condição *sine qua non* para sua execução. Nesse sentido, o interesse em destaque era o de verificar os conflitos gerados em situação de

²³ Segundo Voltero (2018), tal Diretoria de Ensino é responsável por quatorze municípios – Bady Bassit, Cedral, Guapiaçu, Ibirá, Icém, Ipiúá, Mirassolândia, Nova Granada, Onda Verde, Orindiúva, Palestina, Potirendaba, Uchoa e Nova Granada – além da cidade de São José do Rio Preto, que abrange dois distritos, Engenheiro Schmitt e Talhado.

trabalho, sem necessariamente impor limites relacionados ao objeto de ensino a ser trabalhado nas aulas.

Na primeira etapa do projeto, houve a constituição do coletivo de trabalhadores, momento em que se buscou criar um grupo de professores voluntários com o interesse em vivenciar trocas com outros professores a partir da criação de um espaço dialógico que, segundo a perspectiva da Clínica da Atividade (CLOT, 2006, 2010), possibilita seu desenvolvimento. Assim, segundo Abreu-Tardelli e Silva-Hardmeyer (2016), foram estipuladas apresentações do projeto para os professores de língua portuguesa nas reuniões regionais de orientação técnica, as quais aconteceram entre agosto e setembro de 2014. No final de cada apresentação, os professores interessados em participar do projeto registravam seu nome em uma lista.

Devido a questões referentes ao calendário escolar e à disponibilidade dos professores interessados, apenas em março de 2015 foram realizadas as primeiras entrevistas, durante as quais a equipe do projeto teve a oportunidade de conhecer melhor cada professor e retomar os objetivos e procedimentos de que os docentes participariam. (ABREU-TARDELLI; SILVA-HARDMEYER, 2016).

A tabela abaixo, elaborada por Voltero (2018), ilustra as principais etapas do projeto e a quantidade de professores participantes envolvidos em cada etapa:

Tabela 1: Síntese do projeto de ensino e intervenção

Ano	Objetivo	Quantidade de professores
2014	Apresentação do projeto	240
2014	Aceitação ao projeto	14
2015	Retomada do projeto	10
2015	Autorização para filmagens das aulas	8
2015	Entrevistas	7
2015	Filmagens das aulas	4
2015/2016	Métodos de ACS, ACC e IAS	3

Fonte: elaborado por Voltero (2018, p. 75-76)

Vale ressaltar que, após a etapa de autorização de filmagem de aulas, com oito docentes, houve ainda a saída de participantes na seguinte sequência: uma participante não pôde dar continuidade ao projeto a partir da etapa de entrevistas iniciais, por alegar estar realizando muitas atividades; na etapa das filmagens, duas professoras deixaram o projeto, sendo que uma indicou um infarto como a razão da sua saída e a outra, depressão; após a filmagem das aulas e antes da etapa das sessões de autoconfrontação, mais um professor deixou o projeto, justificando que estava sobrecarregado de trabalho por acúmulo de cargo. As principais razões de saída do projeto, portanto, foram problemas de saúde e sobrecarga laboral. (ABREU-TARDELLI; SILVA-HARDMEYER, 2016).

O acompanhamento do trabalho dos professores participantes e a realização de entrevistas de intervenção ocorreram em blocos de filmagem de aulas e entrevistas utilizando os métodos da autoconfrontação simples (ACS), cruzada (ACC) e instrução ao sócia (IAS) (CLOT, 2006, 2010). Como não fizemos uso dos dados oriundos da ACC e da IAS nesta pesquisa, apresentaremos detalhes apenas sobre a ACS.

O método da ACS consiste em uma análise das gravações em vídeo em que o trabalhador assiste aos procedimentos de seu trabalho segundo orientações do pesquisador (CLOT, 2006). A partir da análise de textos de autoconfrontação simples, é possível observar como o trabalhador toma consciência de seu modo de agir, o que possibilita compreender melhor sua própria atividade e, conseqüentemente, desenvolver-se profissionalmente.

Os dados para o projeto de ensino e intervenção foram formados pelas gravações em vídeo das aulas e das entrevistas. Os encontros foram realizados conforme o quadro a seguir:

Quadro 1: Cronograma das ações do projeto

	2015	2016
Entrevistas iniciais	12, 13 e 27 março	
1º bloco de filmagem de aulas	23, 28, 29 abril	
Autoconfrontação simples	8, 15, 28 maio	
Autoconfrontação cruzada	4 julho	
2º bloco de filmagem de aulas	22, 23, 27, 29 outubro 6, 12 novembro	
Autoconfrontação simples	11, 15, 16 dezembro	
Autoconfrontação cruzada	28 novembro	4 fevereiro 4 março
Instruções ao sócia	11, 16 dezembro	

Fonte: Abreu-Tardelli e Silva-Hardmeyer (2016)

A seguir, apresentamos as professoras e demais participantes que fizeram parte do projeto de ensino e intervenção.

2.2 Os participantes do projeto de ensino e intervenção

No projeto proposto por Abreu-Tardelli (2014; 2015), houve a participação da coordenadora, de três docentes (Sueli, Helen e Sílvia)²⁴ e dois monitores bolsistas, discentes do curso de Pedagogia da Unesp, selecionados por processo seletivo de análise de currículo e entrevista, os quais realizaram as filmagens, edição e transcrição preliminar dos vídeos. Houve também a colaboração de três escolas da Diretoria de Ensino de São José do Rio Preto, da diretora regional, das coordenadoras do núcleo pedagógico e de alguns colaboradores da rede pública de ensino.

A Dra. Lília Santos Abreu-Tardelli, coordenadora do projeto, é professora assistente doutora da UNESP de São José do Rio Preto e atua desde 2013 nos cursos de graduação e no Programa de Pós-Graduação em Estudos

²⁴Nomes fictícios adotados para preservar a identidade das professoras participantes.

Linguísticos na linha 'Ensino e Aprendizagem de Línguas'. Além de coordenadora, ela exerceu o papel de interventora na aplicação dos métodos de ACS, ACC e IAS. Portanto, diferente do contexto original da Clínica da Atividade, no qual o interventor é um psicólogo que, no início da intervenção, desconhece o universo de trabalho dos participantes, a interventora do projeto de ensino e intervenção atua como professora e de formadora de professores, estando já inserida, de alguma forma, no contexto de trabalho das participantes. A seguir, apresentaremos as descrições referentes às docentes, que foram obtidas a partir da entrevista inicial e das entrevistas de IAS, ACS e ACC (ABREU-TARDELLI, 2014; 2015), conforme apresentado por Voltero (2018).

A professora Sueli cursou Letras com habilitação em Português e Francês na Universidade Estadual de Londrina (UEL) e, no momento da aplicação do projeto, embora já viesse trabalhando como professora na rede privada, estava em seu primeiro ano de trabalho em escolas públicas estaduais. Sua carga horária de trabalho nas diferentes escolas totalizava 42 aulas semanais. No início do projeto, Sueli ministrava aulas para duas salas de 6º ano do Ensino Fundamental. No entanto, ao longo do ano letivo, ela teve que retornar a sua sede, onde lhe foram atribuídas duas turmas do 1º ano do Ensino Médio. Neste estudo, desenvolvemos uma análise de uma aula e de uma entrevista realizadas com Sueli.

A docente Sílvia, por sua vez, cursou dois anos do bacharelado em Tradução na UNESP de São José do Rio Preto, e depois pediu transferência para o curso de Letras com habilitação em Português e Espanhol, tendo assim concluído a Licenciatura em Letras naquela instituição. No momento da aplicação do projeto, vinha atuando há vinte e três anos exclusivamente na rede pública estadual e sua carga horária totalizava 32 aulas semanais, sendo 30 aulas de Língua Portuguesa e duas aulas de Língua Inglesa. Além de exercer papel de docente, Sílvia já havia trabalhado como coordenadora e vice-diretora na escola que lecionava.

A professora Helen formou-se em Letras com habilitação em Português e Espanhol na UNESP de São José do Rio Preto. Começou a lecionar em escolas estaduais em 1998, como substituta, sendo efetivada em 2000. Em 2013, prestou o concurso público para professores da educação básica II, acumulando, assim, dois cargos na rede pública de ensino. Sua carga horária, no momento da realização do projeto, totalizava 40 horas semanais, sendo elas distribuídas entre duas escolas da rede estadual e uma da rede particular (VOLTERO, 2020)

2.3 O material de análise desta pesquisa

O material de análise desta pesquisa é constituído de parte dos dados do projeto de intervenção: um registro de aula (gravada em 23 de abril de 2015) e um registro de uma entrevista de autoconfrontação simples (realizada em 15 de maio de 2015), ambos referentes à participante Sueli.

A aula analisada foi filmada entre aproximadamente 15h50 e 16h40 no dia 23 de abril de 2015, com uma turma de 6o ano. O início e no fim da aula não foram gravados, totalizando 8 minutos de não gravação, visto que o vídeo tem duração de 42 minutos. A sala de aula em que a aula foi gravada dispunha de lousa, giz, mesa e cadeira para a professora e carteiras e cadeiras para os alunos. Os principais suportes materiais utilizados na aula foram a lousa e a apostila.

A escolha pelos dados de Sueli se justifica pelo critério apresentado a seguir. Ela é a participante que mais faz uso da apostila e tem menos experiência em sala de aula, o que consideramos relevante para compreender em que medida a apostila, que contém uma proposta de transposição didática, está sendo usada como instrumento no movimento de transposição que constitui a aula de Sueli.

Também por essa razão, propomo-nos a analisar a transposição didática na apostila, a fim de melhor compreender, na análise da aula, sua relação com a aula e, na entrevista de ACS, sua relação com os conflitos materializados.

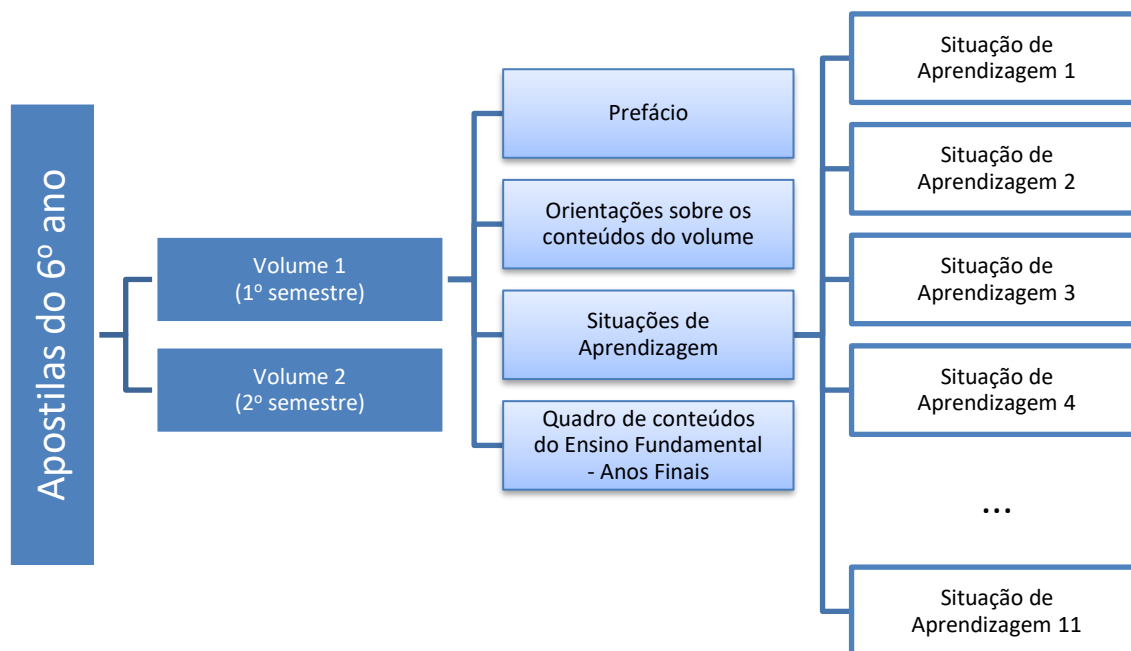
A apostila, dispositivo didático mais utilizado na aula observada, apresenta uma proposta de transposição didática baseada no conteúdo do Currículo Oficial do Estado de São Paulo. O material é composto pelo Caderno do Aluno e pelo Caderno do Professor e sua distribuição faz parte do programa São Paulo Faz Escola.

Os materiais são divididos em disciplinas, em volumes, sendo o Volume 1 para o primeiro semestre e o Volume 2 para o segundo semestre de cada ano escolar. Na aula observada, Sueli faz uso do Volume 1 do Caderno do Professor de Língua Portuguesa dedicado ao 6º ano do Ensino Fundamental.

O Caderno do Professor contém os itens presentes no Caderno do Aluno com o acréscimo de uma apresentação sobre a organização geral do material e orientações, no formato de roteiro de aula, sobre como o professor pode agir para ministrar cada “Situação de Aprendizagem”²⁵. Antes da apresentação da proposta para as propostas de aprendizagem há um prefácio e uma seção introdutória no Caderno do Professor intitulada “Orientação sobre os conteúdos do volume”, que explicam as diretrizes que orientaram a seleção e a organização de conteúdos contemplados.

²⁵ Apresentada com mais detalhes mais à frente na seção 3.2.

Figura 8: Os componentes dos Cadernos do Professor do 6º ano



Fonte: elaborado pelo autor

A disposição gráfica²⁶ dos itens presentes no Caderno do Aluno e dos itens presentes exclusivamente no Caderno do Professor será comentada a partir da figura a seguir:

²⁶ A descrição abaixo visa a esclarecer o critério de identificação de elementos desencadeadores, adotado na construção da sinopse do roteiro de aula, apresentado nesta seção, no Quadro 3.

Figura 9: O Caderno do Professor

O esquema das intrigas

Outra atividade que pode ser realizada para o estudo de enredo é fazer que percebam o seguinte esquema dentro das intrigas:

situação inicial > conflito inicial >
aprofundamento do conflito > clímax >
resolução

Escolha outra narrativa do livro didático e levante com os alunos esse esquema. Você pode ainda solicitar a eles que façam o mesmo com outras narrativas do livro.

6. Partindo das explicações dadas pelo professor, analise a fábula *A cigarra e a formiga*, apresentada na Situação de Aprendizagem 1, de acordo com as questões a seguir:

a) Como a fábula começa?

Fábula começa com a cigarra preocupada, pois não guardou nada para o inverno.

Fonte: elaborado pelo autor, baseado em São Paulo (2014, p. 22)

A figura 6 é uma reprodução de um trecho do Caderno do Professor, acrescida de todos os elementos em vermelho que criamos para fins de descrição.

O que está indicado com B se refere aos itens que também pode ser encontrado no Caderno do Aluno correspondente, o que corresponde a textos ou fragmentos de textos, questões e propostas de produção textual. Na figura acima, trata-se de um exemplo de questão. Observamos que o interlocutor em B é o próprio aluno, já que a referência ao professor é dada em terceira pessoa

(“Partindo das explicações dadas **pelo professor**”). Na sinopse, esses trechos serão indicados com uma cerquilha (#).

O que está indicado com A se refere aos itens que são encontrados apenas no caderno do Professor e que constituem orientações sobre como o docente pode realizar sua aula. Notamos que o interlocutor em A é o professor, pois a referência aos alunos ocorre em terceira pessoa e os comandos relacionados às etapas da aula são expressos pelo modo imperativo (“**levante com os alunos** esse esquema”).

Em C, grafado em fonte de tamanho menor, são indicadas as expectativas de respostas dos alunos para cada questão, o que também é encontrado, também, exclusivamente no Caderno do Professor.

2.4 Os procedimentos de tratamento e de análise dos dados

Tendo em vista que o objetivo geral deste estudo é identificar os principais conflitos de uma professora de escola pública brasileira em relação ao seu trabalho com a gramática, consideramos que os textos obtidos a partir do método de autoconfrontação simples compõem um *corpus* com potencial para análise de conflitos. No entanto, como são textos que retomam outros textos, no caso, fragmentos específicos das aulas gravadas, é necessário conhecer o todo que compõe as aulas para a execução de uma análise devidamente articulada.

Tanto os textos oriundos da filmagem das aulas quanto das entrevistas foram transcritos seguindo os parâmetros de transcrição adotados pelo grupo ALTER-FIP e adaptados do modelo previsto pelo projeto NURC (PRETI, 1999).²⁷ Tais parâmetros de transcrição foram propostos por Voltero (2018) e também empregados por Hernandez-Lima (2020)

²⁷ Ver Anexo 1.

Assim, descrevemos abaixo os principais procedimentos de análise em duas etapas: primeiro, para a análise do roteiro de aula proposto na apostila e para as aulas; em seguida, para a análise das entrevistas.

2.4.1 Procedimentos de análise para a aula e para o roteiro de aula proposto na apostila

A unidade de análise para as aulas é a sequência de ensino, proposta por Ronveaux e Schneuwly (2007). Uma sequência de ensino pode ser definida como a sequência de atividades que compõem uma aula ou uma série de aulas sobre um determinado objeto, com começo e fim determinados.

Segundo esses pesquisadores, trata-se de uma unidade de análise privilegiada pois contém “todos os elementos essenciais do processo de transposição didática interna: cronogênese (dimensão da sequência temporal) e topogênese (dimensão dos estágios do saber em relação ao objeto de ensino) em um processo *hierárquico* de decomposição e recomposição do objeto, e *sequencial* de organização de uma progressão.” (RONVEAUX; SCHNEUWLY, 2007, p. 57, destaques do original)

Para as análises do roteiro de aulas proposto na apostila e das aulas, além da transcrição, será utilizada a ferramenta da sinopse (SCHNEUWLY; CORDEIRO; DOLZ, 2005; SCHNEUWLY; DOLZ; RONVEAUX, 2006; RONVEAUX; SCHNEUWLY, 2007; CORDEIRO, 2015). A sinopse consiste em uma síntese que possibilita evidenciar a organização hierárquica e linear da sequência de ensino que está sendo trabalhada pelo professor. Com a sinopse, é possível obter as principais etapas do movimento de transposição didática realizado em aula e a relação hierárquica entre a totalidade da sequência e seus componentes menores.

A sinopse, por reduzir a quantidade de dados, é uma ferramenta que os torna mais facilmente passíveis de análise. Uma grande quantidade de páginas de transcrição torna-se, com a sinopse, uma tabela que apresenta de forma condensada a estrutura hierárquica e sequencial do movimento de

transposição didática interno, ou seja, a transformação do objeto de ensino que ocorre em sala de aula na interação com os alunos. Segundo Ronveaux e Schneuwly (2007), a utilização da sinopse envolve idas e vindas entre essa ferramenta e a transcrição, o que possibilita verificar com maior precisão a descrição de determinadas atividades que compõem as aulas.

Para a elaboração da sinopse, segundo Schneuwly, Dolz e Ronveaux (2006), é necessário recortar os elementos que constituem a sequência de ensino no fluxo do tempo. Para realizar tal recorte, deve-se levar em conta que cada elemento se caracteriza por (1) uma consistência na perspectiva e objetivos do professor em relação ao objeto sendo ensinado; (2) uma continuidade no tratamento das dimensões (componentes) desse objeto; (3) uma constância de condições previstas pelo dispositivo didático que possibilita o tratamento do objeto pelos alunos.

Segundo Schneuwly, Dolz e Ronveaux (2006) e Cordeiro (2015), é a identificação das atividades escolares que se toma como ponto de partida para a construção da sinopse. Segundo esses pesquisadores, as atividades escolares são atividades cuja finalidade é o ensino/aprendizagem de um componente ou dimensão específica do objeto ensinado. Uma atividade escolar se caracteriza essencialmente por uma instrução que estipula um objetivo e institui um entorno material e semiótico favorável, *a priori*, para sua efetivação.

Os dois critérios centrais para delimitar uma atividade escolar são, segundo Schneuwly, Dolz e Ronveaux (2006) e Cordeiro (2015), o elemento desencadeador semiótico e a manutenção de seu suporte material durante a ação ou interação em andamento.

O elemento desencadeador de uma atividade é geralmente uma instrução oral ou escrita, ou a introdução de um novo suporte material (como um texto, um questionário, anotação na lousa) ou a configuração de um novo dispositivo didático (como um exercício na apostila, ou a leitura de um texto em voz alta). Uma nova atividade inicia, portanto, com a ocorrência de um ou mais desses elementos desencadeadores, em um momento no qual se inicia a

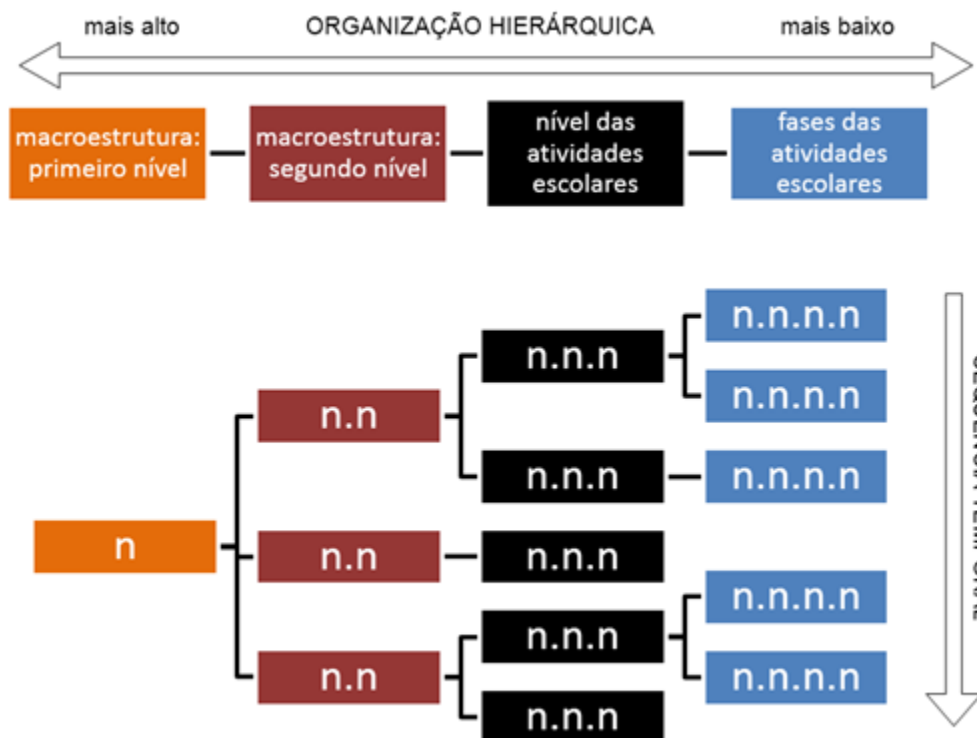
abordagem de um novo objeto ensinado ou de outros elementos ou componentes do objeto que já vem sendo ensinado.

Segundo Cordeiro (2015, p.117), os encadeamentos das atividades escolares “revelam as tramas de organização dos conteúdos ensinados, assim como a seleção das dimensões passíveis de ensino, efetuada pelo professor”. Portanto, é por meio desses encadeamentos que se torna acessível a lógica que organiza uma sequência de ensino. Além disso, segundo a pesquisadora, uma análise comparativa entre sequências de ensino diferentes permite evidenciar essas tramas e dimensões e, conseqüentemente, reconstruir o objeto ensinado nas aulas analisadas.

No que tange à organização hierárquica, Schneuwly, Dolz e Ronveaux (2006) indicam um percurso metodológico a ser trilhado para a atribuição de níveis hierárquicos às atividades que integram uma sinopse, o que depende de dois fatores: o objeto de ensino e o estilo do professor. Segundo os pesquisadores, a concretização das marcas hierárquicas não é apenas da ordem do planejamento do professor, pois elas se manifestam em diversos ritmos em função dos alunos e de como o professor se ajusta aos ritmos dos alunos, de modo que o todo da organização hierárquica forma um sistema em que os elementos se definem mutuamente.

A partir de tais considerações, Schneuwly, Dolz e Ronveaux (2006) propõem uma notação específica para a hierarquização. Considerando a organização hierárquica e sequencial como níveis $n/n.n/n.n.n/n.n.n.n$, sendo que n está acima de $n.n.$, $n.n.$ está acima de $n.n.n$, e assim por diante, conforme indicado no esquema a seguir:

Figura 4: os níveis de organização das atividades escolares.



Fonte: elaborado pelo autor

Adota-se o nível das atividades escolares como n.n.n. O nível n.n.n.n (abaixo de n.n.n), por sua vez, descreve em geral as diferentes fases de realização de uma atividade. Os níveis n e n.n (acima de n.n.n) agrupam os n.n.n em função da lógica da ação didática inferida pelo pesquisador. À tal organização hierárquica, dá-se o nome de macroestrutura (SCHNEUWLY; DOLZ; RONVEAUX, 2006). Por exemplo²⁸, uma sequência de ensino que contemple o objeto “texto argumentativo” pode ser organizada da seguinte forma: nível 1: estudo de um primeiro texto argumentativo (a fábula de La Fontaine *O Conselho dos Ratos*); nível 1.1: leitura e compreensão do texto; nível 1.1.1 ler individualmente e silenciosamente²⁹.

²⁸ O exemplo foi apresentado em Schneuwly, Dolz e Ronveaux (2006).

²⁹ Este nível é indicado por uma tema-título acompanhado de um resumo narrativizado. Um exemplo desse resumo: “o professor pede que os alunos leiam o texto silenciosamente para

O percurso metodológico proposto por Schneuwly, Dolz e Ronveaux (2006) e Cordeiro (2015) pode ser apresentado sucintamente da seguinte maneira: (1) o pesquisador realiza uma primeira versão da sinopse, a partir de uma leitura da sequência como um todo; divide-se a sequência em etapas com base nos **elementos semióticos e suportes e materiais** discutidos acima; (2) o pesquisador identifica as principais atividades escolares, atribuindo-as ao nível n.n.n, sem preocupar-se muito com a hierarquização; (3) o pesquisador descreve as principais características dos encadeamentos das **atividades escolares**, atribuindo-lhes uma estrutura sequencial e hierárquica provisória que expresse a lógica da ação didática, agrupando as atividades (n.n.n) em níveis mais altos (n e n.n) ou subdividindo-as em fases de níveis mais baixos (n.n.n.n); (4) o texto obtido deve ser comparado com outras sinopses.

A representação gráfica dos níveis da sinopse adotada neste estudo, inspirada em Schneuwly, Dolz e Ronveaux (2006) é:

Figura 10: Representação gráfica dos níveis da sinopse

Nível	Materiais	Descrição	Elementos desencadeadores
n			
n.n			
n.n.n			
n.n.n.n			

Fonte: Elaborado pelo autor

A primeira coluna apresenta os diferentes níveis de organização das atividades escolares. Na segunda coluna, os materiais utilizados nas atividades e suas respectivas fases, indicados para os níveis n.n.n e n.n.n.n. Na terceira coluna, indicamos a etapa por meio de uma tema-título e um resumo

terem uma ideia geral do que se trata o texto e preparar para uma leitura em voz alta” (Cf. SCHNEUWLY; DOLZ; RONVEAUX, 2006)

narrativizado, no qual é apresentada uma breve descrição da atividade. Na quarta coluna, indicamos os elementos semióticos desencadeadores que nos auxiliaram a realizar a divisão entre as etapas, como comandos do professor do tipo “vamos fazer agora o exercício dois”.

Em nosso estudo, adotamos os procedimentos de análise das aulas gravadas com algumas adaptações. As pesquisas em Didática de Línguas partem de sequências de ensino gravadas integralmente com foco em dois objetos específicos: o texto argumentativo e a oração subordinada adjetiva (SCHNEUWLY; CORDEIRO; DOLZ, 2005; SCHNEUWLY; DOLZ; RONVEAUX, 2006; RONVEAUX; SCHNEUWLY, 2007; CORDEIRO, 2015). Tais sequências de ensino englobavam conjuntos de aulas. Em nosso estudo, o procedimento de gravação de aulas não englobou sequências de ensino inteiras, apenas um recorte de uma sequência de ensino centrada em objetos de ensino considerados pelo docente como gramaticais. Assim, para nossa análise, comparamos a sequência de ensino proposta pela apostila e a inserção da aula em tal sequência de ensino. Propomos, desse modo, a construção de uma sinopse para o roteiro de aula proposto na apostila e de uma outra sinopse para a aula observada.

Por estabelecer a relação entre as dimensões do objeto de ensino e sequência de etapas que compõem uma aula, a sinopse nos permite avançar em relação às perguntas de pesquisa 1 a 4, pois possibilita identificar o objeto de ensino e o movimento de transposição didática tanto na proposta da apostila quanto na aula. A sinopse também nos auxilia em relação à questão 7, centrada em interpretar a(s) concepção(ões) de gramática que ocorrem nos materiais analisados.

2.4.2 Procedimentos de tratamento e de análise para a entrevista

Os procedimentos a serem utilizados serão aqueles propostos por Bronckart (2006, 2009) e Bronckart e Machado (2004); Machado e Bronckart (2009), centrados na interpretação do agir empregando o modelo de análise do

ISD. Primeiro, efetua-se um primeiro contato com o texto pelo estudo de seu contexto de produção, o que, para Bronckart (2009, p. 93) designa “o conjunto de parâmetros que podem exercer influência sobre a forma como um texto é organizado”. Esse estudo é dividido em subconjuntos, sendo eles: o contexto físico, como lugar de produção, tempo físico de produção, identificação do emissor e do receptor, e o contexto sociossubjetivo, como normas, regras, valores, a relação sociointeracional entre enunciador e enunciatário (BRONCKART, 2009a).

Em seguida, realiza-se a análise da arquitetura do texto, constituída de três níveis de análise que ficaram conhecidos como o folhado textual (BRONCKART, 2006, 2009a): a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

A infraestrutura geral corresponde ao plano global dos conteúdos temáticos, aos tipos de discurso e às sequências (BRONCKART, 2009a). É por meio do levantamento do plano global que buscamos localizar, no texto, as dimensões referentes à transposição didática interna.

O exame dos tipos discursivos, por sua vez, constitui a análise de como a linguagem se apresenta na forma de narrar ou expor, com implicação ou autonomia em relação ao ato de produção languageiro.

Já as sequências tipológicas (tais como narrativa, descritiva, argumentativa etc.) são uma outra forma de planificação, à qual não recorreremos neste trabalho por priorizarmos a análise de outros aspectos textuais que supomos serem de maior relevância para o caso da entrevista de ACS.

O segundo nível do folhado textual consiste no exame dos mecanismos de textualização, que delineiam a coerência e a coesão do texto. Enquanto a coerência corresponde à conexão entre as macroideias do texto, a coesão corresponde à conexão entre as microideias e pode ser concebida do ponto de vista das redes anafóricas/catafóricas (coesão nominal) e da organização dos tempos e modos verbais (coesão verbal) (BRONCKART, 2009a).

O terceiro nível do folhado textual consiste nos mecanismos de engajamento enunciativo, tais como as modalizações e a gestão das vozes. A análise das modalizações permite verificar os modos de avaliação expressa pelo enunciador de aspectos do conteúdo temático. Já o estudo das vozes possibilita o exame da responsabilização do que é dito em relação com o que é atribuído à voz dos outros, de forma mais ou menos explícita (BRONCKART, 2009a).

2.5 Procedimentos éticos

Os dados utilizados em nosso estudo, oriundos do projeto de ensino e de intervenção “Da formação continuada à formação inicial: uma intervenção no ensino (da gramática) da língua portuguesa” (ABREU-TARDELLI, 2014, 2015), foram gerados conforme procedimentos éticos previamente estabelecidos. Para a participação no projeto de ensino e intervenção, as docentes assinaram duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo uma via destinada ao responsável do projeto e a outra, a cada participante.

Desse modo, as professoras se declararam cientes da execução da pesquisa, assim como de seus riscos mínimos. Este estudo obedecerá ao que foi acordado no termo de consentimento, assinado para a realização do projeto de ensino e intervenção. Assim, são tomados todos os procedimentos necessários para que as identidades dos participantes sejam preservadas. Não serão divulgados os nomes e as imagens dos participantes. Serão adotados, portanto, nomes fictícios nas transcrições.

3.0 RESULTADOS DAS ANÁLISES

Nesta seção, apresentamos os resultados das três análises, realizadas de acordo com os procedimentos previamente descritos. Primeiro, apresentamos os resultados da análise do material didático usado por Sueli; na sequência, os resultados da análise da gravação da aula de Sueli; e, em seguida, os resultados da análise da entrevista de autoconfrontação simples, na qual Sueli comenta fragmentos de sua própria aula.

3.1 Análise da apostila

Nesta seção, apresentamos a análise do material didático adotado por Sueli em suas aulas, ao qual ela se refere como “apostila”. Conforme apresentado na seção 2.3, o material destinado ao 6º ano é dividido em dois volumes semestrais e, além dos roteiros de aulas propostos em seções denominadas “Situações de Aprendizagem”, cada volume do Caderno do Professor apresenta outras três seções: um prefácio, um texto com orientações sobre os conteúdos do volume e um quadro com o conteúdo do 6º ao 9º ano.

Na aula registrada, Sueli utilizava o Volume 1, mais especificamente uma parte do roteiro de aula proposto na Situação de Aprendizagem 3. Tendo em vista os dois primeiros objetivos específicos desta pesquisa, acerca do objeto de ensino concebido como gramatical e do movimento de transposição didática na apostila, realizamos a análise da apostila em duas etapas.

O critério utilizado para selecionar que material usar em cada etapa foi o conceito de transposição didática interna, que consiste na transformação do objeto de saber que ocorre na sala de aula. Assim, o roteiro de aula foi selecionado como material planejado para a realização da transposição interna, cuja organização hierárquica e sequencial pode ser obtida por meio da ferramenta sinopse.

Os demais textos presentes na apostila (o prefácio e o texto de orientação) não consistem na transposição didática interna propriamente dita, que ocorre na sala de aula. Por sua vez, eles apresentam esclarecimentos

sobre as escolhas por trás dos objetos e objetivos apresentados no conjunto dos roteiros de aula. Para sua análise, empregamos o plano global de conteúdos temáticos do folheto textual de Bronckart para localizar e descrever os objetos gramaticais e os objetivos apresentados sobre o ensino desses.

Assim como a sequência de textos presentes na apostila, na qual o prefácio e o texto de orientação vêm antes dos roteiros de aulas, apresentamos a análise daqueles antes da análise destes.³⁰

3.1.1 A transposição didática proposta na apostila: prefácio e orientação

O seguinte plano global foi elaborado a partir da leitura do prefácio:

Quadro 1: Plano global de conteúdos temáticos do prefácio

Tema	Localização
1. Contexto de produção do material	p. 3, § 1
2. Considerações sobre possibilidade de uso do material	p. 3, § 2-3

Fonte: elaborado pelo autor

A elaboração do plano global nos permitiu perceber que, embora nosso recorte seja a transposição de objetos gramaticais, não houve referência explícita a saberes gramaticais. Por sua vez, os temas textualizados indicam aspectos gerais sobre o contexto de produção do material e seu uso potencial pelos professores e contribuem para a compreensão da organização dos saberes ali apresentada.

No que diz respeito ao primeiro tema, a transposição presente no material é apresentada como resultado de estudos em parceria com coordenadores e professores da rede que levaram em consideração a transição do currículo já em ação na sala de aula e o currículo proposto no material. Em relação ao segundo tema, há três pontos mais relacionados à

³⁰ O prefácio e o texto de orientação podem ser consultados no Anexo 2. As atividades da apostila analisadas podem ser consultadas no Anexo 3.

organização de saberes: (1) os saberes do material têm como base o Currículo Oficial do Estado de São Paulo então vigente; (2) o material pode ser complementado pelo docente com atividades de outras fontes, conforme seu julgamento, levando em consideração o contexto de sua escola e de seus alunos; (3) a construção do saber e a apropriação dos conteúdos é apresentada em função de competências e habilidades que visam ao protagonismo do aluno.

Na sequência, apresentamos o plano global obtido a partir da análise do texto de “Orientação sobre os conteúdos do volume”:

Quadro 2: Plano global de conteúdos temáticos do texto de orientação

Tema	Localização
1. Objetivo geral do volume	p. 5, § 1
2. As cinco competências básicas	p. 5, § 2
3. Habilidades gerais privilegiadas	p. 5, § 3
4. Conteúdos gerais desenvolvidos a longo prazo	p. 6, quadro (coluna 1)
5. Conteúdos gerais deste volume	p. 6, quadro (coluna 2)
6. Metodologia e estratégias	p. 7, § 1-2
7. Avaliação	p. 7, § 3-5; p. 7-8, quadro
8. Distribuição de conteúdos e habilidades nos volumes	p. 8 § 1-2

Fonte: elaborado pelo autor

A elaboração do plano global nos auxiliou a identificar a lógica por trás da organização. A identificação do primeiro tema no plano global permitiu associar a sequência de roteiros de aula ao seguinte objetivo principal: “contribuir para que os estudantes aprendam a lidar, linguística e socialmente, com diferentes textos, nas mais diferentes situações de uso, como objeto de conhecimento e como meio para atingi-lo” (SÃO PAULO, 2014, p. 5). Assim, é possível afirmar que o texto é apresentado como objeto do conhecimento e meio privilegiado na transposição proposta na sequência de roteiro de aulas.

A identificação do primeiro tema no plano global permitiu, ainda, notar uma primeira hierarquização entre objetos discursivos (“textos”) e objetos gramaticais (“questões da língua”) na articulação proposta entre os diferentes

tipos de saberes. O texto da seção explicita que tal organização foi pensada a partir da “perspectiva do letramento”³¹ (SÃO PAULO, 2014, p. 5), a qual considera, segundo o texto de orientação, que as questões da língua se inserem em uma abordagem de atividades discursivas e interlocutivas. Tais atividades devem permitir que o sujeito desenvolva o conhecimento e o domínio da linguagem de modo articulado ao desenvolvimento de suas ideias, de forma interativa e reflexiva com seu próprio tempo.

A identificação dos temas de 2 a 5 permitiu verificar mais detalhadamente a articulação entre saberes do tipo saber-fazer (mais ligados à noção de competências e habilidades³², (tais como elaborar/elaboração, interpretar/ interpretação etc.) e saberes conceituais como (gênero, verbo, etc.). Apresentamos tal articulação a seguir.

O conjunto de roteiros de aula apresentados nas Situações de Aprendizagem se ancora em cinco competências básicas: (1) empregar a língua portuguesa de modo adequado aos diferentes campos de atividades, o que inclui **o domínio da norma-padrão**; (2) elaborar e adotar conceitos de diversas áreas do conhecimento para compreender os **fenômenos linguísticos**, as manifestações artístico-literárias e a produção tecnológica; (3) interpretar e articular dados para lidar com situações-problema; (4) associar informações e conhecimentos disponíveis em situações concretas tendo em vista a construção de argumentação; (5) fazer uso dos saberes desenvolvidos na escola com o objetivo de criar propostas de intervenção na sociedade. (SÃO PAULO, 2014, p. 5).

Tendo em vista tais competências, as Situações de Aprendizagem foram propostas visando ao desenvolvimento de sete habilidades gerais: (1) identificar as propriedades da tipologia narrativa nos gêneros conto, fábula,

³¹ Não há, no texto, referência explícita a que perspectiva de letramento o material se refere.

³² Apresentamos as noções de “competências” e “habilidades” conforme a organização proposta no material didático analisado, que traz uma lista de competências, uma lista de habilidades gerais e uma lista de competências e habilidades específicas para cada Situação de Aprendizagem. Não se trata de uma problematização dos conceitos de “competência” e “habilidade” previstas na abordagem teórico-metodológica que adotamos neste estudo.

narrativa paradidática e letra de música; (2) situar o tipo narrativo, assim como tais gêneros apresentados, explorando a relação entre sua função social e o contexto comunicativo; (3) interpretar textos levando em consideração seu tema e as propriedades da tipologia a que pertencem; (4) inferir ideias implícitas aos conteúdos do texto; (5) executar **análise linguística**, levando em conta sua relevância para a leitura e escrita do tipo textual narrativo e nos gêneros apresentados no volume; (6) identificar os diferentes elementos coesivos responsáveis pela progressão textual; (7) produzir textos em que ocorra predominantemente a tipologia narrativa. (SÃO PAULO, 2014, p. 5).

Tendo em vista nosso objetivo de investigar os objetos gramaticais e a concepção de gramática que compõem o material didático, observamos que, tanto no prefácio quanto na seção introdutória, não há a ocorrência do termo “gramática” e derivados. Consideramos que algumas expressões se referem mais especificamente aos saberes “gramaticais”: na lista de competências, ocorrem as expressões “norma-padrão” e “fenômenos linguísticos”; na lista de habilidades, ocorre a expressão “análise linguística”.

Tanto a expressão “norma-padrão”, que ocorre na lista de competências, quanto a expressão “análise linguística”, que ocorre na lista de habilidades gerais, evocam o ensino de objetos “gramaticais” concebidos em função de seu uso, na leitura e escrita de textos, em determinadas esferas sociais.

A expressão “fenômenos linguísticos”, por sua vez, é empregada para conceber um ensino mais centrado em um objeto de conhecimento “gramatical” do que nas outras ocorrências, visto que se propõe “construir e aplicar conceitos para a compreensão de fenômenos linguísticos” (SÃO PAULO, 2014, p. 6); o texto introdutório da apostila objetiva, assim, à compreensão de saberes enquanto fenômenos por meio da elaboração e aplicação de conceitos pelos alunos.

Ainda no texto de orientação, são indicados os conteúdos contemplados a serem trabalhados conforme a proposta de desenvolvimento de tais competências e habilidades. O quadro abaixo apresenta uma divisão entre

conteúdos mais gerais, a serem desenvolvidos a longo prazo, e conteúdos tratados no volume 1. Destacamos em negrito os itens que se referem mais especificamente ao estudo de saberes tradicionalmente relacionados à gramática:

Quadro 3: Conteúdos indicados no Caderno do Professor (Volume 1)

Conteúdos gerais a serem desenvolvidos a longo prazo	Conteúdos gerais deste volume
<ul style="list-style-type: none"> ▶ compreensão dos textos orais e escritos apresentados em cada série/ano do Ensino Fundamental — Anos Finais, observando a que gênero textual pertencem e em que tipologia textual poderiam ser agrupados, de acordo com a função social e comunicativa desses textos; ▶ atribuição de sentido aos textos orais e escritos estudados; ▶ leitura dos gêneros estudados a partir da familiaridade que vão construindo com esses gêneros nas diversas situações didáticas propostas pela escola; ▶ reconhecimento das relações entre os parágrafos de um mesmo texto e entre textos diferentes; ▶ procedimentos de leitura adequados a cada gênero, situação comunicativa e objetivos da leitura; ▶ articulação de informações do texto a seus conhecimentos prévios; ▶ produção de textos orais e escritos a partir da seleção feita para cada série/ano, planejando as etapas dessa produção; ▶ reconhecimento da estrutura dos gêneros, ao produzir textos escritos, considerando os elementos de coesão e a coerência, a distribuição dos parágrafos e a pontuação em função de seus objetivos; ▶ conhecimentos linguísticos que 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ tipologia narrativa; ▶ estudo dos elementos da narrativa (foco narrativo, tempo, espaço, personagens e enredo); ▶ estudos linguísticos: conectivos, verbo, Modo Subjuntivo, substantivo, adjetivo, advérbio; ▶ interpretação de texto; ▶ etapas de elaboração da escrita; ▶ as narrativas e sua relação com o imaginário; ▶ narratividade; ▶ gênero textual crônica narrativa; ▶ gênero textual letra de música; ▶ a importância da música na formação do sentido da letra; ▶ estudos linguísticos: denotação e conotação; ortografia: divisão silábica; locução verbal; modos do verbo: Indicativo, Subjuntivo, Imperativo; compreensão de palavras no texto; coesão, coerência.

<p>favoreçam a produção textual, empregando adequada e coerentemente as regras da norma-padrão e de outras variedades de acordo com seu projeto de texto.</p>	
--	--

Fonte: São Paulo (2014, p. 6), destaques nossos

A organização dos conteúdos proposta no quadro, em linhas gerais, é colocada em função de competências e habilidades a partir da leitura e produção de textos, a ocorrência de determinadas sequências tipológicas, seu pertencimento a algum gênero e sua inserção em uma situação concreta. Na coluna da esquerda, é possível observar que ocorre pelo menos um termo que faz alusão ao estudo de textos e/ou gêneros (dentre os seguintes: “texto”, “textual” e “gênero”). A última habilidade, que aborda saberes relacionados ao universo gramatical, propõe que os “conhecimentos linguísticos” sejam estudados na medida em que contribuam para a produção de texto.

Na coluna da direita, ocorrem termos que evocam objetos tradicionalmente considerados gramaticais, como as classes de palavras (verbo, substantivo, adjetivo) e os modos verbais. Embora a organização de tais objetos seja proposta a partir do trabalho com o texto, tomando explicitamente o gênero textual e a sequência tipológica como objetos de ensino, a enumeração de conteúdos na coluna direita não deixa explícitos quais aspectos desses objetos gramaticais serão contemplados conforme a proposta apresentada no texto introdutório, isto é, de modo a favorecer o domínio da norma-padrão e o desenvolvimento da leitura e produção textual do aluno. No que diz respeito a essa proposta, um exemplo de questionamento que pode ser feito é acerca dos modos possíveis de como os objetos gramaticais selecionados podem ser trabalhados de modo integrado com o texto apresentado no material, ou seja, como o ensino de verbo (e suas dimensões) pode contribuir para a produção de textos pertencentes a gêneros predominantemente narrativos.

3.1.2 A transposição didática proposta na apostila: o roteiro de aula

Dentro da sequência proposta no Volume 1 do Caderno do Professor, realizamos nossa análise a partir de um recorte da Situação de Aprendizagem 3, por corresponder à Situação em que a aula de Sueli se insere.

No início de cada Situação de Aprendizagem, há a indicação, no Caderno do Professor, daquilo que lhe é específico no que diz respeito a “Conteúdos e temas”, “Competências e habilidades” e “Sugestões de estratégias”. Para fins de contextualização, apresentamos abaixo um quadro com os pontos específicos referentes às Situações de Aprendizagem 1, 2 e 3.

Quadro 4: Organização das Situações de Aprendizagem 1, 2 e 3

Conteúdos e temas	Competências e habilidades	Sugestões de estratégias
Situação de Aprendizagem 1		
<ul style="list-style-type: none"> • elementos da narrativa [personagens, enredo, tempo, espaço, foco narrativo], com maior ênfase para o foco narrativo; • leitura de narrativas [fábula, crônica, conto]; • produção de narrativa; • roda de histórias; • substantivo e adjetivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • inferir elementos da narrativa; • reconhecer elementos da narrativa; • produzir texto com organização narrativa; • analisar, após a escuta, o foco narrativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • comparação de textos organizados com base na tipologia narrativa; • análise de textos dos colegas, fazendo intervenções quanto a sua organização do foco narrativo e os possíveis efeitos de sentido dessa escolha.
Situação de Aprendizagem 2		
<ul style="list-style-type: none"> • elementos da narrativa: personagens e enredo; • análise oral de personagem de filme; • criação de perfil de personagem; • escrita de narrativa, com base no perfil da personagem; • resumo de enredo; • análise de enredo; • pronome. 	<ul style="list-style-type: none"> • analisar personagem em narrativa escrita; • resumir enredos; • analisar mudança de caráter de personagem em obra cinematográfica; • comparar a mesma personagem em narrativa e filme; • criar perfil de personagem e enredo. 	<ul style="list-style-type: none"> • fruição de filmes para posterior análise; • construção de personagens construídos em diferentes linguagens.

Situação de Aprendizagem 3 (usada, parcialmente, na aula de Sueli)		
<ul style="list-style-type: none"> • conceitos de tempo e espaço nas narrativas; • reescrita de narrativa com base nos conceitos de tempo cronológico e tempo psicológico; • interpretação de narrativa por meio de imagem; • análise de tempo e espaço em linguagem verbal e audiovisual; • verbo³³ • advérbio. 	<ul style="list-style-type: none"> • analisar passagem de tempo e mudança de espaço em narrativa escrita e em filme; • comparar tempo e espaço em diferentes textos; • reescrever narrativa; • sistematizar os conceitos de tempo e espaço das narrativas; • ilustrar narrativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • reescrita de texto, com base na opção entre tempo cronológico e tempo psicológico; • comparação de tempo e espaço construídos em diferentes linguagens.

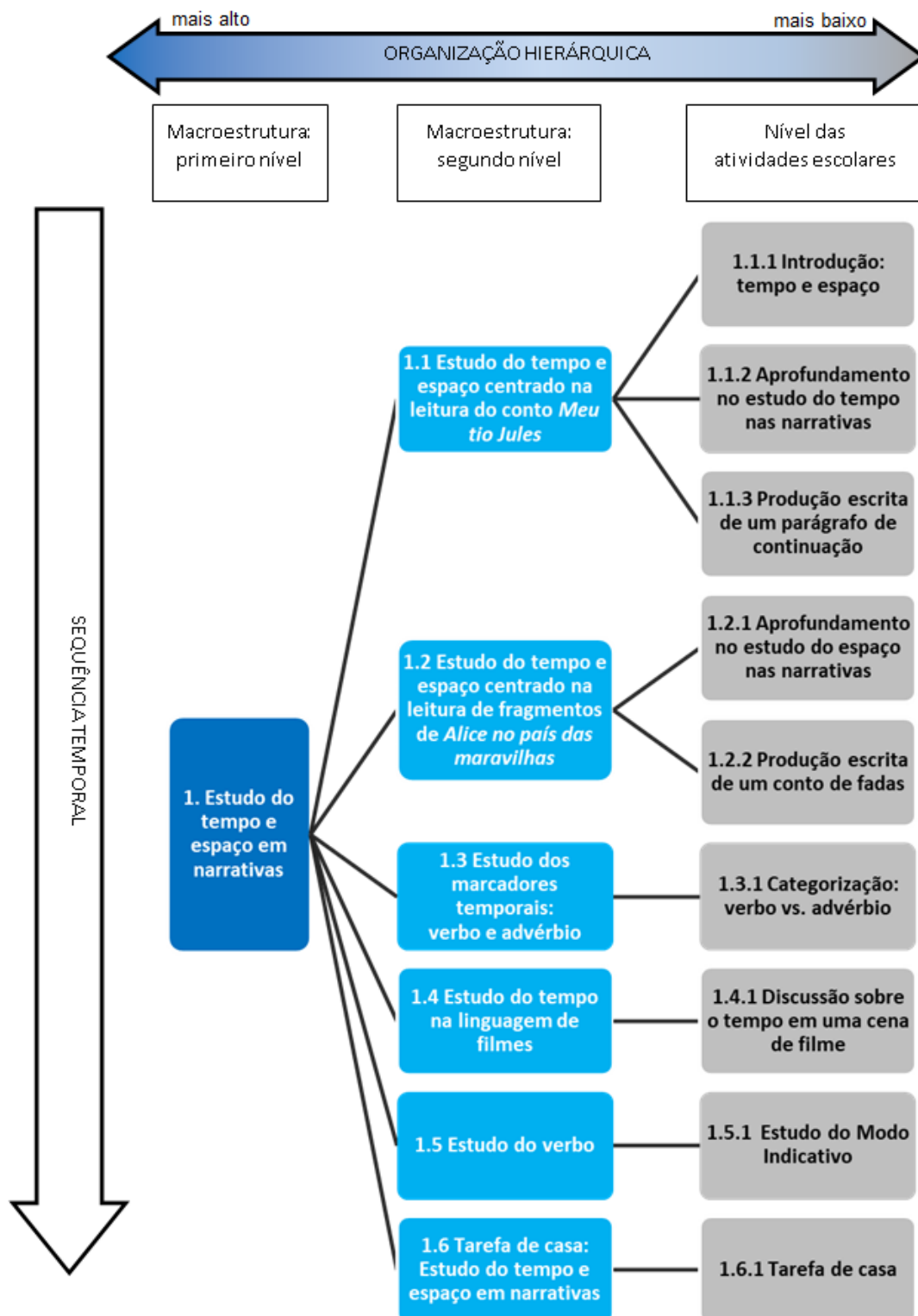
Fonte: Elaborado pelo autor, com base em São Paulo (2014, p. 9, 19, 20, 27), destaques nossos

É possível observar que as três Situações de Aprendizagem trazem como objetos “a narrativa” e seus elementos de forma recorrente, sendo que cada Situação dá ênfase a um ou mais elementos: na primeira, para o foco narrativo; na segunda, para os personagens; na terceira, para o tempo e o espaço. No que diz respeito ao estudo de elementos gramaticais, a ocorrência de termos típicos da tradição gramatical (“substantivo”, “adjetivo”, “pronome”, “verbo” e “advérbio”) pode ser observada em “Conteúdos e temas”.

A Situação de Aprendizagem 3, usada parcialmente na aula de Sueli, está inserida, portanto, em uma sequência de ensino que já vinha trabalhando “a narrativa”, de modo que se continue dando ênfase a dois componentes desse objeto, no caso, tempo e espaço. Apresentamos, na figura a seguir, a organização da transposição didática obtida por meio da ferramenta sinopse:

³³ Na Situação de Aprendizagem 3, são abordados: o Modo Indicativo e os tempos verbais Presente, Pretérito Perfeito e Pretérito Imperfeito.

Figura 11: A transposição do roteiro de aula proposto na apostila a partir da sinopse – Níveis n, n.n e n.n.n



Fonte: elaborado pelo autor

A figura acima apresenta uma organização sucinta obtida pela sinopse, elaborada a partir dos resultados do primeiro nível (n), do segundo nível (n.n) e do nível das atividades escolares (n.n.n). Devido ao interesse específico deste estudo nos objetos gramaticais, a análise apresentada fará referência a trechos da sinopse no nível das fases das atividades (n.n.n.n), na medida em que neles ocorra a referência a objetos apresentados como gramaticais.³⁴

A organização do roteiro de aula obtido pela sinopse viabiliza nossa interpretação sobre a identificação dos objetos contemplados na proposta da apostila, assim como o modo como tais objetos se organizam na transposição didática proposta para a aula, levando em consideração sua dimensão temporal e a organização hierárquica. O primeiro nível da macroestrutura aponta para o peso dado ao estudo do tempo e do espaço nas narrativas como principal aspecto organizador da sequência de atividades proposta no roteiro de aula.

Assim, privilegia-se um objeto de natureza mais ligada ao universo dos textos/discursos (as narrativas) do que de objetos associados ao universo gramatical/linguístico. A sinopse mostra algum destes (verbo, advérbio, Modo Indicativo) como componentes menores daqueles.

Em linhas gerais, o módulo gira em torno da reflexão sobre os elementos tempo e espaço na sequência narrativa, que é proposta a partir da comparação entre elementos verbais e/ou não-verbais de um mesmo texto, comparação entre elementos verbais e/ou não-verbais de textos diferentes, ou comparação entre elementos verbais e/ou não-verbais de versões (primeira versão e reescrita) de um mesmo texto.

O que especifica o nível 1.1 em relação ao nível 1 é a proposta de trabalhar o objeto a partir de um único entorno semiótico, o conto *Meu tio Jules*. Na sequência do roteiro, ocorre continuidade em relação ao objeto, o que é indicado parte seguinte da sinopse como também pertencente ao nível 1, mais

³⁴ Para consultar a sinopse na íntegra, com o nível das fases das atividades (n.n.n.n) e maiores detalhes, é possível consultar o Anexo 4.

geral. Em contrapartida, ocorre descontinuidade em relação ao texto no qual as atividades se pautam, o que é indicado na mudança de segundo nível, ou seja, como 1.2.

Ainda em 1.1, é na fase 1.1.2.1 que ocorre a primeira referência explícita a um objeto gramatical no roteiro de aula. O trecho referente a essa atividade foi transcrito da sinopse, a seguir:

Quadro 5: A localização da primeira referência explícita à gramática na Situação de Aprendizagem 3

Nível	Materiais	Descrição	Elementos desencadeadores ³⁵
1.1.2		Aprofundamento no estudo do tempo nas narrativas <i>Apresenta-se uma série de atividades com ênfase no estudo do tempo (cronológico e psicológico).</i>	Subtítulo: “Tempo cronológico e psicológico” (SÃO PAULO, 2014, p. 30)
1.1.2.1	apostila (texto, questões)	Compreensão do texto com foco no tempo <i>Propõe-se que o professor resolva com os alunos questões de compreensão sobre o texto lido.</i>	“A seguir, propomos várias atividades para estudo do tempo na narrativa de Maupassant.” (SÃO PAULO, 2014, p. 31)

Fonte: elaborado pelo autor

Enquanto no enunciado presente no material do aluno pede que sejam circuladas as “marcas de passagem de tempo”, a resposta indicada apenas no Caderno do Professor recomenda: “Devem-se enfatizar os marcadores temporais **adverbiais** e destacar também os **verbos**.” (SÃO PAULO, 2014, p. 31, destaques nossos). Portanto, uma primeira relação entre o nível das unidades gramaticais e o nível textual/discursivo se dá pela reflexão sobre a

³⁵ Conforme apresentado no item 2.3.1, o elemento desencadeador de uma atividade é geralmente uma instrução oral ou escrita, ou a introdução de um novo suporte material (como um texto, um questionário, anotação na lousa) ou a configuração de um novo dispositivo didático (como um exercício na apostila, ou a leitura de um texto em voz alta).

textualização do tempo e sua relação semântica com as classes gramaticais verbo e advérbio.

Na sequência, no que diz respeito a nosso recorte de pesquisa centrado na gramática, destacamos as atividades 1.3.1 e 1.5.1, que são intituladas no material didático como “Estudo da língua”³⁶. Apresentamos, a seguir, as os trechos da sinopse que se referem a essas atividades, seguidos de suas respectivas análises.

Quadro 6: Sinopse do roteiro de aula do Caderno do Professor (apostila) – Nível 1.3

Nível	Materiais	Descrição	Elementos desencadeadores
1.3		Estudo dos marcadores temporais: verbo e advérbio	
1.3.1	Apostila (texto, questões, tabela)	Categorização: verbo vs. advérbio <i>Esta série de atividades visa a viabilizar a identificação e conceptualização de “verbo” e “advérbio”.</i>	Subtítulo: “Estudo da língua” (SÃO PAULO, 2014, p. 36) # “Para complementarmos a análise de tempo na narrativa, consideramos oportuno iniciar o estudo dos conceitos de verbo e advérbio, indicadores temporais por excelência.” (SÃO PAULO, 2014, p. 36) ³⁷
1.3.1.1	Apostila (texto, questões, tabela) e lousa	Categorização a partir de critério morfológico (palavra variável x invariável) <i>Propõe-se que o professor peça que os alunos categorizem as palavras marcadoras de passagem de tempo (identificadas em uma atividade anterior), preenchendo duas colunas de uma tabela. O que diferencia as categorias é o fato de serem ou não palavras variáveis. Em seguida, o professor deve nomear cada categoria (verbo e advérbio) e perguntar aos alunos o que mais sabem sobre esses</i>	# “Volte à Atividade 1 [...] Você circulou, no conto, palavras que marcam a passagem de tempo. Em grupo e com auxílio do professor, separem-nas com as categorias do quadro a seguir.” (SÃO PAULO, 2014, p. 36)

³⁶ Uma cópia das páginas referentes a estas atividades podem ser encontradas no Anexo 3.

³⁷ Como indicado na seção de Metodologia, empregamos a cerquilha (#) para indicar os trechos do texto do material didático que aparecem tanto no Caderno do Professor como no Caderno do Aluno. Os demais trechos aparecem exclusivamente no Caderno do Professor.

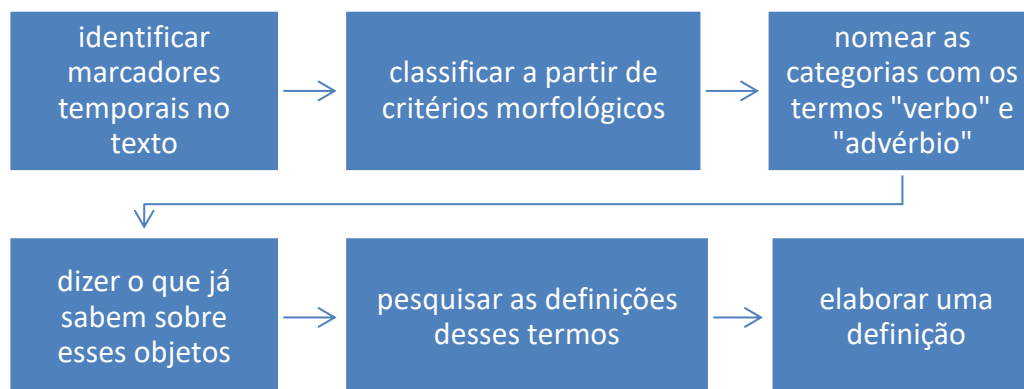
		<i>termos, anotando na lousa o que disserem.</i>	
1.3.1.2	Apostila, livro didático	<p>Conceptualização com base em pesquisa</p> <p><i>O material solicita que o professor oriente os alunos a fazerem uma pesquisa sobre os temas “verbos” e “advérbios” no livro didático ou outra fonte. O aluno deve ler as definições dos termos, discutir com os colegas e registrar o que entendeu.</i></p>	# “Seu professor vai orientá-lo a procurar os temas verbos e advérbios no livro didático” (SÃO PAULO, 2014, p. 36)

Na introdução da atividade 1.3.1, propõe-se que o estudo dos conceitos de verbo e advérbio como “complementar” para a análise do tempo e espaço na narrativa. Descrevemos o trajeto didático proposto na apostila a seguir:

- 1) voltar ao texto abordado em 1.1 para categorizar os marcadores temporais (circulados anteriormente) a partir de critérios morfológicos (verbos, palavras que variam x advérbios, palavras invariáveis), sem nomear essas categorias;
- 2) nomear as categorias como verbo e advérbio;
- 3) registrar na lousa o que os alunos disserem que já sabem sobre essas classes gramaticais (por ex.: palavras que indicam ação ou estado, palavras que indicam pessoa, etc.);
- 4) propor que os alunos pesquisem as definições dos dois termos em fontes indicadas pelo professor, como o livro didático;
- 5) propor que os alunos criem sua própria definição, por meio de paráfrase.

A figura a seguir ilustra uma síntese do trajeto proposto:

Figura 12: Trajeto proposto para o estudo de verbo e advérbio



Fonte: elaborado pelo autor, com base em São Paulo (2014, p. 37)

Levando em consideração as competências e habilidades³⁸ gerais que norteiam a produção do Caderno do Professor, é possível associar a proposta do trajeto acima à segunda competência geral (elaborar e adotar conceitos para compreender os fenômenos linguísticos), que prevê que o aluno seja capaz de criar conceitos utilizando suas próprias palavras e a partir de uma experiência em que exerce certo protagonismo com pesquisa. Também é possível associá-la à quinta habilidade geral (executar análise linguística, considerando sua relevância para a leitura e escrita do tipo textual narrativo e nos gêneros apresentados).

No entanto, destacamos que a entrada para os objetos gramaticais passa de uma categoria semântica (tempo) a discursiva (construção da narrativa) que não define integralmente as classes gramaticais em questão, mas apenas aponta para alguns de seus possíveis usos em textos. A proposta de partir de marcadores textuais temporais para chegar a conceitos de classes gramaticais que se definem por um conjunto vasto de propriedades (morfológicas, sintáticas, discursivas) pode, portanto, apresentar diferenças

³⁸ “Competências” e “habilidades” segundo a proposta do próprio material didático. Não se trata dos conceitos homônimos conforme o quadro teórico que adotamos neste estudo.

epistemológicas entre visões sobre entidades gramaticais, definições escolares de tais entidades e seus usos variados nos textos.

Apresentamos agora a descrição da atividade 1.5.1.

Quadro 7: Sinopse do roteiro de aula do Caderno do Professor (apostila) – Nível 1.5

Nível	Materiais	Descrição	Elementos desencadeadores
1.5		Estudo do verbo	
1.5.1		Estudo do Modo Indicativo <i>Esta série de atividades visa a apresentar o Modo Indicativo e alguns de seus tempos</i>	“Novas atividades sobre esses e outros temas linguísticos (tempos verbais do Modo Indicativo) serão sugeridas a seguir.” (SÃO PAULO, 2014, p. 37)
1.5.1.1	Apostila (texto, questões)	Retomada da categorização entre verbo e advérbio <i>Esta atividade instrui que o os alunos retomem a tabela preenchida anteriormente com a categorização em verbos e advérbios e associem a classificação às definições previamente pesquisadas no livro didático.</i>	Subtítulo: “Estudo da língua” . (SÃO PAULO, 2014, p. 37)
1.5.1.2	Apostila (questões), outras fontes a escolher	Conceptualização de “Modo Indicativo” <i>Solicita-se que o professor indique um material (livro didático ou outra fonte) para os alunos pesquisarem a definição de Modo Indicativo.</i>	# “[...] escreva, com suas palavras, a definição de Modo Indicativo” (SÃO PAULO, 2014, p. 37)
1.5.1.3	Apostila (questão)	Criação de frases no Modo Indicativo <i>O professor é instruído a solicitar que os alunos criem seis frases no Modo Indicativo, tendo em vista viabilizar o reconhecimento e a fixação do uso desse modo verbal.</i>	# “Crie seis exemplos de frases no Modo Indicativo [...]” (SÃO PAULO, 2014, p. 37)
1.5.1.4	Apostila (questão), livro didático (texto a escolher)	Reconhecimento do Modo Indicativo <i>Propõe-se que o professor indique um texto do livro didático para que os alunos localizem e anotem os verbos empregados no Modo Indicativo.</i>	# “Seu professor indicará um texto do livro didático para que você anote os verbos empregados no Modo Indicativo” (SÃO PAULO, 2014, p. 37)

1.5.1.5	Apostila (questões)	<p>Conceitualização/Categorização entre tempos verbais do modo Indicativo</p> <p><i>O professor deve explicar como funciona o Presente, o Pretérito Perfeito e o Pretérito Imperfeito do Indicativo e, na sequência, solicitar que os alunos anotem o que entenderam de cada um e registrem a diferença central de uso entre o Pretérito Perfeito e o Imperfeito. Em seguida, o aluno deve anotar os verbos conjugados nesses tempos que encontrar em textos do livro didático indicados pelo professor.</i></p>	<p># “Qual a diferença de uso entre Pretérito Perfeito e Imperfeito do Indicativo?” (SÃO PAULO, 2014, p. 37)</p> <p># “Complete, no quadro, a conjugação [...] (SÃO PAULO, 2014, p. 38)”</p>
1.5.1.6	Apostila (questões, quadros de conjugação)	<p>Conjugação de tempos verbais no modo Indicativo</p> <p><i>Propõe-se que o professor peça que os alunos preencham os quadros de conjugação dos verbos amar, ser e ir</i></p>	<p># “Complete, no quadro, a conjugação do verbo <i>amar</i> no Presente, Pretérito Perfeito e Pretérito Imperfeito do Modo Indicativo.” (SÃO PAULO, 2014, p. 38)</p>

Fonte: elaborado pelo autor

A atividade 1.5.1 apresenta um trajeto que propõe partir do trabalho com o Modo Indicativo para depois chegar mais especificamente a três tempos desse modo:

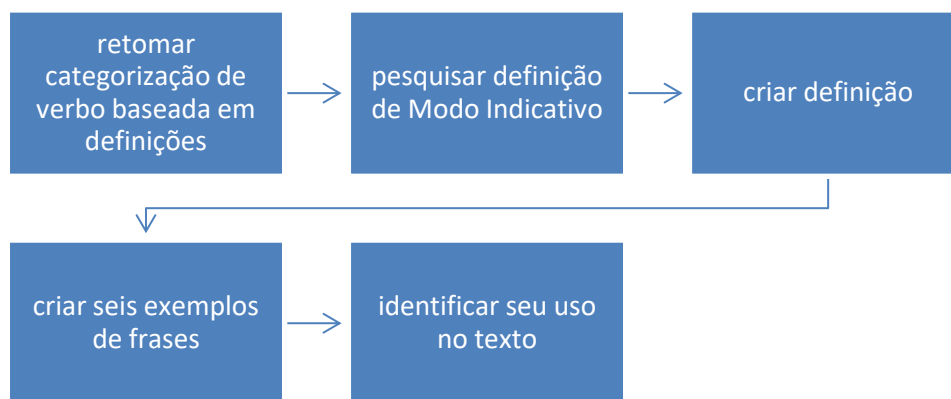
- 1) retomar a categorização dos marcadores textuais a partir de definições de verbo e advérbio pesquisadas anteriormente;
- 2) pesquisar a definição de Modo Indicativo;
- 3) elaborar uma definição de Modo Indicativo;
- 4) criar seis exemplos de frases nesse modo verbal;
- 5) identificar verbos empregados no Modo Indicativo em um texto;
- 6) ouvir a explicação sobre a distinção entre Presente, Pretérito Perfeito e Pretérito Imperfeito do Modo Indicativo em relação a seu funcionamento linguístico;
- 7) criar uma definição para cada um desses tempos, apontando uma ou mais regras de seu funcionamento;
- 8) explicar a diferença de uso entre o Pretérito Perfeito e o Pretérito Imperfeito do Indicativo;

9) identificar verbos empregados no Pretérito Perfeito e Imperfeito em um texto;

10) completar quadros de conjugação de verbos nesses três tempos.

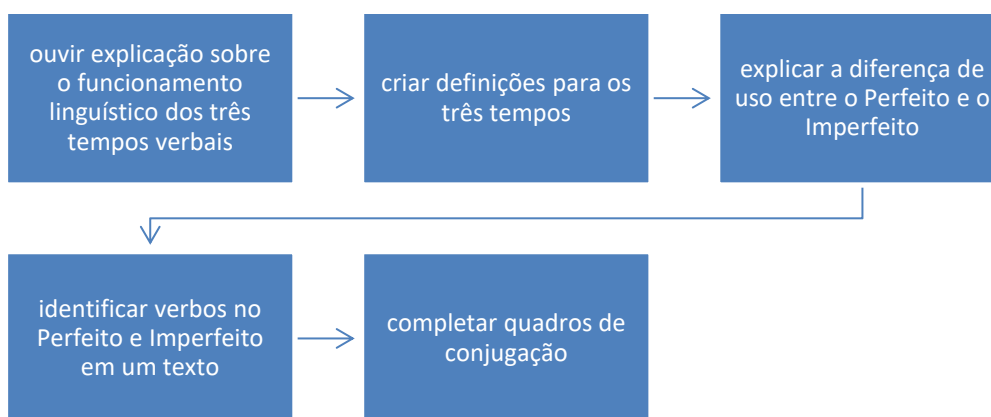
O trajeto foi representado nas duas figuras a seguir:

Figura 13: Trajeto proposto para o estudo do Modo Indicativo



Fonte: elaborado pelo autor

Figura 14: Trajeto proposto para o estudo do Presente, Pretérito Perfeito e Pretérito Imperfeito do Indicativo



Fonte: elaborado pelo autor

O trajeto proposto na atividade 1.5.1 apresenta fases semelhantes no tratamento de objetos gramaticais: pesquisar definições, criar definições e identificar e classificar. As fases que aparecem nesta atividade e não aparecem

em 1.3.1 são: criar exemplos de frases, ouvir explicação do professor e completar paradigmas de conjugação. Outra diferença entre 1.3.1 e 1.5.1 está no momento em que se propõe identificar a ocorrência de objetos gramaticais em textos: enquanto a identificação ocupa o início em 1.3.1, em 1.5.1 a identificação é prevista como posterior à fase de pesquisar e elaborar definições.

Embora o texto introdutório apresente que as competências, habilidades e organização de conteúdos proponham um ensino de saberes gramaticais tendo em vista favorecer o desenvolvimento do aluno no que diz respeito ao domínio da língua padrão e à leitura e produção de textos, o tratamento dado nas Atividades 1.3.1 e 1.5.1 se aproxima mais da tradição de ensino gramatical e se distancia de sua proposta inicial, mais integradora. A aproximação à tradição gramática ocorre, por exemplo, no fato de se apresentar o modo verbal como entrada para o estudo do tempo verbal.

São propostas questões com comandos como “identifique no texto”, “crie frases” e “conjugue o verbo”, propostas logo após apresentar um conceito gramatical. Nesse sentido, mais uma vez, os exercícios da apostila se distanciam da proposta de seu texto introdutório, de um ensino de saberes gramaticais relacionado ao domínio da norma-padrão e da leitura e produção de textos: não se levou em consideração o papel dos objetos gramaticais para a construção de sentido no texto, sendo propostos como “exercício de reconhecimento e fixação” (SÃO PAULO, 2014, p. 38). Não ocorrem na Situação de Aprendizagem 3, por exemplo, questões sobre como a mudança de uso do Pretérito Perfeito para o Imperfeito pode implicar a mudança de planos temporais em um texto predominantemente narrativo. Assim, a passagem do texto para a gramática ocorre apenas por meio da identificação de sua ocorrência nos textos.

Um outro aspecto relevante são os tipos de procedimentos propostos em relação a aspectos morfológicos. Em 1.3.1, propõe-se que o aluno diferencie os verbos dos advérbios com base em seu conhecimento enquanto falante nativo acerca da possibilidade de flexionar determinadas palavras e outras não.

Em outras palavras, parte-se da observação e intuição do aluno ao contrastar as propriedades de duas classes gramaticais. Em 1.5.1, por sua vez, propõe-se que o aluno primeiro seja exposto aos conceitos de Pretérito Perfeito e Imperfeito para, mais à frente, conjugar o paradigma completo desses tempos, sem que houvesse uma abordagem mais centrada nas flexões verbais.

Outro ponto em 1.5.1 que merece destaque é o fato de o paradigma tradicional de conjugação ser apresentado sem nenhuma forma de contextualização, como espécie de conhecimento reificado ou dogmático. Considerando que uma das diretrizes do material era o ensino de conhecimentos linguísticos em função de favorecer o domínio da norma-padrão, tal domínio pode ficar comprometido com a falta de uma abordagem variacionista de língua.

Entender o papel de termos técnicos e definições verbais para o aprendizado de conceitos é um outro ponto relevante que pode ser discutido a partir dos trajetos didáticos observados. Levando em consideração que uma das competências gerais é a de elaborar e aplicar conceitos para compreender os fenômenos linguísticos, a análise dos trajetos didáticos parece apontar para uma tentativa de conceder ao aluno certa autonomia em relação à construção de conceitos, já que ele é incentivado a fazer pesquisas e parafrasear as definições com que se deparar. Entretanto, tal procedimento parece ser superestimado, sendo suficiente para a realização das atividades subsequentes, como é o que ocorre no último trajeto descrito, em que se solicita ao aluno que conjugue os verbos contando apenas com definições gerais sobre o funcionamento de seus tempos. Além disso, com exceção do primeiro verbo que se pede para conjugar (“amar”), os demais são verbos irregulares (“ser”, “ir”), o que pode ser um outro fator dificultador para a sistematização para o aluno.

Em relação ao uso de termos técnicos, propõe-se, em 1.3.1, que a classificação por critérios morfológicos com base na intuição do aluno ocorra antes do emprego dos termos “verbo” e “advérbio”. Neste caso, propõe-se que a metalinguagem técnica não seja usada como ponto de partida e que os

termos só sejam apresentados após os alunos terem concluído uma primeira classificação. Em 1.5.1, por sua vez, os termos que indicam modo e tempos verbais são apresentados logo no início de cada trajeto, como ponto de partida para uma pesquisa sobre suas definições.

Em síntese, a Situação de Aprendizagem 3 parece privilegiar o trabalho com o texto e desenvolver uma variedade de “competências e habilidades”. No entanto, é possível notar ainda problemas no que diz respeito à coerência no modo de organizar os objetos contemplados. Embora a entrada para alguns conteúdos gramaticais se dê por via da leitura de textos, sua apresentação se constitui conforme a tradição, sem haver uma proposta de contextualização da descrição linguística ali fixada e sua relação com seus contextos de uso, o que implica, assim, uma apresentação de uma norma-padrão ideal sem uma reflexão sobre os usos reais da língua. A Situação de Aprendizagem 3 também apresentou o trabalho com conceitos; entretanto, foi explorada de modo simplificado a relação entre, de um lado, criar e adotar conceitos e, do outro, dominar o uso da língua. Tal simplificação pode estar ligada tanto a uma seleção apressada (para um tempo didático curto) de um grande número de componentes de objetos gramaticais complexos, quanto a uma visão simplificada sobre a formação de conceitos no adolescente e a relação entre aprendizagem de língua e aprendizagem de conceitos.

3.2 Análise da aula

A construção da sinopse da aula nos permitiu observar quais objetos de ensino (e seus componentes) são transpostos na aula e qual é a sequência temporal em que são ensinados, o que vai ao encontro da terceira e da quarta pergunta de pesquisa.

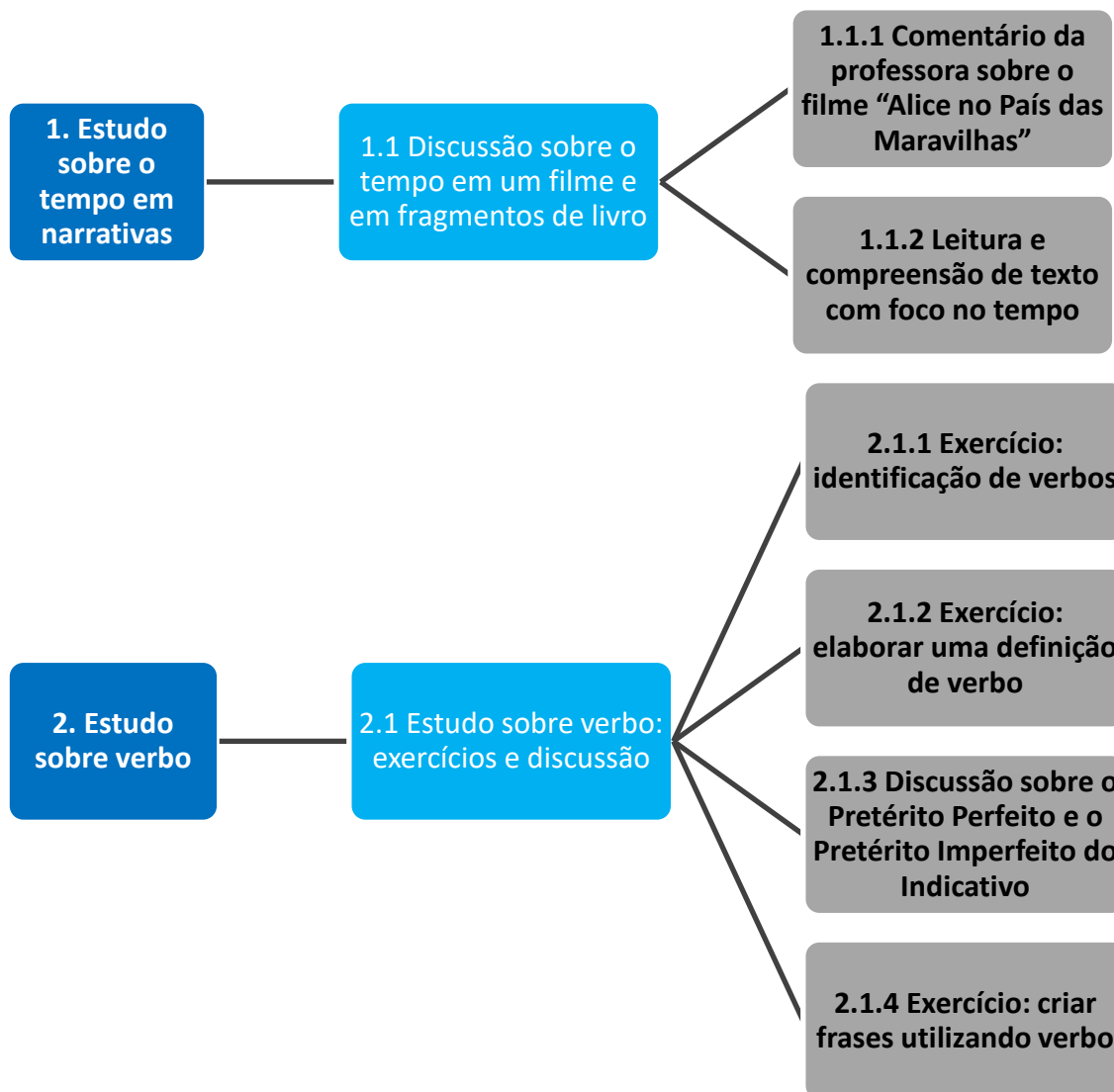
De acordo com os procedimentos previstos para a construção da sinopse, realizamos a primeira etapa, que consiste em fazer uma leitura integral e, em seguida, propor uma divisão com base nos materiais utilizados e elementos desencadeadores.

A primeira leitura permitiu identificar uma continuação em relação às aulas anteriores, visto que professora e alunos se referem a um fragmento, visto anteriormente, do filme *Alice no País das Maravilhas*. O filme é retomado em relação intertextual com a de trechos do livro homônimo presentes na apostila. Na primeira leitura, também percebemos que ocorrem termos que remetem a uma grande variedade de objetos de ordem (meta)linguística, tais como: “o filme” e “o livro” (*Alice no País das Maravilhas*), “tempo cronológico”, “tempo psicológico”, “verbo”, “locução” (verbal), “tempo” (verbal), “pessoa”, “linguagem verbal” “linguagem não verbal”, “pretérito perfeito”, “pretérito imperfeito”, “gerúndio” e “infinitivo”.

Em seguida, a delimitação das atividades escolares foi realizada em função dos suportes materiais e elementos desencadeadores identificados. Os suportes materiais mais utilizados pela professora foram a apostila e a lousa. A identificação das atividades escolares foi realizada a partir do uso desses suportes no decorrer da aula e também pelos comandos da professora em relação ao que deveria ser feito (por exemplo, pedir que os alunos façam um exercício específico da apostila).

A organização da aula obtida a partir da sinopse, no que diz respeito aos níveis n, n.n. e n.n.n, está apresentada na figura a seguir:

Figura 15: A transposição da aula obtida a partir da sinopse – Níveis n, n.n e n.n.n



Fonte: elaborado pelo autor

Na sequência, apresentamos a sinopse da aula, na íntegra, nos quadros a seguir. Os quadros correspondem, respectivamente, à divisão da organização da aula em duas partes, sendo a primeira parte referente às atividades que compõem o nível 1, e a segunda parte, o nível 2.

Quadro 8: Sinopse da aula de Sueli – Nível 1

Nível	Materiais	Localização	Descrição	Elementos desencadeadores	Relação a sinopse da apostila
1			Estudo sobre o tempo em narrativas		
1.1	Filme, apostila		Discussão sobre o tempo em um filme e em fragmentos de livro		
1.1.1	Filme	S01-S04	<p>Comentário da professora sobre o filme “Alice no País das Maravilhas”</p> <p>A professora explicita que a ideia central de assistir ao filme era para analisar tempo psicológico, tempo cronológico e a sucessão de acontecimentos.</p>	<p>[fragmento inicial não gravado]</p> <p>S03 - então a IDEIA central:: de mostrar o vídeo pra analisar o tempo psicológico e o tempo cronológico e a sucessão de acontecimentos a gente já fez</p>	nível 1.4.1
1.1.2	Apostila (fragmentos)	S05-S35	<p>Leitura e compreensão de texto com foco no tempo</p> <p>A professora solicita que um aluno leia, em voz alta, o Fragmento 1 de “Alice no País das Maravilhas”, presente na apostila. A professora conduz uma discussão sobre a diferença entre o filme e o fragmento de livro. Em seguida, a professora solicita que um aluno leia o Fragmento 2 e conduz uma discussão sobre a compreensão dos alunos em relação à passagem de tempo que ocorre no fragmento lido.</p>	<p>S05 - Pessoal, peguem a apostila... nós vamos reler aqueles trechinhos [...]</p>	nível 1.4.1

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 9: Sinopse da aula de Sueli – Nível 2

Nível	Materiais	Localização	Descrição	Elementos desencadeadores	Relação à sinopse da apostila
2			Estudo sobre verbo		
2.1	Apostila e lousa		Estudo sobre verbo: exercícios e discussão		
2.1.1	Apostila e lousa	S35-	<p>Exercício: identificação de verbos</p> <p>A professora solicita que alunos leiam os títulos das colunas de um quadro com lacunas para serem completadas. Em seguida, junto com os alunos, ela faz a mediação para completar a coluna da esquerda, com verbos. No início, ela inicia a atividade usando a expressão presente na apostila “palavras ou expressões do texto que indicam tempo e variam no presente, passado ou futuro” e, mais à frente, utiliza o termo “verbos”. No decorrer da atividade, com base nas respostas dos alunos, a professora também comenta sobre “locução verbal”, “gerúndio” e “verbo auxiliar”.</p>	S35 - PESSOAL, tem um quadro na página trinta, não tem?	1.3.1.1 e 1.5.1.1
2.2.1	Apostila	S72-	Exercício: elaborar uma definição de verbo		1.3.1.2 e 1.5.1.2
2.2.1.1	Apostila	S72	<p>Discussão sobre o fato de os verbos indicarem ações</p> <p>A professora solicita que os alunos definam o que é verbo com base no que foi discutido em aula até o momento e apresenta uma definição: “coisas que indicam ações”. Em seguida, a professora pede que os alunos relacionem a ideia de ações às suas atividades diárias, tais como “acordar, escovar os dentes, etc. Mais exemplos de ações são discutidos por professora e alunos.)</p>	S72 - QUEM pode definir pra mim então o que é verbo?	
2.2.1.2	Lousa		Discussão sobre tempo verbal	S80 - Pessoal, vocês perceberam	

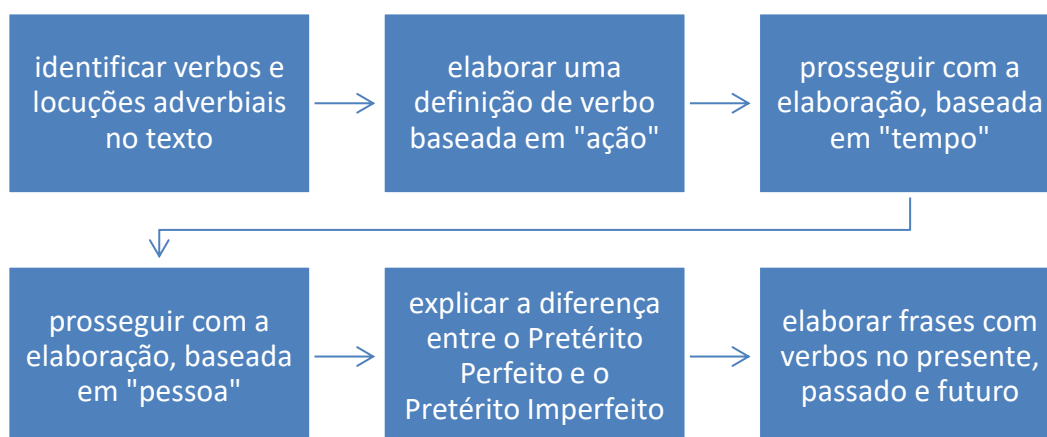
			A professora discute com os alunos sobre a referência temporal de determinadas formas verbais. Primeiro, sobre o presente; depois, sobre futuro e passado. A professora discute com os alunos as formas “acordarei” e “vou acordar”, questionando qual eles usam. Ela também explica que a segunda forma é uma “locução verbal”.	que vocês foram falando tudo pra mim no presente?	
2.2.1.3	Lousa, apostila (quadro, questão)	S94 -	Discussão sobre pessoa gramatical A professora discute com os alunos, a partir do contraste entre “acorda” e “acordo”, a categoria de pessoa. A professora esclarece para um aluno sobre a existência da segunda pessoa. Ela esclarece que, em um outro momento, ela havia afirmado que não existia foco narrativo de segunda pessoa, mas que a segunda pessoa existe, sim, na conjugação verbal. Professora e alunos discutem sobre a segunda pessoa do paradigma de pronomes: quais formas eram mais “estranhas” para os alunos dentre <i>tu</i> , <i>vós</i> , <i>vocês</i> . A professora também comenta que a forma verbal que acompanha <i>you</i> é a de terceira pessoa. Neste momento, uma aluna questiona se <i>tu</i> e <i>vós</i> não são coisas da língua francesa.	S94 – Ela muda somente o tempo SÓ conforme o tempo? ... vocês acabaram de mostrar aqui [...]	
2.3.1	Lousa	Monise01 -	Discussão sobre o Pretérito Perfeito e o Pretérito Imperfeito do Indicativo (A partir de uma questão de uma aluna, professora e alunos discutem a diferença entre o uso desses tempos. Os comentários são feitos em função do tipo de ação que o Perfeito e o Imperfeito expressam.)	Monise01 – professora, a minha irmã já tá aprendendo pretérito perfeito e imperfeito	
2.3.2	Apostila	S138	Exercício: criar frases utilizando verbos A professora pede que os alunos escrevam três frases, uma para o presente, outra para o passado e outra para o futuro. Ela explica que não é preciso pensar na diferença entre Perfeito e Imperfeito.	S138 - então vamos fazer o seguinte vamos continuar as questões aí... tá?	1.5.1.3

Fonte: elaborado pelo autor

A hierarquização proposta acima foi realizada a partir de uma segunda leitura do texto da aula, conforme previsto pelos procedimentos para a sinopse, o que nos permitiu recortar a aula em dois grandes momentos centrados nos objetos contemplados: (1) o estudo sobre o tempo nas narrativas e (2) o estudo sobre verbo, tratados de forma autônoma na aula. Na passagem do nível 1 para o nível 2, observamos que a primeira atividade de 2 toma o texto de 1 como base para identificação de formas verbais, sem haver uma retomada dos aspectos tratados em 1.

A figura a seguir ilustra o percurso adotado por Sueli no nível 2:

Figura 16: Trajeto didático percorrido por Sueli em aula



Fonte: elaborado pelo autor

Em geral, o trajeto adotado aponta para a tentativa de uso da definição como artefato simbólico que possibilite o reconhecimento de objetos gramaticais e o uso de tais objetos em frases. No trajeto acima, parte-se de uma pré-definição para a identificação de verbos (ver nível 2.1.1) e, em seguida, a professora constrói, por meio de explicação, perguntas e exemplos, na interação com os alunos, uma definição de verbo que contemple aspectos semânticos e morfológicos.

A atividade visando à identificação é realizada a partir da validação da professora em relação às respostas dadas pelos alunos. Um exemplo é o caso

em que um aluno oferece como resposta um verbo no gerúndio, o que a professora trata não como resposta incorreta, mas incompleta. Neste momento, ela chama a atenção para o fato de que formas como o gerúndio e o infinitivo não estão “sozinhas” e discute o que é uma “locução verbal” e a possibilidade de substituição de formas compostas por formas simples.

Para cada componente definidor do objeto “verbo”, há uma discussão direcionada para verificar o que os alunos conseguem relacionar com suas vidas: quando discutem “ação”, a professora pede que os alunos deem exemplos de ações de seu cotidiano; quando discutem “tempo”, ela aborda a ideia de ação que os alunos fazem “todos os dias”; quando discutem “pessoa”, a professora pede que os alunos vejam um paradigma de conjugação e questiona qual pessoa gramatical é a mais “estranha” aos alunos, o que dá início a uma discussão sobre o uso dos pronomes em termos regionais. No decorrer dessa discussão, a professora auxilia os alunos a elaborar uma definição de verbo para ser registrada na apostila.

No trajeto adotado, a distinção entre o Pretérito Perfeito e o Pretérito Imperfeito é introduzida por meio de um comentário de uma aluna, a partir do qual Sueli conduz uma discussão, apresentada no trecho de aula a seguir:

S130: qual que é a **diferença de sentido desse -- eu andei e eu andava --** o andava é imperfeito
 Julia01 – ()
 S131 – não entendi Julia pode falar
 Julia02 – não aconteceu uma vez só
 S132 – não **aconteceu uma vez** só né? parece que alguém **fazia todo dia...** isso então é essa é a diferença Monise o **pretérito perfeito é algo pontual**:: ali que aconteceu no passado tá essa ideia é pontual e IMPERFEITO parece que foi algo que **aconteceu mais de uma vez ou que era comum** eu fazer... tá? no passado também mas os dois são... passa::do é isso que eu quero que vocês entendam... os DOIS são passados os dois **JÁ** aconteceram lá no passado só que **um foi pontual** e o **outro dá essa ideia de que durou um pouco mais** tá? ou que eu **tinha o costume** de fazer... **eu fazia sempre**

Neste momento da aula, Sueli dá ênfase ao tipo de ação que cada um desses tempos verbais expressa: o Perfeito → “pontual”, “que aconteceu uma

vez só” *versus* Imperfeito → “que alguém fazia todo dia”, “que era comum”, “que tinha o costume”.

Em seguida, a professora pede que os alunos criem frases usando os diferentes tempos no presente, passado e futuro, suspendendo a discussão realizada anteriormente sobre o Perfeito e o Imperfeito. Essa suspensão se evidencia pelo fato de ela dar ênfase ao fato de que uma frase deve ser escrita no “passado” (termo da linguagem mais comum), sem haver a necessidade de especificar qual deles.

A partir da construção da sinopse da aula e, mais especificamente, do trajeto didático percorrido no que diz respeito a objetos gramaticais, propomos nossa interpretação de uma concepção de gramática adotada na aula, que a consideramos provisória e que deve ser comparada, mais à frente, com o texto na entrevista de autoconfrontação.

A partir de nosso olhar como observador externo, a construção da sinopse nos possibilitou compreender que, na concepção adotada pela professora em aula, a gramática é composta por um conjunto de saberes apresentados na forma de termos metalinguísticos cujas definições auxiliam no reconhecimento e categorização de formas usadas em textos. A categorização já é concebida como pré-estabelecida e o papel do professor seria, de um lado, validar as categorizações dos alunos e, do outro, buscar facilitar tal categorização por meio, sobretudo, do uso de definições que aproximem as categorias da vida dos alunos, numa tentativa de contextualização que lhes faça algum sentido. Os termos técnicos são ora introduzidos no início do trajeto, ora introduzidos mais à frente, sempre acompanhados de tentativas de explicações que utilizem uma linguagem compreensível/acessível aos alunos e articuladas a um saber-fazer (identificar, elaborar definições, explicar diferenças, criar frases).

3.3 Análise da entrevista de ACS

A seguir, apresentamos a análise, prevista pelo modelo teórico de Bronckart (2009a) e Bronckart e Machado (2009), da entrevista com Sueli. Primeiro, tratamos do contexto em que o texto da entrevista foi produzido, o que inclui o exame do contexto sócio-histórico mais amplo e da situação de produção. O exame do contexto sócio-histórico nos auxilia na compreensão de referências a acontecimentos que ocorrem no período histórico no qual os textos foram produzidos, o que também contribui para o entendimento da situação de produção do texto. Esta diz respeito à análise de aspectos físicos e socio subjetivos da produção da entrevista.

Em seguida, analisamos o plano global da entrevista, o que nos auxilia a observar como os conteúdos temáticos se organizam e em que momentos a gramática e a transposição didática são textualizadas. Na sequência, apresentamos a análise dos tipos de discurso, dos mecanismos de textualização e dos mecanismos enunciativos (conforme BRONCKART, 2009a) de uma seleção de fragmentos da entrevista.

3.3.1 O contexto sócio-histórico mais amplo

Para a seleção de aspectos relacionados ao contexto sócio-histórico mais amplo, levamos em consideração aqueles citados por Sueli em relação aos programas educacionais com os quais os conteúdos sobre gramática e transposição didática estivessem articulados.

O contexto educacional em que Sueli está inserida é o do Estado de São Paulo, que vem sendo governado pelo PSDB há mais de vinte anos. Segundo Voltero (2018), algumas características desse contexto advêm da implementação do projeto “São Paulo Faz Escola”. Voltero (2018) traz a leitura de Sanfelice (2010) sobre esse projeto, segundo a qual tal projeto propõe uma padronização de um currículo único e fechado para todas as escolas estaduais, com a utilização de um mesmo material didático e com a supervisão de

resultados por meio de avaliação, os quais são adotados como critério para concessão de bônus salariais.

A proposta de unificação de currículo e padronização de material didático em nível estadual nos permite melhor compreender as referências de Sueli em relação ao uso da apostila (SÃO PAULO, 2012) como prescrição em seu contexto de trabalho. Além da apostila, há a menção na entrevista do livro didático, que é distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático (DI GIORGI et al, 2014). No entanto, como o livro não é utilizado pela professora, não nos aprofundamos em detalhes sobre ele.

Conforme apresentado na análise da apostila, esta é organizada de acordo com uma referência de “conteúdos”, “habilidades” e “competências”³⁹ previstas no Currículo do Estado de São Paulo. Nesse sentido, consideramos que compreender tal organização enquanto prescrição do trabalho do professor nos auxilia a entender a textualização, na entrevista, dos tópicos gramaticais e da transposição didática de tais tópicos.

3.3.2 Situação de produção

Conforme Bronckart (2009a) e Bronckart e Machado (2009), a análise da situação de produção de um texto consiste na análise dos contextos físico e socio subjetivo.

A respeito do contexto físico de produção, a entrevista foi realizada em 2015 no gabinete da interventora e teve duração de 45 minutos. Entrevistada e entrevistadora permaneceram sentadas durante praticamente toda a entrevista, e os fragmentos de vídeo da aula comentada foram reproduzidos em computador portátil, posicionado sobre a mesa da interventora, de modo que ambas pudessem assistir a ele com facilidade. A entrevista foi registrada em formato de vídeo por uma câmera posicionada próxima à porta do gabinete,

³⁹ Termos empregados no Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2012), sem haver referência específica a algum referencial teórico explícito.

manuseada por um estagiário, e aparentemente não apresentou problemas de execução (tais como ruídos, quedas etc.) durante a realização da ACS.

Em relação ao contexto sociossubjetivo de produção, é possível considerar uma multiplicidade de relações que se estabelecem entre entrevistada e entrevistadora. A primeira é justamente a assimetria de papéis atribuída pelo gênero “entrevista”. Nesse sentido, enquanto a entrevistadora deve ter a iniciativa de fazer perguntas, espera-se que a entrevistada as responda.

A segunda é a distribuição de papéis segundo o formato de uma entrevista de autoconfrontação simples, na qual se espera que o interventor, no papel de clínico, demande precisões e explicitações visando ao aprofundamento da reflexão do entrevistado sobre o próprio trabalho (ROGER, 2013).

A terceira é a relação entre os papéis de entrevistada e entrevistadora do ponto de vista acadêmico-profissional. Por um lado, levando em conta as características que compartilham sob esse ângulo, é possível considerar que ambas compartilham de experiências profissionais semelhantes, pois exercem o papel de professoras na área de ensino de línguas. Por outro lado, elas não fazem parte do mesmo ambiente de trabalho, já que, enquanto a entrevistada trabalha como docente em uma escola pública, a entrevistadora atua como docente em uma universidade pública. Nesse sentido, é possível, inclusive, supor a existência de uma “hierarquia” do tipo formadora/formanda.

3.3.3 O plano global de conteúdos temáticos

No que diz respeito ao nível organizacional, apresentaremos nossa construção do plano global do conteúdo temático da ACS de Sueli.⁴⁰ Tal estruturação nos permite visualizar quantitativamente a abordagem dos temas

⁴⁰ Voltero (2018) também constrói o plano global dessa entrevista em sua dissertação. Com a diferença de enfoque de nossas pesquisas, chegamos a planos globais com algumas diferenças importantes, as quais serão comentadas nas considerações finais.

da entrevista como um todo e, especificamente, a presença de temas relacionados à transposição didática de gramática em relação aos demais temas na entrevista, assim como em que sequência ocorrem.

Apresentamos a estrutura do plano dos conteúdos temáticos apontando cada tema, quem o introduz/retoma, sua localização nos turnos da entrevista e o número de turnos que constituem cada um deles.⁴¹

O plano global da 1ª ACS de Sueli está apresentado no quadro a seguir. Nele, cada cor corresponde a um grupo de temas predominantes (comportamento dos alunos, desgaste docente, estrutura escolar, transposição didática, etc.). A sinalização em cores foi adotada para facilitar a visualização das quebras, continuidades e retomadas dos temas materializados na entrevista em relação à gramática e à transposição didática realizada em aula.

Nas linhas com fundo preto, indicadas com “Vídeo da aula”, apresentamos os momentos da ACS em que a interventora e a professora assistem a fragmentos da gravação da aula. Foram também indicados o momento inicial e o final do fragmento no arquivo da aula.

Quadro 10: O plano global da 1ª ACS/Sueli

Tema	Introdução/ retomada do tema	Turnos	Qtde. de turnos
1. Comportamento dos alunos	Sueli	Sueli 01 – Int. 07	14
2. Desgaste docente	Sueli	Sueli 08 - Sueli 12	9
3. Questões técnicas do arquivo com a filmagem	Sueli	Sueli 13 - Murilo 1	2
4. Desgaste docente	Interventora	Int. 12 – Sueli 22	18
5. Estrutura escolar: condições de trabalho do professor	Sueli	Sueli 22- Sueli 36	31
6. Estrutura escolar: Currículo Mais	Interventora	Int. 35 – Sueli 41	11
7. Localização do trecho da aula no arquivo	Interventora	Int. 41 – Int.46	12
8. Transposição didática: correção dos exercícios e explicação de conceitos	Interventora	Int. 47 - Int.- 52	11
Vídeo da aula – 32'32 – 32'52			
9. Transposição didática: o silêncio dos alunos na correção dos exercícios e o trabalho com o material didático	Interventora	Int. 53 – Sueli 61	22

⁴¹ Seguimos a organização em colunas proposta por Hernandez-Lima (2020).

Vídeo da aula – 32'58- 33'04			
10. Comportamento dos alunos	Sueli	Sueli 62- Sueli 68	13
11. Estrutura escolar: sistema de avaliação	Sueli	Sueli 68-Sueli 74	13
12. Transposição didática: o trabalho com o material didático	Interventora	Int. 75 - Sueli 77	6
13. Tópico gramatical: os pronomes tu/vós	Interventora	Int. 78 – Sueli 78	2
Vídeo da aula – 33'32 – 33'47			
14. Comportamento dos alunos	Interventora	Int. 79 – Sueli 80	4
Vídeo da aula – 33'53 – 34'04			
15. Localização do trecho no arquivo	Interventora	Int. 80 – Sueli 81	2
Vídeo da aula – 34'15 – 34'48			
16. Comportamento dos alunos	Sueli	Sueli 82- Sueli 89	15
Vídeo da aula – 34'56 – 35'15			
17. Comportamento dos alunos	Interventora	Int. 88 – Sueli 93	8
18. Estrutura escolar: lugares dos alunos e mapa de sala	Interventora	Int. 92 – Sueli 96	6
19. Estrutura escolar: Controle de presença	Sueli	Sueli 96 -Sueli 102	13
20. Estrutura escolar: lugares dos alunos e mapa de sala	Interventora	Int. 101-Sueli 104	4
21. Localização/Atenção da professora	Interventora	Int. 103 – Sueli 109	10
22. Transposição didática: correção dos exercícios e o silêncio dos alunos	Interventora	Int. 108 – Sueli 116	14
23. Chamar os alunos pelo nome	Interventora	Int. 115 – Int. 120	10
Vídeo da aula – 35'20-36'20			
24. Tópico gramatical: a metalinguagem do aluno (“cê”)	Sueli	Sueli 121	1
25. Comportamento dos alunos	Sueli	Sueli 122 -Sueli 123	3
26. Tópico gramatical: tema da aula (verbos)	Interventora	Int. 122 -Sueli 127	7
Vídeo da aula –			
27. Localização/Atenção da professora	Interventora	Int. 125- Int.126	3
Vídeo da aula – 36'32 – 37'02			
28. Tópico gramatical: a metalinguagem dos alunos sobre tempos verbais	Interventora	Int. 127 -Sueli 129	2
29. Questões sobre a filmagem	Sueli	Sueli 129 -Int. 129	4
Vídeo da aula – 37'12 – 37'40			
30. Tópico gramatical: a metalinguagem dos alunos sobre os tempos verbais	Sueli	Sueli 131 -Int. 132	6
Vídeo da aula – 37'12 – 37'40			
31. Tópico gramatical: a metalinguagem dos alunos sobre tempos verbais	Interventora	Int. 133 -Sueli 137	1
Vídeo da aula – 38'01 – 38'32			
32. Tópico gramatical: a metalinguagem dos alunos sobre tempos verbais	Sueli	Sueli 139 – Int. 140	11
33. Tópico gramatical: os pronomes tu/vós	Interventora	Int. 140 – Int. 141	3
Vídeo da aula – 38'35 – 38'55))			

34. Domínio dos alunos sobre os tópicos gramaticais	Interventora	Int; 142 -Sueli 152	14
35. Questões técnicas do arquivo com a filmagem	Interventora	Int. 149	1
36. Domínio dos alunos sobre os tópicos gramaticais	Sueli	Sueli 153	1
37. Questões técnicas do arquivo com a filmagem	Sueli	Sueli 153	1
38. Domínio dos alunos sobre os tópicos gramaticais	Sueli	Sueli 153	1
39. Tom de voz	Interventora	Int. 150 – Sueli 161	16
40. Questões técnicas do arquivo com a filmagem		Int. 158	1
41. Transposição didática: o trabalho com o material didático	Sueli	Sueli 162 -Int. 164	12
42. Questões técnicas do arquivo com a filmagem		Int. 164	1
43. Tópico gramatical: os pronomes tu/vós	Interventora	Int. 164 -Sueli 169	4
44. Questões técnicas do arquivo com a filmagem	Interventora	Int. 166 -Int. 167	3
45. Tópico gramatical: os pronomes tu/vós	Interventora	Int. 167	1
46. Tópico gramatical: a linguagem dos alunos e a norma-padrão	Interventora	Int. 167 - Int.188	50
46.1 “Correndo” x “correnu”	Interventora	Int. 167-175	12
46.2 O papel do professor na correção do erro	Interventora	Int.173- Int. 175	5
46.3 “Cê” x “você”	Sueli	Sueli 178 – Sueli 179	3
46.4 Escrita padrão	Interventora	Int. 177 – Sueli 180	2
46.5 Domínio dos alunos em relacionar norma-padrão e situação	Interventora	Int. 178-Int.188	21
47. Questões técnicas do arquivo com a filmagem	Interventora	Int. 188- Int.191	7
48. Tópico gramatical: os pronomes tu/vós	Interventora	Int. 192 – Int. 197	11
Vídeo da aula – 31’09 – 31’30			
49. Localização/Atenção da professora	Interventora	Int. 198-Sueli 197	2
Vídeo da aula – 31’31 – 32’24			
50. Estrutura escolar: regras da escola sobre sair da aula	Interventora	Int. 200 – Sueli 201	8
51. Tópico gramatical: os pronomes tu/vós	Interventora	Int. 204	1
52. Tópico gramatical: o termo “segunda pessoa”	Sueli	Sueli 202 – Int. 207	6
53. Fechamento da entrevista: escolha do tópico para levar para a ACC (ensino de verbo)	Interventora	Int. 207 – Int. 216	19
54. Tom de voz	Interventora	Int. 217 – Sueli 220	14
55. Comportamento dos alunos	Sueli	Sueli 220 – Int. 235	24

Fonte: elaborado pelo autor

A primeira coluna contém, em ordem cronológica, os temas que foram abordados no decorrer da entrevista. Tendo em vista que nossa análise visa centrar-se na gramática e ao movimento de transposição didática de saberes

gramaticais, ativemo-nos a esses com um maior nível de detalhamento. Assim, consideramos como “Transposição didática”, em vermelho, os temas centrados nas atividades que se referem a alguma atividade da aula observada, tais como a explicação de um conceito e a realização e correção de exercício na interação da professora com os alunos. Além disso, consideramos como “Tópicos gramaticais”, em rosa, os temas abordados durante a transposição didática, mas apresentados na entrevista de modo mais independente enquanto saber gramatical, tais como norma-padrão, verbo, advérbio e pronome – enquanto objetos metalinguísticos em si, com textualização que apresenta maior independência em relação à sequência de atividades proposta em aula.

Os temas em branco, relacionados a questões técnicas do equipamento utilizado, não foram considerados em nossa análise. O cinza foi utilizado para indicar outros temas, que não são o foco desta pesquisa.

No que diz respeito ao tema “Tópico gramatical: a linguagem dos alunos e a norma padrão”, em 46, apresentamo-lo com seu desdobramento em subtemas mais específicos. Tal desdobramento foi apresentado na forma de recuo à direita, com indicação 46.X, em que X indica a sequência de subtemas: 46.1, 46.2, etc.

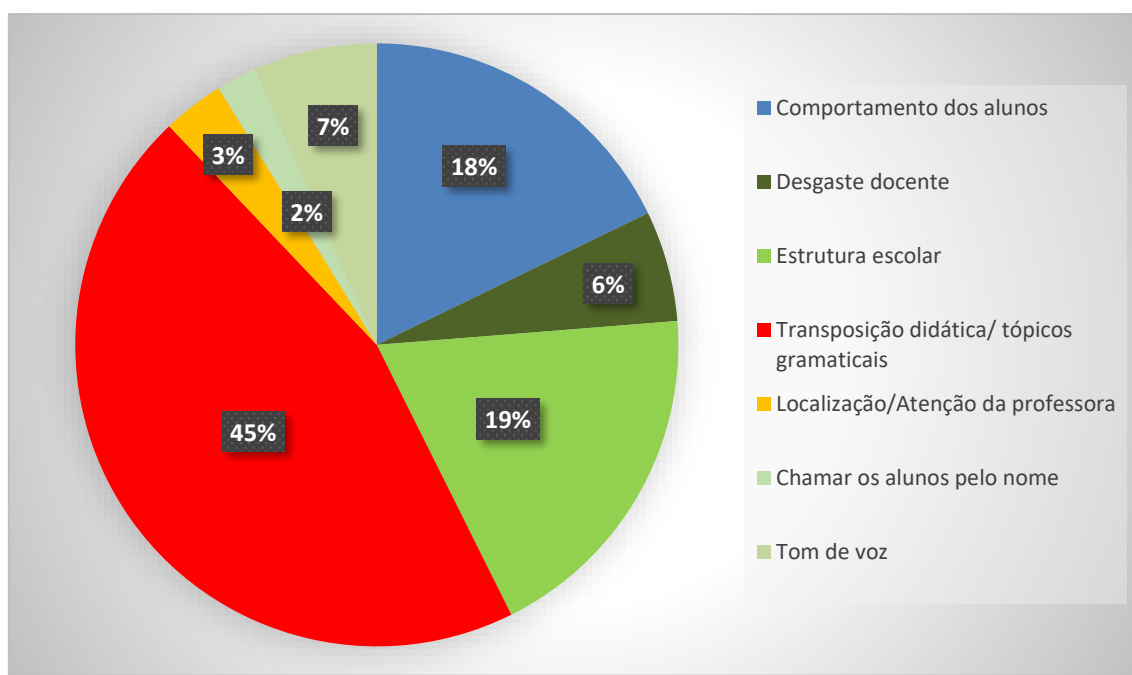
A segunda coluna apresenta quem introduz ou retoma o tema, se a Interventora ou Sueli. Tal indicação nos permite observar que temas emergem com mais frequência na fala de cada uma, ou seja, de que forma os temas são introduzidos e mantidos na interação, partindo da fala de qual interlocutora.

Além disso, indicamos também em que momentos Interventora e Sueli observam os trechos das gravações das aulas. Tais momentos foram apontados no quadro com fundo preto, com a indicação “Vídeo da aula”, seguida da localização temporal na aula observada. Levando em consideração a importância da observação das filmagens para a proposta da ACS, tais indicações complementam, de certa forma, os dados da segunda coluna, pois permitem observar a relação do que está sendo dito na entrevista com o que está sendo revivido na cena da gravação.

Por exemplo, o quadro mostra que um mesmo tema é mantido ao longo da observação de vários trechos da aula, como ocorre com o tema “Tópico gramatical: a metalinguagem dos alunos sobre tempos verbais” (temas 28, 30 31 e 32). O quadro também mostra que um tema brevemente introduzido no momento de observação da aula é retomado e desenvolvido mais à frente, como é o caso da discussão sobre o pronome “cê” (introduzido em 24, em apenas 1 turno), retomado em 46.3.

A análise quantitativa dos conteúdos temáticos nos permitiu chegar ao seguinte gráfico:

Figura 17: Conteúdos tematizados na entrevista de ACS de Sueli



Fonte: elaborado pelo autor

As porcentagens indicadas no gráfico foram calculadas a partir do número de turnos que constitui cada grupo temático, conforme indicado na quarta coluna do Quadro 5. Desse modo, o gráfico nos permite ter um panorama geral quantitativo da organização da entrevista em conteúdos temáticos.

Apresentamos a análise da identificação de introdução de tema e da frequência de suas retomadas no decorrer da entrevista na tabela abaixo. Nela, não consideramos o desdobramento do tema 46 em subtemas, tendo em vista mantermos os conteúdos abordados em um mesmo nível hierárquico, apesar de nosso olhar mais centrado na transposição didática de gramática.

Tabela 2: Introdução de temas e frequência de suas retomadas

	Abordado pela primeira vez	Número de vezes retomado por Sueli:	Número de vezes retomado pela Interventora:
Comportamento dos alunos	Sueli	4	2
Desgaste docente	Sueli	0	1
Estrutura escolar	Sueli	1	3
Transposição didática/tópicos gramaticais	Interventora	7	14
Localização/Atenção da professora	Interventora	0	1
Chamar os alunos pelo nome	Interventora	0	1
Tom de voz	Interventora	0	1

Fonte: elaborado pelo autor

Levando em consideração que a autoconfrontação simples é um texto produzido por duas autoras, a tabela acima nos auxilia a relacionar como a fala de cada uma é responsável por trazer os temas assim como retomá-los, o que aponta para o interesse de cada uma em direção aos temas abordados. Destacamos o fato de “Comportamento dos alunos” ser o tema introduzido por Sueli que foi retomado mais vezes por ela (4) que pela interventora (2). Além disso, constituiu o primeiro tema abordado na entrevista, que ocorreu antes mesmo da observação dos trechos de aula.

Esse fato singulariza a “entrada” desse tema em relação aos demais. O outros dois temas introduzidos por Sueli, “Desgaste docente” e “Estrutura escolar” apresentam um número de retomadas da interventora maior que o da entrevistada.

No que diz respeito aos temas introduzidos pela interventora, destacamos o tema “Transposição didática de tópicos gramaticais”, pois seu número de retomadas apresentou a proporção mais alta em relação ao número de

retomadas da interventora enquanto os três últimos temas da tabela (“Localização/Atenção da professora”, “Chamar os alunos pelo nome”, “Tom de voz”) apresentam uma proporção mais baixa.

Observando os dados apresentados na Figura 11 e na Tabela 2, é possível estabelecer relações com a sequência de temas indicada no plano global do Quadro 5. Os três temas mais comentados (“Transposição didática”, “Estrutura escolar” e “Comportamento dos alunos”) apresentam, de modo geral, a seguinte organização: antes da observação dos trechos da aula, emergem os tópicos “Comportamento dos alunos” e “Estrutura escolar”. Com a aproximação da observação da aula, o tema da “Transposição didática” é então abordado. Com a observação da filmagem, tal tema é abordado pelas participantes e, em seguida, há uma espécie de alternância entre os três temas. A partir do tema 24, por sua vez, os comentários relacionados à transposição didática passam a predominar na entrevista, até o fim da observação dos fragmentos e a escolha de Sueli de levar o tema “como ensinar verbo” (tema 53) para ser discutido na autoconfrontação cruzada. Após esse “fechamento”, o tema abordado no início da entrevista, o “Comportamento dos alunos”, é mais uma vez retomado por Sueli até o final da entrevista.

Tais dados revelam, portanto, em diretrizes mais gerais, uma tendência de Sueli trazer temas não relacionados à transposição didática. Com a observação dos fragmentos da aula e a interação com a interventora, temas mais relacionados à transposição didática emergem e são retomados por ambas na entrevista, inclusive na escolha do tópico a ser levado para a próxima etapa da intervenção, na fala de Sueli.

Apresentamos a seguir a análise de excertos em que ocorre a textualização da transposição didática (exercícios realizados em aula, uso do material didático em aula, explicações da professora) e de comentários variados sobre tópicos gramaticais (comentários dos alunos sobre tópicos gramaticais, comentários da professora e da interventora sobre aspectos gramaticais da linguagem dos alunos).

3.3.4 A reconfiguração da transposição didática na entrevista

A partir da construção do plano global de conteúdos temáticos, fizemos um recorte centrado nos temas relacionados às atividades escolares que constituem o processo de transposição didática realizada em aula. Desses temas, realizamos uma seleção de excertos em que ocorre maior incidência de termos que explicitam tais temas.

Excerto 1⁴²

<p>Síntese explicativa: Sueli e Interventora conversam sobre o primeiro fragmento da aula escolhido.</p> <p>Tema: 8 Correção dos exercícios e explicação de conceitos</p>	<p>Turnos que antecedem o excerto:</p> <p>Interventora 47: você comentou comigo que era a partir da correção dos exercícios isso daí né? Sueli 46: é Interventora 48: o que você estava pensando nesse trecho? Sueli 47: é:: Interventora 49: vou abaixar o volume porque tá muito alto</p>
<p>Sueli 48: eu acho que assim depois::/hora que eu tava assistindo -- eu fui resolvendo os exercícios... um ou outro aluno que eu eu acho que... consegui FAZER... sabe eu acho que eu passei muito RÁpido não sei foi impressão que... eu DITEI praticamente e:: alguns alunos não fizeram</p> <p>Interventora 50: é deixa eu voltar um pouquinho e aumentar o som</p> <p>Sueli 49: pega aquela minha agenda por favor ((pedido feito ao Murillo)) que eu vou... eu acho que eu coloquei dois trechos</p> <p>Interventora 51: foi tinha um () anterior a esse</p> <p>Sueli 50: peguei... é... ((lendo na agenda)) -- alguns alunos não responderam e eu achei que TAMBÉM na minha explicação os conceitos ((vídeo pausado pela Interventora)) dos TEMPOS ficaram... VAgos -- assim... depois eu assistindo... eu achei que não ficou muito claro... eu achei que não deixei claro que pretérito era PASSADO... acho que falei uma vez SÓ tudo bem que eu já tinha falado antes mas como tô na aula de verbos tenho que re/reiterar várias vezes isso</p>	

Sueli mobiliza os tipos discursivos discurso interativo (marcado pelo dêitico “eu” e por formas verbais de presente do indicativo, como “acho” e “sei” em “sabe eu **acho** que eu passei muito RÁpido não **sei** foi impressão”) e o

⁴² Adotamos o modo de apresentação de excertos para análise da ACS com base em Hernandez-Lima (2020).

relato interativo (marcado pelo dêitico “eu” e pelas formas verbais no pretérito perfeito como “fui”, “conseguiu”, “passei”, “ditei”) ao tematizar a correção dos exercícios e a explicação de conceitos. Desse modo, a linguagem evidencia o confronto entre o vivido – os passos adotados em aula e observados nos alunos – e o revivido – reflexões concomitantes ao momento da observação da aula em diálogo com a interventora.

A análise da coesão nominal evidencia a existência de três referentes principais no fragmento: Sueli (expressa pelo pronome “eu”), a interventora (expressa por “eu”), os alunos (expressos pelas expressões “um ou outro aluno”, “alguns alunos”) e as atividades e os objetos de ensino (expressos por “os exercícios”, “minha explicação” “os conceitos dos tempos”, a elipse em “[] não ficou claro”, “pretérito”, “verbos” e o pronome “isso”). A ocorrência das atividades e objetos de ensino como referentes evidencia como a gramática e sua transposição didática se textualizam como temas a serem discutidos por Sueli e Interventora, na forma de sintagmas nominais usados para se referir à tradição gramatical (pretérito, verbos, etc.) e seu formato didático (exercícios, conceitos, explicação”.

A análise da coesão verbal, por sua vez, aponta para a ancoragem em três pontos na linha temporal: o tempo da enunciação, evidenciado pelo presente, o tempo de assistir à aula antes da entrevista (expressa nas expressões “hora que eu tava assistindo”, “depois eu assistindo”) e o tempo da gravação (expresso pelas formas verbais no pretérito perfeito). O pretérito mais-que-perfeito perifrástico na forma como “já **tinha falado**” apontam para uma aula sobre o mesmo assunto que ocorreu antes da aula observada.

No que diz respeito aos mecanismos enunciativos, a análise das modalizações aponta para as avaliações de Sueli em relação à sua explicação. O verbo “achar”, usado em combinação com o a expressão adverbial “muito rápido”(em “eu **acho** que eu passei **muito RÁpido**”) e os adjetivos “vagos” e “claro” (em “os conceitos [...] dos TEMPOS ficaram... **VAgos**”, “eu achei que não ficou muito **claro**...”) evidenciam o julgamento apreciativo negativo sobre sua própria ação. O modalizador “tenho que” (em “como tô na aula de verbos

tenho que re/reiterar várias vezes isso”) mostra o julgamento sobre a responsabilidade que ela atribui a si em relação àquele tipo de atividade escolar. Por outro lado, o modalizador “conseguiu” (em “um ou outro aluno que eu acho que... **conseguiu FAZER**”) aponta para uma não atribuição de responsabilidade à intenção dos alunos, mas a uma incapacidade.

Ainda nos mecanismos enunciativos, os advérbios “só”, “já” e a conjunção adversativa “mas” mostram aspectos relevantes da orientação argumentativa no trecho “acho que falei uma vez **SÓ** tudo bem que eu **já** tinha falado antes **mas** como tô na aula de verbos tenho que re/reiterar várias vezes isso”. Tais mecanismos evidenciam um embate de vozes que se constituem de orientações argumentativas opostas. De um lado, ocorre a orientação argumentativa apontando para a necessidade de se falar “muitas vezes” o objeto de ensino principal de uma aula: em “acho que falei uma vez **SÓ**”, o advérbio “só” aponta para o peso dado à importância de se falar mais de uma vez. De outro lado, em “tudo bem que eu **já** tinha falado antes”, o advérbio “já”, combinado com a expressão “tudo bem que” (aproximadamente equivalente a conjunção concessiva “embora”) evidencia que não é a primeira/única vez que se abordou o assunto, ; “mas como tô na aula de verbos tenho que re/reiterar várias vezes isso” → aponta para o peso de se reiterar o assunto principal da aula várias vezes.

A partir da leitura deste fragmento, temos acesso ao real da atividade de Sueli: o conflito, que é observado pela tensão entre a voz do trabalho realizado (falar poucas vezes sobre o assunto e muito rápido, não deixar claro) e a voz do trabalho não-realizado (falar muitas vezes e mais devagar, deixar claro). Tal tensão implica uma ideia sobre o ensino de objetos gramaticais: a de que a reiteração de se falar sobre um tema é necessária para sua aprendizagem e que não o fazer pode levar o professor a atribuir a si a responsabilidade de os alunos não fazerem os exercícios. Além disso, essa responsabilidade inclui explicar o sentido de termos técnicos com palavras mais acessíveis para os alunos, como foi o caso de “não deixar claro que **pretérito** é passado”.

Excerto 2

<p>Síntese explicativa:</p> <p>Interventora retoma o tema da correção dos exercícios visto no primeiro fragmento e questiona o uso que Sueli faz do material didático para trabalhar o ensino de gramática.</p> <p>Tema:12 O trabalho com o material didático</p>	<p>Turnos que antecedem o excerto:</p> <p>Interventora 74: reprova os alunos?</p> <p>Sueli 74: até onde/até onde eu entendi por exemplo em ((cidade Y)) o ano passado eu lembro que teve reprovação de alunos que eram frequentes... mas que não tinha nota nenhuma... então aí eu acho que também vai da escola... sem ser uma coisa né... mas eu acho que vai da escola... é... mas a partir do momento que que não pode reproVAR é você tem que procurar em algum lugar alguma nota alguma coisa você tem que tirar de algum lugar... {nota sei lá</p>
<p>Interventora 75: {oh Sueli e esse trabalho que... que você fala tá na apostila essas perguntas de definição... de metalinguagem mesmo verbo etcetera... éh você segue ISSO você chega enfim como é o trabalho com a apostila? você segue a apostila independente de?</p> <p>Sueli 75: não... é assim... eu faço a apostila porque a gente tem que fazer né é uma coisa que é pedido pra que faça a apostila... mas eu não faço tudo eu não sigo a apostila... eu levo coisas a mais eu tenho uma GRANDE dificuldade porque não tem livro didático todos receberam o livro didático e simplesmente eles não levam pra escola “já perdi” enfim -- então por exemplo os textos que/que tem na apostila ao meu ver eu não sei... né? eu acho... que uma linguagem talvez que seria deles tirando esses trechinhos da Alice que eu ainda passei o filme pra contextualizar mas alguns:: textos esse por exemplo ficaram totalmente é totalmente alheio à realidade DELES... e talvez um texto do livro didático seria muito melhor só que é um que leva e outro – e você vai tentar fazer a leitura pra sala e é aquilo que falei você não consegue... ENTÃO é BEM complicado</p>	

Sueli faz uso do tipo discursivo discurso interativo (expresso pelo dêitico “eu”) e formas verbais no presente (como “faço”, “sigo”, “levo”), o que expressa um hábito ancorado no momento da enunciação. Sueli também mobiliza o futuro do pretérito para formular hipóteses, como nas duas ocorrências de “seria, em “uma linguagem talvez que **seria** deles” e “talvez um texto do livro didático **seria** muito melhor”.

A análise da coesão nominal evidencia quatro referentes principais: “a apostila” (e “textos que tem na apostila”), “livro didático” (e “um texto do livro didático”), os alunos (“todos”, “eles”) e o uso de um “você” generalizador para se referir ao papel de professor. Notamos um certo desvio do direcionamento

da pergunta da interventora, uma vez que ela se referia ao trabalho com a apostila partindo de “perguntas de definição”, “metalinguagem”, “verbo”; Sueli comenta o trabalho com a apostila, mas sem retomar os referentes trazidos pela interventora, comentando sobre o trabalho com a apostila com ênfase em textos.

Os mecanismos de conexão mais recorrentes no fragmento são os de relação de explicação e conclusão (“porque”, “então”) e de oposição (“mas”, “só que”), mecanismos apontam para uma organização de ideias que apresenta traços argumentativos, de defesa da tese de que os textos do livro didático são melhores que os da apostila.

A análise dos mecanismos enunciativos evidencia a tensão entre o valor de necessidade que Sueli atribui a usar a apostila (por meio do modalizador “tem que”) e a orientação argumentativa oposta (expressa pela conjunção “mas”) de admitir que Sueli não segue a apostila. Além disso, a análise dos mecanismos enunciativos também evidencia o julgamento negativo sobre o fato de os alunos não trazerem o livro didático (expresso pelo advérbio apreciativo “simplesmente”), em conjunto com a apreciação negativa dos textos presentes na apostila e positiva dos textos do livro (expresso pelas expressões apreciativas “totalmente alheio” e “muito melhor”).

Em relação à gestão de vozes, é possível perceber a voz da tradição de ensino de gramática na enumeração da interventora “essas perguntas de definição... de metalinguagem mesmo verbo etcetera.”. Também é possível observar a ocorrência da voz do aluno em: “eles não levam pra escola **‘já perdi’**”.

Com base na análise do fragmento acima, temos acesso ao real da atividade de Sueli em relação ao uso do material didático: Sueli atribui menor peso aos referentes mais ligados aos objetos gramaticais (como “definição”), e maior peso à apropriação dos textos em relação à realidade e interesse dos alunos. Nesse sentido, a análise aponta para um conflito entre ter de usar a apostila *versus* não a considerar um material apropriado para seus alunos. Por extensão, poderíamos entender que Sueli avalia que o ensino de qualquer

objeto (inclusive os objetos gramaticais) depende primeiro de uma seleção de textos apropriada à realidade dos alunos.

3.3.5 A reconfiguração dos tópicos gramaticais na entrevista

Com base na construção do plano global de conteúdos temáticos, fizemos um outro recorte centrado nos comentários variados sobre os tópicos gramaticais que constituem o processo de transposição didática realizada em aula, tanto comentários dos alunos sobre tópicos gramaticais, quanto comentários da professora e da interventora sobre aspectos gramaticais da linguagem dos alunos. Desses temas, realizamos uma seleção de excertos que sintetizam temas tratados de modo recorrente ao longo da entrevista, como indicado no plano global.

Excerto 3

<p>Síntese explicativa:</p> <p>A partir de um questionamento da interventora, a professora e Sueli discutem sobre o tema da aula: “verbos”.</p> <p>Tema: 26</p> <p>Tema da aula (verbos)</p>	<p>Turnos que antecedem o excerto:</p> <p>Sueli 123: [...] então na sala acho que acontece muito isso você acaba focando naquele que tá prestando atenção e o resto e na hora que você está assistindo... olha eu assistindo eu vi... olha eles não estão nem aí pra que eu tô falando</p>
<p>Interventora 122: você não acha que o TE::MA</p> <p>Sueli 124: não é legal com certeza</p> <p>((Risos Sueli e Interventora))</p> <p>Sueli 125: é realmente</p> <p>Interventora 123: talvez o tema seja ABSTRATO assim falar com quem eu falo com quem você fala não sei você já pensou porque o tema eXISTe aqui no livro no material inclusive no currículo né mas em abordar isso de outra FORma?</p> <p>Sueli 126: ENTÃO eu acho tão complicado eu já pensei de diferente/várias formas isso que eu tento colocar do dia a dia deles o máximo que eu consegui fazer é perguntar o que eles fazem ((risos de ambas)) tem uma brincadeira que eu até pensei em fazer nossa tem coisas que eu até penso em fazer... mas nossa lá eu acho que não vai funcionar sabe pelo tipo de bagunça... -- por exemplo é um falar o outro frases tirando o verbo percebem que não tem:: ação ou falam só que aí na maioria das vezes tem eu falar “isso daí é verbo” eles não sabem o que é o que não é “ou tente falar uma frase sem verbo conta o que você fez ontem sem o verbo” só que eu pensei em fazer isso mas ali ATÉ daria talvez nesse dia porque tinha poucos alunos de modo geral acho que não... não ia ter</p>	

Interventora 124: tenta né... não dá pra saber o que vai acontecer às vezes surpreende não surpreende? {às vezes tenta uma coisa e acontece outra

Sueli 127: {é às vezes sim

No que tange aos tipos discursivos, Sueli transita entre o discurso interativo (por meio do uso do dêitico “eu” e da ancoragem realizada a partir do momento de enunciação, no uso do presente do indicativo em “não é legal”, “acho”, “tento”), o relato interativo (por meio do uso de formas verbais no pretérito perfeito como “consegui”, “pensei”) e o discurso teórico (como uso do presente do indicativo com valor atemporal em “eles não sabem o que é o que não é [verbo]”). Tal emprego dos tipos discursivos evidencia o movimento de autonomia da concepção do objeto de ensino (“o que é verbo”) e a inserção dessa concepção na sequência da aula relatada e na cena enunciativa presente, o que aponta para um tratamento do objeto e da transposição didática a partir de diferentes planos enunciativos.

Em relação à coesão nominal, além das séries anafóricas centradas nas participantes da entrevista, observamos uma série que se refere ao tema da aula (as falas da Interventora: “o tema”, “o tema existe”, “isso”) e uma série que se refere às atividades (nas falas de Sueli: “o que”, “uma brincadeira”, “coisas” “isso”) em “tem **uma brincadeira** que eu até pensei em fazer nossa tem **coisas** que eu até penso em fazer...” Tais séries de referentes apontam para uma associação de Sueli entre o objeto “verbo” e a possibilidade de transformá-lo em uma atividade lúdica na aula.

No que tange à gestão das vozes, Sueli faz uso do discurso direto com referência a seu próprio papel na atividade proposta de mediar os alunos (como em “**‘isso daí é verbo’** eles **não sabem** o que é o que não é”). A ocorrência de tal voz, em conjunto com o verbo modalizador “saber” em frase negativa aponta para uma tensão entre a ideia de os alunos serem ou não capazes de classificar uma palavra como verbo na realização de uma atividade. Também aponta para a ideia de que à voz do professor cabe corrigir um erro de classificação (no caso, de apontar a ocorrência de um verbo em

uma brincadeira na qual não deveria ocorrer), (des)legitimando a atividade do aluno.

A análise dos demais mecanismos enunciativos aponta para os julgamentos apreciativos da entrevistada em relação ao tema “verbo” e a de tentar “abordar isso de outra forma”, por meio do adjetivo “legal” na frase negativa “não é legal” e por meio do adjetivo “complicado” em “eu acho tão **complicado**”.

Os modalizadores que evidenciam o julgamento de Sueli sobre sua intenção e capacidade de ação (os modais “tentar” e “conseguir” em “eu **tento** colocar do dia a dia deles o máximo que eu **consegui** fazer é perguntar o que eles fazem”) apontam para uma tensão entre o querer-fazer e o poder-fazer: ela gostaria de conseguir fazer aquilo que tenta em relação ao ensino de verbos, mas não consegue. Em relação à brincadeira a que ela se refere, o uso de mecanismos como o marcador de pressuposição “até”, da conjunção adversativa “mas” e de uma negação (no trecho “eu **até** penso em fazer...**mas** nossa lá eu acho que **não** vai funcionar”), evidencia uma tensão entre fazer e não fazer a brincadeira, por associar à tensão entre funcionar ou não funcionar. Essa tensão se desdobra mais à frente, por meio do uso do marcador de pressuposição “até”, do advérbio “talvez”, e de uma negação (no trecho “**ATÉ** daria **talvez** nesse dia porque tinha poucos alunos de modo geral acho que **não... não** ia ter”), em que a tensão entre o funcionar e o não funcionar é atribuída à presença de um número grande ou não de alunos.

A análise do Excerto 3 revela os conflitos de Sueli em relação à contraposição entre a intenção de tornar o objeto mais interessante aos alunos e a dificuldade em transpor tal objeto de modo que os alunos consigam manipulá-lo, em algum momento, sem sua ajuda. A fala de Sueli traz indícios de impedimentos em seu agir, pois seu texto parece apontar para a ideia de que atividades interessantes/lúdicas com objetos gramaticais só possam ser realizadas em contextos diferentes do seu, com turmas diferentes da sua. Ela atribui responsabilidade de a aula “funcionar”, em parte, a si mesma (ela tenta,

mas não consegue) e, em parte, à quantidade de alunos (com muitos alunos, ela julga não ser possível que a atividade funcione).

Excerto 4

<p>Síntese explicativa:</p> <p>A partir da observação de trecho da aula, Sueli comenta uma fala do aluno. Em seguida, interventora retoma uma discussão sobre o que uma aluna quis dizer com suas definições de Pretérito Perfeito e Pretérito Imperfeito.</p> <p>Tema:32</p> <p>A metalinguagem dos alunos sobre os tempos verbais</p>	<p>Turnos que antecedem o excerto:</p> <p>Gravação da aula:</p> <p>Sueli01: então eu vou dá um exemplo óh se eu falar assim -- eu andei éh:: a pé ontem -- o que que é isso? Pretérito::</p> <p>Alunos01: perfeito</p> <p>Sueli02: perfeito aconteceu no passa::do foi ontem pontual acabou... o pretérito imperfeito Maria seria mais ou menos assim óh -- eu andava a pé todos os dias nas férias --</p> <p>Aluno: nossa:: que horrível” ((aula – 23.04.15))</p>
<p>Sueli 139: “nossa que coisa horrível”</p> <p>Interventora 136: uhn?</p> <p>((vídeo pausado))</p> <p>Sueli 140: um fala “NOSSA que coisa horrível”... tipo “andava a pé todos os dias”</p> <p>((risos da Interventora))</p> <p>Sueli 141: ah:: você dá risadas</p> <p>Interventora 137: óh pegando esse exemplo do “andava a pé todos os dias nas férias”... porque quando ela fala “sem interrupção” também fiquei pensando o que ela quis dizer “sem interrupção”</p> <p>Sueli 142: ahnahn</p> <p>Interventora 138: aí você dá esse exemplo que é um imperfeito se ela andava a pé que acontecia com frequência... o que você entendeu que ela quis dizer “sem interrupção”/você chegou a entender alguma coisa tem alguma hipótese?</p> <p>Sueli 143: eu entendi então eu pensei que fosse algo assim... corriqueiro que aconteceu mais de uma vez e aí nesse sentido estari::a correto</p> <p>Interventora 139: você sabe que eu entendi... sabe quando você tem o texto “ele andava:: na floresta quando caiu”</p> <p>Sueli 144: ah:: não não pensei nisso</p> <p>Interventora 140: eu tinha entendido que era ALgo éh... que ela fala “sem interrupção” eu andava na floresta eu pensei que é uma questão de texto eu nem sei se faz sentido ou não entendeu porque eu também não entendi a definição que ela deu ((risos))...</p>	

Sueli e Interventora mobilizam os tipos discursivos discurso interativo (marcado pelos dêiticos “eu” e “você” e pelas formas verbais de presente do indicativo “sabe”, “dá”) e o relato interativo (marcado pelo dêitico “eu” e pelas formas verbais no pretérito perfeito como “entendi”, “pensei”). Além disso, o relato interativo também é expresso de modo ancorado textualizado em formas do presente do indicativo para se referir à cena observada na aula: “um fala”, “dá”.

A Interventora transita do discurso interativo para o discurso teórico em “sabe quando você tem o texto ‘ele andava na floresta quando caiu’”, em um movimento de teorizar o próprio uso da linguagem, usando o pronome “você” generalizador e usando a forma verbal no presente do indicativo “tem”.

É possível também notar uma reinserção do trecho “andava a pé todos os dias”. Sueli o cria como frase descontextualizada, sem se imbricar no contexto de sua produção, usando o tipo discursivo narração. Quando um aluno reage a essa frase, ele a insere em um contexto no qual Sueli seria o sujeito imbricado na enunciação, entendendo-o como o tipo discursivo relato interativo. Isso evidencia a pluralidade de leituras possíveis de uma frase inventada para fins de exemplificação de um item gramatical, o que está relacionado a como se interpreta a imbricação ou não do sujeito na cena enunciativa.

A análise da coesão nominal aponta para uma série de referentes: Sueli e interventora (por meio de pronomes como “eu” e “você”) e as próprias falas dos alunos (por meio de pronome demonstrativo e artigo em “esse exemplo do ‘andava a pé todos os dias nas férias’”; da expressão “sem interrupção”; do advérbio com valor anafórico “assim”), uma hipótese de uso do Imperfeito proposta pela interventora (por meio das expressões “o texto ‘ele andava na floresta quando caiu’” e “uma questão de texto” e o pronome “nisso” e a elipse em “nem sei se [] faz sentido”).

Combinada à análise da coesão nominal, a análise dos mecanismos de conexão aponta para o predomínio de relações temporais (como uso da conjunção “quando”, em “quando ela fala ‘sem interrupção’” e “sabe quando

você tem o texto”), estabelecendo uma relação entre a metalinguagem da aluna sobre um objeto gramatical e uma generalização sobre o uso de tal objeto.

Os mecanismos enunciativos evidenciam uma avaliação de Sueli em relação ao comentário do aluno, materializada pela entonação com que repete “NOSSA que coisa horrível”. Pela entonação, nota-se uma avaliação como “engraçado” ou “inusitado” que se refere à contextualização que um aluno faz do exemplo “eu andava a pé todos os dias nas férias”..

Os mecanismos enunciativos também evidenciam modalização lógica com uso do futuro do pretérito e do adjetivo “correto” em “nesse sentido estaria correto”, modalização que valida o comentário da aluna a partir das condições de verdade consideradas pela professora, as quais são confrontadas por outras condições de verdade propostas pela interventora. A gestão das vozes evidencia que tanto na fala de Sueli quanto na fala da Interventora ocorre a tentativa de aproximar o sentido da voz da aluna (“sem interrupção”) à voz da descrição linguística/gramatical (“algo corriqueiro” e “sabe quando você tem o texto ‘ele andava:: na floresta quando caiu’ ”).

A análise do excerto nos permitiu observar uma reação de Sueli em relação à participação do aluno, que ocorre por meio do processo de contextualização de uma frase usada como exemplo de uso do objeto Pretérito Imperfeito. É possível entender que tal reação seja um indício de um processo de tomada de consciência na direção de compreender a importância da contextualização da enunciação para a compreensão na interação entre professor e aluno.

Outro ponto que a análise do excerto nos permitiu observar está relacionada à construção de metalinguagem na fala dos alunos e a importância de conhecer os múltiplos componentes do objeto para melhor entender a linguagem dos alunos. Neste caso, o fato de a interventora ser uma especialista no objeto de ensino – diferente da proposta de autoconfrontação em Clot (2010), que prevê um interventor psicólogo e não-especialista na área do trabalhador – contribuiu para uma reflexão com hipóteses sobre as quais

Sueli não havia pensado. Nesse sentido, entendemos que a entrevista de autoconfrontação simples com interventor especialista na área do trabalhador oferece um espaço de diálogo não só para a emergência de conflitos, mas também de possíveis soluções sobre aspectos mais estritamente ligados ao objeto de ensino.

Excerto 5

<p>Síntese explicativa:</p> <p>Após observar fragmento da aula, interventora questiona quando o domínio do conhecimento dos objetos gramaticais será cobrado dos alunos. Sueli comenta, então, a sequência proposta pela apostila e as decisões que tomou em relação a que sequência seguir.</p> <p>Tema: 34</p> <p>Domínio dos alunos sobre os tópicos gramaticais</p>	<p>Turnos que antecedem o excerto:</p> <p>Gravação da aula:</p> <p>Sueli01: qual que é a diferença de sentido desse -- eu andei e eu andava -- o andava é imperfeito Carolina 01: () Sueli02: não entendi Carolina... pode falar Carolina 02: não aconteceu uma vez só Sueli03: não aconteceu uma vez só né? parece que alguém fazia todo dia... isso (...)" ((aula – 23.04.15))</p>
<p>Interventora 142: e aí esse perfeito imperfeito verbo advérbio ele vai ser cobrado do aluno ((vídeo pausado)) em que momento assim? dessa forma também?</p> <p>Sueli 146: então porque na apostila mais pra frente tem pra eles preencherem a tabelinha... eu até até faço referência a ela a tabela eu falei “vai lá pra vocês verem” porque assim é... passado presente futuro pra que ter três passados né? então depois aparece as definições então por isso que eu queria diferenciar</p> <p>Interventora 143: entendi é aqui que aparece ((Interventora e Sueli olhando a apostila))</p> <p>Sueli 147: porque aí óh...</p> <p>Interventora 144: ah tá</p> <p>Sueli 148: entendeu? por isso... eu nem falei do mais-que-perfeito mais que perfeito fui falar depois... por que eu falei dos dois? porque aparecia os dois</p> <p>Interventora 145: uhn pra conjugar mesmo</p> <p>Sueli 149: é pra conjugar mesmo</p> <p>Interventora 146: entendi</p> <p>Sueli 150: então na hora que chegasse ali eles iam falar “mas que que é isso?”</p> <p>Interventora 147: e você já chegou aqui?</p> <p>Sueli 151: cheguei</p> <p>Interventora 148: e eles fizeram?</p> <p>Sueli 152: com MUI::TA dificuldade... e na verdade eu fui fazendo... que na verdade eu não queria... dar os paradigmas pra decoRAR eu não queria fazer isso</p>	

Em relação aos tipos discursivos, Sueli mobiliza o discurso interativo (por meio uso do presente do indicativo e do imperativo em discurso direto em “eu até até **faço** referência a ela a tabela | eu **falei** ‘**vai** lá para vocês verem”); “eu nem **falei** do mais-que-perfeito | mais-que-perfeito **fui** falar **depois**”) e o relato interativo (uso do pretérito perfeito e advérbios que indicam sequência de tempo como “depois”).

Em relação aos mecanismos de textualização, algumas propriedades se materializaram com maior incidência. A respeito da coesão nominal, além das séries anafóricas centradas nas participantes da entrevista, é possível destacar a série que tem como referente o objeto de ensino *tempos verbais* (“perfeito”, “imperfeito”, “verbo”, “passado”, “presente”, “futuro”, “mais-que-perfeito”, “os dois [tempos]”, “ali”, “isso”, “aqui”), seus conceitos (“as definições”) e suas conjugações (“tabelinha”, “ela”, “a tabela”, “os paradigmas”).

As escolhas lexicais referentes à coesão verbal colocam a ordem da apostila como um “percurso temporal/espacial” a ser percorrido naquela ordem específica, o que é expresso pelo advérbio de tempo “depois” e por advérbios e expressões adverbiais de lugar como “mais pra frente”, “lá”, “aqui”, “aí”, “ali”. É possível descrever uma intersecção entre os marcadores espaço-temporais (a partir da coesão verbal) e as séries anafóricas descritas acima (a partir da coesão nominal), uma vez que o objeto de ensino não é apenas comentado em função de suas propriedades, mas sobretudo como um objetivo a ser alcançado em algum momento da sequência: “na hora que chegasse **ali** eles iam falar ‘mas que que é **isso?**’ ”.

A fala da professora revela a sua visão sobre como os alunos aprendem o objeto sob uma perspectiva sequencial. Ela usa de tempos como o pretérito imperfeito do subjuntivo (“chegasse”) e o futuro do pretérito perifrástico do indicativo (“iam falar” = “falariam”) para expressar sua hipótese acerca do que esperar de reação dos alunos: “então na hora que **chegasse** ali eles **iam falar** ‘mas que que é isso?’ ”. Ela pressupõe, portanto, que sua aula, naquele momento, serviria como motivo para chegar a um conteúdo mais complexo no futuro.

A conexão entre o percurso tomado e as justificativas da professora se dá por meio de organizadores textuais lógico-argumentativos, como “por que”, “porque” e “por isso”, tais como em: “mais-que-perfeito fui falar depois | **por que** eu falei dos dois? **porque** aparecia os dois”.

No que tange à gestão das vozes, a preocupação em seguir a apostila toma a forma de discurso direto em um diálogo vivido (ou hipoteticamente vivido) com os alunos. A professora parece justificar o conteúdo que está ensinando para os alunos pelo fato, em si, de a apostila conter a tabela de conjugações. Ela usa a palavra de inclusão “até” e o imperativo “vai” em discurso direto para enfatizar a ação de pedir que os alunos verifiquem tal tabela: “**até até** faço referência a ela a tabela | eu falei ‘**vai lá pra vocês verem**’ ”. Ela também usa o discurso direto, em conjunção com os recursos verbais para construção hipotética, para dar ênfase ao efeito negativo, segundo seu olhar, caso o objeto não fosse transposto com antecedência: “então na hora que chegasse ali eles iam falar ‘**mas que que é isso?**’ ”.

De um modo geral, as ações da professora que regem a sequência adotada para a transposição didática são resultado de uma tensão entre duas forças. De um lado, a sequência que “aparece” na apostila; do outro, a necessidade de ensinar o mais fácil para preparar o aluno para o mais difícil, segundo seu próprio olhar para tais níveis de dificuldade.

Na fala da interventora, por sua vez, vai-se além da discussão sobre o escopo temporal referente ao fragmento da aula. Após a entrevistada explicar a lógica sequencial que organiza sua transposição didática, a interventora pede que a professora confronte o futuro por ela imaginado expresso pelo subjuntivo (“na hora que **chegasse** ali”) com o que de fato aconteceu em aula, expresso no pretérito perfeito do indicativo: “e você já **chegou** aqui?” e “e eles **fizeram?**”. O uso do pronome “muita” em “[eles fizeram] com MUITA dificuldade aponta para uma orientação argumentativa como pressuposto de que a professora não esperava que os alunos tivessem tanta dificuldade para fazer os exercícios. Nesse sentido, ocorre um indício de um possível conflito em função do

contraste entre sua justificativa baseada em uma hipótese seguida de sua não validação.

A análise das modalizações explicita textualmente as razões ou intenções da entrevistada. Em um primeiro momento, o emprego do verbo “querer”, de aspecto pragmático, expressa a intenção da entrevistada em diferenciar os tempos passados com base na sequência da apostila: “então depois aparece as definições | então por isso que eu **queria** diferenciar”. O mesmo modalizador, precedido do advérbio negativo “não” e da expressão adverbial “na verdade” é central na materialização do conflito que expressa frustração na fala da professora: “**na verdade** eu **não queria**... dar os paradigmas pra decoRAR | eu **não queria** fazer isso”.

Portanto, as modalizações apontam para conflitos entre suas intenções iniciais (querer que os alunos sejam capazes de diferenciar os tempos e completar paradigmas de forma autônoma) e suas ações (dar os paradigmas para serem memorizados pelos alunos). Tal conflito evidencia um impedimento vivenciado por Sueli: não saber o que fazer para que os alunos sejam capazes de conjugar os verbos, ou seja, não conseguir evitar o caminho do “decorar”.

Excerto 6

<p>Síntese explicativa:</p> <p>Com base na discussão da ACS, interventora pergunta a Sueli que tema ela gostaria de conversar com alguma colega de trabalho.</p> <p>Tema: 53.</p> <p>Fechamento da entrevista: escolha do tópico para levar para a ACC (ensino de verbo)</p>	<p>Turnos que antecedem o excerto:</p> <p>Interventora 207: ah tá certo eles estavam confundido com a segunda pessoa...</p> <p>Sueli mais alguma coisa que você queira falar sobre isso... sobre a aula de modo geral?</p> <p>Sueli 205: não... acho que é não... mas isso mesmo</p>
<p>Interventora 208: se você tiver que sentar pra conversar com uma pessoa sobre essa aula o que você gostaria de converSAR exatamente?... uma colega de:: que também trabalha com o sexto ano</p> <p>Sueli 206: eu acho que seria a relação de como abordar realmente um assunto que não é tão legal né? como é verbo principalmente pra eles... então não sei se o que eu fiz mas é/se foi correto ou não não sei enfim</p>	

Interventora 209: seria abordagem

Sueli 207: queria discutir COMO que ela ABORDA essa questão... porque é o que é que a gente tem mais dificuldade eu acho quando você começa a falar de gramática especificamente de coisas que são muito específicas pra eles é isso já causa um desinteresse né? de certa forma e um jeito de tornar mais fácil de... mais acessível não sei

Nesse fragmento, além da ocorrência de marcas do relato interativo (“**o que eu fiz**”) e do discurso interativo (“**queria** discutir como que **ela**...”), é possível afirmar que alguns fragmentos apresentam características típicas do discurso teórico: a entrevistada usa o verbo “ser” no presente do indicativo para atribuir as características gerais ao seu objeto (“verbo”, “gramática”) em seu contexto de ensino: “não é legal”; “como é verbo principalmente pra eles”; “coisas que **são** muito específicas para eles”.

No que diz respeito aos mecanismos de textualização, a coesão nominal configura cadeias anafóricas sobre os seguintes referentes: Sueli (“você”, “eu”), o objeto de ensino (“um assunto que não é tão legal”, “verbo”, “essa questão”, “gramática”, “coisas que são muito específicas”, “isso”). Tal mecanismo nos dá indícios textuais de que a professora verbaliza o objeto de ensino, que considera como um elemento de “gramática”, como algo que causa desinteresse nos alunos e que se apresenta com certa complexidade (“muito específico”). Por sua vez, os pronomes “a gente” e “você” em “**a gente** tem mais dificuldade eu acho quando **você** começa a falar de gramática”, fazem referência ao coletivo de professores que trabalham com esse objeto.

No que diz respeito aos mecanismos enunciativos, há a ocorrência de modalizações apreciativas (“um assunto que não é tão **legal**”; “não sei se o que fiz foi **correto**”; “tornar mais **fácil**... mais **acessível**”) e pragmáticas (“não **sei**”; “eu **queria** discutir”). Tais elementos evidenciam certa insegurança da docente sobre sua própria ação, seu desejo em desenvolver-se sobre a questão e sua avaliação negativa em relação ao objeto de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação inicial desta dissertação de mestrado era contribuir para a interpretação das diferentes dimensões que constituem o trabalho do professor de língua portuguesa no que diz respeito ao ensino de objetos gramaticais. Tal motivação teve início em minha prática pessoal como professor, na dificuldade que enfrentava no meu contexto de trabalho, sobretudo em relação à prescrição de ter que usar um material didático para o ensino de gramática, o qual não atendia às minhas expectativas. Tal dificuldade despertou meu interesse pelo estudo dos conflitos que constituem o trabalho docente de acordo com o aporte teórico interdisciplinar do grupo ALTER e do grupo ALTER-FIP.

Pautado em tais princípios teóricos, esta pesquisa tem como objetivo geral identificar os principais conflitos de uma professora de escola pública brasileira em relação à transposição didática de gramática a partir da análise de uma aula, do material didático usado em aula e de uma entrevista em que a professora comenta fragmentos de sua aula. Com base no objetivo geral, estabelecemos sete objetivos específicos, os quais recuperamos nesta seção, para fins de conclusão.

O primeiro objetivo específico era identificar o objeto de ensino concebido como gramatical transposto na apostila. Em relação a ele, uma contribuição desta pesquisa foi empregar, na análise da apostila, a ferramenta da sinopse com ênfase nos objetos gramaticais. A sinopse nos permitiu observar que há diferenças, em relação aos objetos gramaticais, entre o que propõem as orientações do texto introdutório da apostila e o que propõem as atividades da apostila. Por mais que o texto introdutório da apostila afirme apresentá-los em uma concepção que privilegie o trabalho com os gêneros textuais e as sequências tipológicas, os objetos gramaticais são apresentados em uma organização com fortes marcas da tradição.

Mais especificamente, no que concerne aos objetos gramaticais, o texto de orientação da apostila apresenta como objetivo permitir que o aluno

desenvolva o domínio da norma-padrão para leitura e produção de textos. A sinopse possibilitou observar que, de fato, a organização das atividades analisadas pressupõe uma hierarquia entre o trabalho com o texto e o trabalho com a gramática, sendo este proposto como componente daquele. No entanto, as atividades propostas não sustentam tal relação entre gramática e texto, na medida em que não há proposta de reflexão sobre a relação entre o uso dos objetos gramaticais (como tempos verbais) e objetos relacionados à sequência tipológica estudada (narrativa) ou ao gênero textual estudado (conto). A transposição dos tempos Pretérito Perfeito e Imperfeito do Indicativo, por exemplo, não contou com atividades reflexivas sobre tais tempos enquanto opções disponíveis aos usuários da língua para produzir diferentes efeitos de sentido na construção de textos predominantemente narrativos.

O segundo objetivo específico deste trabalho era descrever o movimento de transposição didática proposto na apostila. No que diz respeito a ele, uma contribuição desta pesquisa foi empregar, na análise da apostila, a sinopse com ênfase na transposição de objetos gramaticais, o que possibilitou descrever a sequência temporal proposta de atividades. O emprego da sinopse nos auxiliou a identificar sequências de objetos de ensino típicos da gramática tradicional, tais como o trajeto *modo Indicativo* → *Presente* → *Pretérito Perfeito* → *Pretérito Imperfeito*. Nesse sentido, as atividades da apostila apresentam uma sequência que se afasta do que é anunciado como objetivo do texto introdutório da apostila, ou seja, afasta-se da proposta de trabalhar os objetos gramaticais em função do domínio da norma-padrão visando à leitura e produção textual, pois tal trajeto é apresentado sem que seja abordada a relação entre o uso de tais objetos e seus possíveis efeitos na leitura e produção dos textos.

Ainda em relação ao segundo objetivo desta pesquisa, a sinopse também nos permitiu observar que, embora exista uma variação na sequência de etapas das atividades, os tipos de atividades propostas para o tratamento dos objetos gramaticais são semelhantes e se constituem, basicamente, em: uma etapa de explicação de objetos gramaticais por meio de conceitos ou

definições verbais; uma etapa de ilustração de exemplos descontextualizados, criados artificialmente; e uma etapa de apresentação de descrições de paradigmas com ênfase em aspectos formais. Portanto, as sequências de atividades propostas para cada item gramatical também revelam traços típicos da gramática tradicional em relação não só a quais objetos gramaticais ensinar (Indicativo, Pretérito Perfeito, etc.), mas também a como decompor tais objetos em etapas (definição, exemplos, paradigmas formais).

Tais etapas encontradas nas atividades da apostila dialogam com um outro objetivo apresentado no texto introdutório: o de que o aluno seja capaz de elaborar conceitos para o conhecimento de fenômenos linguísticos. Com a construção da sinopse, chegamos a trajetos didáticos que preveem a elaboração de definição antes da identificação e criação de exemplos pelos alunos. Nesse sentido, é possível observar que, nas atividades analisadas, os autores do material consideraram que a definição do objeto gramatical deva vir antes de outras operações com o objeto, o que, por sua vez, sugere que conhecer uma definição de um objeto seja algo necessário e/ou suficiente para o conhecimento desse objeto, como indicado no objetivo do texto introdutório. Portanto, a sinopse nos permitiu observar que a apresentação da definição é uma etapa inicial recorrente no trabalho com cada objeto gramatical. Tal resultado pode servir como ponto de partida para discussões sobre a relação entre: um objeto gramatical, as etapas de trajetos para esse objeto (definição, exemplo, etc.) e as possíveis sequências para esses trajetos, tendo em vista sua gênese instrumental nos alunos e sua gênese instrumental nos professores.

O terceiro objetivo específico deste estudo era identificar o objeto de ensino concebido como gramatical transposto na aula. Em relação a tal objetivo, que diz respeito à análise da aula, a construção da sinopse nos permitiu observar que a organização da aula apresenta os objetos gramaticais de modo independente dos objetos textuais que vinham sendo trabalhados em sala. De modo geral, a professora trata dos objetos gramaticais de modo bastante ancorado na proposta de atividades da apostila, como saberes

apresentados por meio de termos metalinguísticos (como “pretérito perfeito”) cujas definições contribuem para a identificação e classificação de formas. Na aula, as categorizações são materializadas como pré-estabelecidas, de modo que a docente exerce o papel de auxiliar os alunos a realizar essa categorização. Portanto, assim como na apostila, os objetos gramaticais são concebidos como um termo metalinguístico vinculado a uma definição pré-estabelecida que apresenta uma descrição desvinculada de um texto, articulada a um saber-fazer (identificar, elaborar definições, explicar diferenças, criar frases), o que evidencia traços típicos da gramática tradicional.

O quarto objetivo específico deste trabalho era descrever o movimento de transposição didática realizado na aula. A sinopse nos permitiu descrever o movimento na forma da sequência: identificar formas verbais e adverbiais no texto → elaborar uma definição de verbo → explicar a diferença entre o pretérito perfeito e o imperfeito → pedir que os alunos elaborem frases no presente, passado e futuro. Em tal sequência, a etapa de elaborar uma definição de verbo apresentou três sub-etapas, com ênfase, consecutivamente, em “ação”, “tempo” e “pessoa”. O trajeto sugere, assim, que identificar e elaborar definições contribuem para o emprego de determinada forma linguística em frases. Além disso, é possível notar uma diferença entre o conjunto de tópicos gramaticais apresentados e os tópicos gramaticais requisitados na etapa de elaboração de frases, visto que, nesta, a ideia de tempo é privilegiada e a distinção entre pretérito perfeito e imperfeito é deixada de lado.

Ainda sobre o quarto objetivo específico, a construção da sinopse nos permitiu notar três aspectos que constituem a elaboração de definições e sua posição no trajeto didático. O primeiro está na rigidez do professor no seu papel de validar as categorizações dos alunos, visto que sua referência seria uma categorização concebida como pré-estabelecida pela tradição gramatical. Um segundo aspecto é a tentativa de buscar facilitar tal categorização por meio, sobretudo, do uso de definições que aproximem as categorias da vida dos alunos, numa tentativa de contextualização que lhes faça algum sentido,

tais como relacionar com os exemplos como “acordar” e “escovar os dentes” com a definição de “ação” como instrumento para facilitar a compreensão do que é “verbo”. Um terceiro aspecto é a variação da posição do uso de termos metalinguísticos, já que são ora introduzidos no início do trajeto, ora introduzidos mais à frente. Portanto, a organização da transposição didática foi pautada, de um lado, pela rigidez da categorização atribuída aos termos metalinguísticos e, do outro lado, pela tentativa de relacionar os conceitos a partir da vivência dos próprios alunos, assim como de exemplos que lhes sejam mais familiares.

Dessa forma, algo que diferenciou a transposição da aula em relação à da apostila foi o esforço da docente, em alguns momentos, em tentar relacionar os objetos gramaticais à vida cotidiana dos alunos, por meio de interações verbais com o objetivo de facilitar a identificação de verbos que indicam ações. No entanto, essa tentativa de criar sentido para os alunos se restringe às interações orais, visto que a docente lhes solicita que realizem atividades que exigem um saber-fazer (identificar, elaborar definições, explicar diferenças, criar frases) desvinculado de práticas reais da língua. Nesse sentido, tanto as atividades da apostila e quanto as atividades da aula se distanciam da proposta apresentada no texto introdutório da apostila, que tinha em vista atender às prescrições do Currículo do Estado de São Paulo, dentre as quais a de relacionar o emprego da língua portuguesa aos diferentes campos de atividades.

O quinto objetivo desta pesquisa era identificar os conflitos do professor, materializados na entrevista, em relação aos objetos gramaticais ensinados, e o sexto objetivo consistia em identificar os conflitos do professor, materializados na entrevista, em relação ao movimento de transposição didática dos objetos gramaticais ensinados. Em relação a esses dois objetivos, problematizamos um aspecto de natureza metodológica e observamos alguns conflitos, comentados na sequência.

Em relação à metodologia, o contexto de pesquisa do grupo ALTER-FIP possibilitou problematizar o plano global de conteúdos temáticos

(BRONCKART, 2009a) como instrumento interpretativo de análise em relação com o objeto do pesquisador. Assim como Voltero (2018) e Hernandes-Lima (2020), esta dissertação se baseia nos elementos constitutivos do trabalho docente propostos por Machado (2010). No entanto, esta pesquisa realizou um recorte mais específico com ênfase nas relações entre as dimensões dos objetos de trabalho do professor.

Essa particularidade se revelou mais saliente nas diferenças entre os planos globais construídos neste estudo e em Voltero (2018). Embora a ACS de Sueli fosse uma parte em comum dos dados de ambos os estudos, as escolhas lexicais em cada plano global foi bastante distinta: o plano global de Voltero (2018) apresenta itens lexicais mais relacionados aos elementos do trabalho docente previstos em Machado (2010), ao passo que, neste estudo, o plano global apresenta itens como “objeto de ensino”, “tópico gramatical” e “transposição didática”.

Voltero e Viani (2021) apontam como contribuição da presente pesquisa e de Voltero (2018) a conclusão de que o olhar do pesquisador influencia na identificação dos conteúdos temáticos e na estrutura do plano global. Assim, é possível trazer uma discussão sobre em que medida a escolha dos conceitos que guiam a pesquisa, o que está articulado com os objetivos do pesquisador, exercem influência na construção do plano global.

Em relação aos conflitos observados na entrevista, um dos principais está relacionado à atribuição de responsabilidade sobre o “não-funcionar” da aula, sobretudo em termos de os alunos fazerem suas atividades e a aula não se tornar uma “bagunça”. A análise dos mecanismos enunciativos permitiu identificar uma tensão entre o professor atribuir a responsabilidade desse “não-funcionar” aos alunos (por não serem capazes, por não terem interesse, por serem muito numerosos) e atribuir a responsabilidade a si mesmo (por não deixar claro o sentido de termos técnicos, por não falar sobre um objeto gramatical o suficiente, por não tentar algo mais lúdico).

Tal conflito evidencia as expectativas da professora em relação aos papéis de aluno e professor no processo de transposição didática e aponta

para questões que merecem atenção na formação de professores: o que fazer quando um tópico ou atividade aparentar ser incompatível com a capacidade dos alunos? O que fazer quando o tópico ou atividade parecer não despertar o interesse dos alunos? Como conduzir uma atividade quando há um grupo de alunos numeroso? Como trabalhar os termos metalinguísticos de forma eficaz? O quanto devemos falar sobre um tópico gramatical para sua compreensão? Como deixar a aula mais lúdica?

Um outro conflito que se materializou na entrevista diz respeito às possibilidades de sequências de que uma aula pode ser constituída, o que foi examinado a partir da análise integrada entre os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Os mecanismos de textualização, sobretudo os de coesão verbal, nos auxiliaram a descrever: a sequência das etapas do tratamento dos objetos gramaticais que a docente identificou no material didático, a sequência que realizou em sua aula e, também, a que não realizou em sua aula. Os mecanismos enunciativos, por sua vez, apresentaram indício de conflito em relação às intenções e razões por trás da escolha de uma entre as sequências possíveis.

A análise integrada desses dois tipos de mecanismo evidenciou que as escolhas da professora podem sofrer a influência de uma tensão entre diferentes lógicas, como a adoção da sequência presente no material didático *versus* a adoção de etapas com base no olhar da própria docente sobre a progressão de níveis de dificuldade. Tal conflito revela a importância das seguintes questões para o tratamento de objetos gramaticais: Existe uma ordem específica de etapas de uma aula que viabiliza o processo de ensino/aprendizagem de forma progressiva? Quais critérios devem ser adotados para auxiliar o professor a tomar decisões sobre sequências de atividades, podendo fazer uso do material didático como um verdadeiro instrumento?

O conflito acima está ligado a um outro: a materialização da ideia do “evitar dar algo para decorar”. A análise de mecanismos enunciativos nos auxiliou a identificar a emergência da seguinte intenção da professora na

entrevista: que os alunos consigam completar tabelas de conjugação e identificar tempos verbais. Tal intenção parece apontar para uma concepção de trabalho com a gramática que carrega em si a tensão entre, de um lado, seguir o material didático e sentir a necessidade de proporcionar que os alunos se apropriem de um saber-fazer derivado da tradição (como já mencionado: identificar, elaborar definições, explicar diferenças e criar frases; a esses, soma-se aqui preencher tabelas de conjugação) e, do outro lado, não realizar esse saber-fazer de forma “decorada”, mecânica, sem sentido. Tal conflito nos mostra a importância de questões para o ensino/aprendizagem de gramática, como: em que medida é possível ensinar gramática sem abordar atividades como identificar e definir? Em que medida é possível propor que o aprendizado envolva uma memorização de forma efetiva, que faça sentido para o aluno?

Ainda em relação à materialização na entrevista da transposição dos objetivos gramaticais ensinados prevista nos objetivos quinto e sexto, um outro ponto de nossa análise merece atenção. A análise do excerto 4 evidenciou resultados diferentes das análises dos demais excertos, já que, embora contivesse uma problematização em relação ao ensino de objetos gramaticais, tal problematização não se materializou como conflito quando considerados os mecanismos de enunciação. Os mecanismos enunciativos analisados evidenciaram que a professora considerou inusitada a reação de um aluno, que não havia compreendido uma frase artificial para ilustrar um conceito gramatical, mas como uma frase sendo usada autenticamente pela professora.

Ainda sobre o mesmo excerto, é possível elencar uma outra contribuição em relação ao modo como a autoconfrontação foi executada no projeto de intervenção. Segundo a proposta de Clot (2010), prevê-se um interventor psicólogo que não seja especialista da área do trabalhador; na autoconfrontação analisada, por sua vez, a interventora é uma especialista no objeto de ensino. Os mecanismos enunciativos nos auxiliaram a verificar que, na fala da interventora sobre a metalinguagem dos alunos, ocorrem hipóteses sobre as quais Sueli não havia pensado que dizem respeito ao objeto de ensino. Desse modo, uma contribuição da autoconfrontação simples com um

interventor especialista é o de potencializar a interpretação da construção de metalinguagem na fala dos alunos, já que o especialista conhece múltiplos componentes do objeto e, assim, pode compreender melhor alguns aspectos da linguagem dos alunos sobre as quais o professor não tivesse pensado.

Nesse sentido, entendemos que a entrevista de autoconfrontação simples com interventor especialista oferece um espaço de diálogo não só para a emergência de conflitos, mas também para possíveis soluções sobre aspectos mais estritamente ligados ao objeto de ensino e sobre metalinguagens possíveis para abordar tal objeto. Tanto com o olhar externo do pesquisador, quanto com o olhar do interventor especialista, é possível traçar intersecções entre conflitos e possíveis caminhos para a solução sobre um determinado aspecto do trabalho real.

Assim, entendemos que a autoconfrontação simples contribui para a compreensão do pesquisador em relação à zona de desenvolvimento proximal e ao processo de tomada de consciência no professor analisado. Para que a professora se aproprie do “saber tradicional” de usar exemplos como instrumentos psicológicos, ela pode recorrer a usos legítimos da língua inseridos em situações com as quais o aluno consiga se familiarizar e reconhecer sua autenticidade, partindo de uma metalinguagem que lhe seja acessível. Em outras palavras, o olhar de um pesquisador externo ou interventor pode mostrar que o próprio trabalhador pode apresentar problematizações e caminhos para solucionar alguns de seus conflitos, o que evidencia a importância da interação para o desenvolvimento do trabalhador, já que a interação pode permitir os movimentos de tomada de consciência. Desse modo, esta pesquisa contribui para a compreensão do ensino de gramática em meio ao processo de desenvolvimento e transformação no trabalhador: o desafio de contextualizar saberes que, muitas vezes, foram propostos originalmente de forma descontextualizada de um uso real da língua e construídos como uma metalinguagem nem sempre clara para professor e aluno.

A complexidade por trás de tal desafio se evidenciou, conforme já exposto, em nossa análise da apostila. Embora haja a proposta, no texto introdutório de orientação, de trabalhar a gramática em função das propostas de leitura e produção de textos, a organização de atividades do material didático explora os objetos gramaticais sem relacionar seu uso com a construção de sentido nos textos contemplados. Por mais que materiais didáticos como o analisado afirmem seguir prescrições como os PCN e os currículos estaduais, a passagem do nível textual para o gramatical envolve o desafio de conciliar os tipos de “saber-fazer” gramaticais tradicionais com a demanda de um ensino centrado no uso de textos sem desconsiderar sua situação de produção.

Como princípios que podem contribuir para enfrentar tal desafio, é possível recorrer a leituras mais recentes do pensamento saussuriano propostas por pesquisadores que adotam a abordagem epistemológica do ISD, como Bronckart (2012, 2013) e Bulea (2010, 2013). Para Bronckart (2013), Saussure (2002) propõe a existência dos objetos “língua” (sistema/gramática) e “fala” (textos/discursos), sendo que a “língua” seria um resultado de uma espécie de descontextualização da “fala”. Tal descontextualização, no entanto, não implica conceber os elementos de “língua” em si, mas em função de um processo de interiorização de características específicas da organização que podem ser encontradas na “fala”. Portanto, parece promissor que pesquisas futuras investiguem os possíveis critérios que viabilizem os limites da descontextualização que constitui a “língua”. Desse modo, não se comprometeria a relação entre “língua” e “fala”, relação que pressupõe um processo de interiorização das propriedades sistemáticas de objetos de “fala” como objetos de “língua”.

Inseridos na mesma abordagem epistemológica, é possível apontar o trabalho de alguns pesquisadores que, além de considerarem as contribuições da releitura do pensamento saussuriano, também levam em consideração o papel da metalinguagem.

Podem ser citados como exemplos os trabalhos de Riestra (2015a, 2015b), que apresentam uma proposta de ensino de gramática a partir dos conceitos saussurianos de língua e fala revisitados em Bronckart (2013), dos conceitos de indeterminação semântica e forma metalinguística reflexiva de De Mauro (2005) e do princípio hermenêutico da linguagem apresentado em Bouquet (2014). No trajeto didático proposto por Riestra, deve-se partir do texto para se chegar a uma espécie de descontextualização reflexiva das unidades gramaticais visadas. Na sequência, propõe-se um retorno ao texto, com a atenção do aluno voltada para mudanças de sentido causadas por alterações das unidades gramaticais. Dessa forma, viabiliza-se que os signos presentes no texto sejam interiorizados na língua individual do aluno, de forma reflexiva.

Outros exemplos que podem ser mencionados são os trabalhos coordenados por Abreu-Tardelli voltados para a formação inicial de professores (ABREU-TARDELLI, 2017; ABREU-TARDELLI; VIANI, 2020; ABREU-TARDELLI, 2021). Ao analisar atividades didáticas criadas por graduandos sobre diversos tópicos gramaticais, Abreu-Tardelli (2017) conclui que as atividades evidenciam avanços em relação a diferentes aspectos da formação docente, tais como: a compreensão da relevância de selecionar textos autênticos para a criação das atividades e a importância do estudo gramatical para uma maior eficácia na leitura do texto. Tais aspectos são retomados e problematizados por Abreu-Tardelli e Viani (2020), que apresentam critérios para a seleção textual, tendo em vista uma proposta de caminho metodológico para ensinar tópicos gramaticais no contexto escolar. Tal proposta de seleção textual é realizada em função dos conceitos de linguagem poética e cotidiana de Jakobinskij (1923/2015), do valor do signo na interação de Volochínov (1929/2010) e da releitura do pensamento saussuriano (RIESTRA, 2015a, 2015b; BOUQUET, 2014; BULEA, 2013, 2010; BRONCKART, 2012).

Abreu-Tardelli (2021) apresenta o resultado de diálogos entre pesquisadoras que debatem, a partir de suas perspectivas teórico-metodológicas e experiências, questões sobre o ensino de gramática. As discussões trazidas em Abreu Tardelli (2021, p.10) se pautam na visão de que

o objeto não surge de um único domínio epistemológico, considerando que o papel do pesquisador é “discutir se sua perspectiva é suficiente ou (mais) adequada para suprir as necessidades do ensino do contexto sócio-histórico em que se efetiva”.

Por fim, o sétimo e último objetivo específico deste trabalho era interpretar a(s) concepção(ões) de gramática configurada(s) na entrevista em relação aos objetos gramaticais identificados, aos movimentos de transposição didática descritos e aos conflitos identificados. Retomando o esquema de análise do trabalho docente proposto por Machado (2010) e levando em consideração as análises realizadas neste estudo, chegamos a uma concepção provisória de gramática que constitui o trabalho docente da professora observada.

Gramática, na concepção da professora, trata-se de um conjunto de conhecimentos que evoca a organização de objetos prevista por uma tradição que estabelece de antemão uma relação entre forma, termo e conceito, sem necessariamente levar em consideração o contexto de uso. O movimento de transposição de tais objetos, que pode ser descrito com metalinguagem mais ou menos acessível, envolve um saber-fazer ancorado nessa relação entre forma, termo e conceito, tal como identificar, definir, criar frases, etc. Esse saber-fazer é concebido como uma prescrição pelos professores, é textualizada no material didático e pode ser apropriada como instrumento para seu desenvolvimento ou servir como fonte de conflitos impeditivos, sobretudo relacionados a dificuldades em despertar o interesse do aluno e em evitar ensinar de forma “decorada”.

Nesse sentido, concluímos que é importante, em processos de formação de professores, não só questionar a inadequação de certas descrições gramaticais pela teoria em si, mas também oferecer oportunidades aos professores de refletirem sobre o legado da tradição e se apropriarem desse legado, transformando-o de modo articulado a teorias e práticas que julgar pertinentes para seu futuro contexto de trabalho.

REFERÊNCIAS

ABREU-TARDELLI, L. S. *Da formação continuada à formação inicial: uma intervenção no ensino (da gramática) da língua portuguesa*. Projeto submetido ao Programa de Núcleo de Ensino da Unesp. 2014.

ABREU-TARDELLI, L. S. *Da formação continuada à formação inicial: uma intervenção no ensino (da gramática) da língua portuguesa*. Projeto submetido ao Programa de Núcleo de Ensino da Unesp. 2015.

ABREU-TARDELLI, L. S. *Análise de Linguagem, Trabalho e suas relações - Formação, Intervenção e Pesquisa*. São José do Rio Preto: Universidade Estadual Paulista, 2017a.

ABREU-TARDELLI, L. S. *POSGERE-Pós-Graduação em Revista/IFSP-Campus São Paulo*, n. 1, 2017b

ABREU-TARDELLI, L. S.; SILVA-HARDMEYER, C. Por uma nova proposta de formação de professores de língua portuguesa em serviço: o relato de um procedimento. In: COLVARA, L. D.; OLIVEIRA, J. B. B. (org.). *Núcleos de Ensino da Unesp - artigos 2015: Formação de professores e Trabalho docente*. [recurso eletrônico], vol. 05 – São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2016. Disponível em: <<http://www.unesp.br/portal#!/prograd/e-livros-prograd/>>. Acesso em: 09 jun. 2018.

ABREU-TARDELLI, L. S.; VIANI, R. B. A seleção de textos para o ensino de conceitos gramaticais na formação de professores de português. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; CARNIN, A.; LOUSADA, E. G. (org.). *O Interacionismo Sociodiscursivo em foco: reflexões sobre uma teoria em contínua construção e uma práxis em movimento*. Araraquara: Letraria, 2020. p. 268-289.

ABREU-TARDELLI, L. S. (Org.) *Das teorias à sala de aula: propostas de ensino de gramática*. Araraquara: Letraria, 2021.

ALTMAN, C. *A pesquisa linguística no Brasil, 1968-1988*. São Paulo: Humanitas, 2003.

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-54.

BORGES NETO, J. *História da gramática*. 2018 (no prelo).

BRASIL. *Nomenclatura Gramatical Brasileira*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1959.

BRASIL, Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*, 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J.P. *Activité langagière, textes et discours: Pour un interactionisme socio-discursif*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1997.

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

BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discurso. Por um interacionismo sociodiscursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado e Pêris Cunha. São Paulo: EDUC, 2009a.

BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. In: Machado, A.R.; Matencio, M.L.M.(Org.); Tradução: Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio [et al.] – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009b.

BRONCKART, J-P. A linguagem no centro dos sistemas que constituem o ser humano. *Caderno de Letras*, n. 18. Pelotas: Universidade de Pelotas, 2012. p. 33-53.

BRONCKART, J.-P. O projeto e os objetos da linguística geral de Saussure. *Traduzires*, v. 2, n. 1, p. 11-29, 2013.

BRONCKART, J-P. Que faire de la grammaire et comment en faire ? *Pratiques*, 169-170 | 2016. Disponível em: < <http://journals.openedition.org/pratiques/2959>>. Acesso em 17 nov. 2021.

BRONCKART, J-P. Reflexões para um redesdobramento da didática das línguas. In: J.-P. Bronckart & E. Bulea Bronckart. *As unidades semióticas em ação. Estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo*. Campinas : Mercado de Letras, 2017. p. 91-110

BRONCKART, J-P.; PLAZAOLA-GIGER, M. I. La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques*, 1998.

BRONCKART, J-P.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: _____. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 133-163.

BRONCKART, J-P., & SCHNEUWLY, B.. La didactique du français langue maternelle: l'émergence d'une utopie indispensable. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 13, p. 8-26, 1991.

BOUQUET, S. Triple articulation de la langue et articulation herméneutique du langage. *Texto! Textes & Cultures*, v. XIX, n. 1, p. 1-12, 2014.

BULEA, E. O signo em Ferdinand de Saussure: um campo chave para a chave dos campos. *Traduzires*, v. 2, n. 1, p. 31-53, 2013.

BULEA, E. Nuevas lecturas de Saussure. In: RIESTRA, D. (ed.). *Saussure, Voloshinov y Bajtin revisitados*. Estudios históricos y epistemológicos. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2010. p. 15-42.

BULEA BRONCKART, Ecaterina. Quels repères pour l'enseignement grammatical ? Examen de quelques références actuelles en Suisse romande. *Babylonia*, 2014, n. 2, p. 36-40.

CHEVALLARD, Y. *La transposition Didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: Editions La Pensée Sauvage, 1985.

CLOT, Y. *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF, 1999

CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho*. Tradução de Adail Sobral. Petrópolis: Vozes, 2006.

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

CORDEIRO, G. S. & AEBY-DAGHÉ, S. Perspectivas para uma pesquisa participativa em didática do francês como língua de escolarização: uma pesquisa de engenharia didática em colaboração. *ReVEL*, v. 18, n. 17, 399-417.

CORDEIRO, G. S. Escrita de textos argumentativos em classes suíças francófonas do ensino médio: uma análise multifocal do objeto ensinado. *RAÍDO*, v. 9, n. 18, p. 113-136, 2015

DE MAURO, T. *Primera lección sobre el lenguaje*. México: Siglo XXI, 2005.

DI GIORGI, C. A. G. et al . Uma proposta de aperfeiçoamento do PNLD como política pública: o livro didático como capital cultural do aluno/família. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro , v. 22, n. 85, p. 1027-1056, Dec. 2014

.Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362014000400008&lng=en&nrm=iso Acesso em 29 Mar. 2021.

DOLZ-MESTRE, J; SILVA-HARDMEYER, C. Desafios para o ensino de língua portuguesa e a formação de professores no Brasil. *Formação de professores e ensino de língua portuguesa*. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

FARACO, C. A. As sete pragas no ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo: Editora Ática, p. 17-24, 1984.

FARACO, C. A. Gramática e Ensino. *Diadorim: revista de estudos linguísticos e literários*, [S.l.], v. 19, n. 2, p. 11-26, 2017. ISSN 1980-2552. Disponível em: <<https://revistas.ufjr.br/index.php/diadorim/article/view/14443/9881>>. Acesso em: 16 Out. 2018.

FARACO, C. A.; VIEIRA, F. E. Gramáticas em Perspectiva. In: _____. (org.) *Gramáticas brasileiras: com a palavra, os leitores*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FRANCHI, Carlos. Criatividade e gramática. In: FRANCHI, C.; NEGRÃO, E. V.; MÜLLER, A. L. *Mas o que é mesmo "gramática"?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FRIEDRICH, J. *Lev Vigotski - Mediação, Aprendizagem e Desenvolvimento*. Uma leitura filosófica e epistemológica. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

GERALDI, J. W. Concepções de Linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo: Editora Ática, p. 41-48, 1984a.

GERALDI, J. W. . Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo: Editora Ática, p. 57-79, 1984b.

HABERMAS, J. *Théorie de l'agir communicationnel*. Tome 1: Rationalité de l'agir et rationalisation de la société. Paris: Fayard, 1987

HENRIQUES, C C. 2009. *Nomenclatura gramatical brasileira. 50 anos depois*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

HERNANDES-LIMA, A. *A influência do outrem no trabalho do professor: conflitos e poder de (não)agir*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista. São José do Rio Preto, 2020.

KLEIMAN, A. O ensino de línguas no Brasil. In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. (orgs.) *Linguística aplicada – da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar*. São Paulo: Educ, 1992.

KLEIMAN, A. O estatuto disciplinar da linguística aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 51-77.

LOUSADA, E. G.; MUNIZ-OLIVEIRA, S.; BARRICELLI, E. Gêneros textuais em foco: instrumentos para o desenvolvimento de alunos e professores. *Estudos Linguísticos*. São Paulo, 40(2), 627-640, 2011.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho de professor. In: *O Interacionismo Sociodiscursivo*. Ana Maria Mattos Guimarães, Anna Rachel Machado, Antônia Coutinho (Org.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

MACHADO, A. R. Ensino de gêneros textuais para o desenvolvimento do professor e de seu trabalho. In: SERRANI, Silvana. (Org.). *Letramento, discurso e trabalho docente*. Vinhedo: Horizonte, 2010.

MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L.S. Textos prescritivos da educação presencial e a distância: fonte primeira do estresse do professor? In: MACHADO, A.R.; ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V.L. *Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J-P. (Re-)configuração do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, A. R. et al. ABREU-TARDELLI, L.S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs) *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado de Letras, p. 31-77, 2009.

MACHADO, A. R.; FERREIRA, A.d'O.; LOUSADA, E. G. Breve definição dos fundamentos e procedimentos dos estudos do trabalho do professor. In: MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G. FERREIRA, A.d'O.; (Orgs.) *O professor e seu trabalho: a linguagem revelando as práticas docentes*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

MACHADO A. R.; LOUSADA, E.; BARALDI, G.; ABREU-TARDELLI, L. S.; TOGNATO, M. I. R. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. In: MACHADO, A. R. et al. ABREU-TARDELLI, L.S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.) *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado de Letras, p. 15-29, 2009.

MARMY CUSIN, Véronique, et al. La grammaire comme objet d'enseignement : relations et tensions entre savoirs de référence, savoirs à enseigner et savoirs pour enseigner. In: *Les didactiques et leurs références disciplinaires Documentation du colloque des didactiques disciplinaires du 19 janvier 2017*. Berne : Swissuniversities, 2017. p. 40-43

MARX, K; ENGELS, F. *Etudes philosophiques*. Paris: Editions sociales, 1951.

MOITA LOPES, L. P. D. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: Moita Lopes, L. P. D. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo Editorial: *Parábola*, 105, p. 85-105, 2006.

NEVES, M. H. de M *A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012: 48-80.

POSSENTI, S. Gramática e política. In: GERALDI, J. W. (org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo: Editora Ática, p. 31-40, 1984.

RABARDEL, P. *Les activités avec instruments*. Documento síntese apresentado para habilitação à direção de pesquisas. Paris, Université Paris 8, 1993.

RAJAGOPALAN, K. 2006. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: Moita Lopes, L. P. D. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo Editorial: *Parábola*, 105. São Paulo: *Parábola*, (19), 149-166, 2006.

RIESTRA, D. *Las consignas de enseñanza de la lengua: um análisis desde el interaccionismo socio-discursivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores, 2014.

RIESTRA, D. La vigencia de Saussure y la enseñanza de las lenguas. *Eutomia*, v. 1, n. 16, p. 259-274, 2015a.

RIESTRA, D. La transposición didáctica en cuestión: sus alcances y sus limites en la enseñanza del español. *Revista Diacronía-Sincronía*: Sociedad de Profesores de Español del Uruguay, Montevideo, n. 9, año IX, p. 73-87, 2015b.

ROGER, J-L. Metodologia e métodos de análise em clínica da atividade. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, vol. 16, n. especial 1, p. 111-120. 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/77869/81844>>. Acesso em: 23 mar. 2020.

ROJO, R. H. R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza do pensamento. In: Moita Lopes, L. P. D. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo Editorial: *Parábola*, 105, p. 253-276, 2006.

ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: Schneuwly, B.; Dolz, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, p. 7-18, 2004.

RONVEAUX, C.; SCHNEUWLY, B. Approches de l'objet enseigné. Quelques prolégomènes à une recherche didactique et illustration par de premiers résultats. *Éducation et didactique*, vol 1, n. 1, 55-72, 2007.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: caderno do professor: língua portuguesa, ensino fundamental – anos finais. 5ª série/6º ano/ Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; Equipe: Débora Mallet Pizarim de Angelo, Eliane Aparecida de Aguiar, João Henrique Nogueira Mateos, José Luis Marques Lopes Landeira. São Paulo, 2014.

SANFELICE, J. L. A política educacional do Estado de São Paulo: apontamentos. *Nuances: estudos sobre Educação*. Ano XVII, v. 17, n. 18, jan./dez. 2010. p. 146-159

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

SAUSSURE, F. de. *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot, 1916.

SAUSSURE, F. de. *Ecrits de linguistique générale*. Paris: Gallimard, 2002.

SCHNEUWLY, B. *Le langage écrit chez l'enfant: la production des textes informatifs et argumentatifs*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1988.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. *Gêneros orais e escritos na escola*. In: Schneuwly, B.; Dolz-Mestre, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, p. 19-34, 2004.

SCHNEUWLY, B. Didactique: construction d'un champ disciplinaire. *Éducation et didactique* 8.8-1, p. 13-22, 2014.

SCHNEUWLY, B. CORDEIRO, G. S.; DOLZ, J. A la recherche de l'objet enseigné: une démarche multifocale. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n. 14, p. 77-93, 2005.

SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. Os gêneros escolares - das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, p. 61-80, 2004.

SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. et al. *Des objets enseignés en classe de français : le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2009.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; RONVEAUX, C. 2006. Le synopsis: un outil pour analyser les objets enseignés. In: M-J. PERRIN-GLORIAN; Y. REUTER (eds.), *Les méthodes de recherche en didactique*. Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, p. 175-190. <https://doi.org/10.4000/books.septentrion.14905>

SIGNORINI, I. Do residual, ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em linguística aplicada. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (orgs.) *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (orgs.) *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

SILVA, E. C. *O vivido, o revivido e os possíveis do desenvolvimento em diálogo: um estudo sobre o trabalho do professor de FLE com os conteúdos culturais*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SPINOZA, B. de. *Traité de la réforme de l'entendement*. In: Ouvres 1. Paris: Garnier-Flammarion, 1974.

VOLOSHÍNOV, V. *Marxisme et philosophie du langage*. Limoges: Lambert-Lucas, 2010.

VOLOSHÍNOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.

VOLTERO, K. M. *Os conflitos de uma professora de língua portuguesa em início de carreira pública reconfigurados em duas entrevistas*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista. São José do Rio Preto, 2018.

VOLTERO, K. M; VIANI, R. B. Análise do trabalho docente: os objetos de pesquisa e a construção do plano global. *VII International Congress of the Socio-Discursive Interactionism. Abstract book*. San Sebastián: UPV/EHU, 2021.

VIGOTSKI, L. S. *La psicología dell'arte*. Roma: Editori Riuniti, 1976.

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

VYGOTSKI, L. S. O significado histórico da crise em psicologia. In : *Teoria e Método em psicologia*. Trad. Claudia Berliner. 3a ed. São Paulo : Martins Fontes, 2004, p.203-417.

ANEXOS

ANEXO 1 - NORMAS PARA A TRANSCRIÇÃO

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	do nível de renda... () nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo truncamento o restante da palavra será transcrita em itálico)	/	E realiza/e reinicia
Entonação enfática	MAIÚSCULA	porque as pessoas retêm moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: ou mais	ao emprestarem os... éh:::... o dinheiro
Silabação	-	por motivo tran-as-ção
Pausas	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma retenção...
Comentários descritivos do pesquisador	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	----	... a demanda de moeda -- vamos dar essa notação -- demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes	{ligando {as linhas	A. na {casa da sua irmã B. {sexta-feira? A. fizeram {lá... B. {cozinham lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação.	" "	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... "O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma barreira entre nós"...
Interrogação	?	e o Banco...Central... certo?
Fáticos	ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá	Pedro Lima... ah escreve na ocasião...

Iniciais maiúscula só para nomes próprios ou para siglas		USP, João
Números	Por extenso	um, dois

Adaptado do modelo do Projeto NURC. PRETI, D. (1999)

Observações:

- 1) Não utilizar a pontuação típica do sistema escrito;
- 2) Não anotar o cadenciamento da frase;
- 3) Usar a seguinte nomenclatura para os documentos: SIGLA DA FONTE DO DADO/Nome fictício/dd.mm.aa.
AL – aula
IAS – instrução ao sócia
ACS – autoconfrontação simples
ACC – autoconfrontação cruzada
Exemplo: IAS/Sueli/22.09.16

Fonte: Voltero, 2018

ANEXO 2 - Prefácio e texto de orientação na apostila

Senhoras e senhores docentes,

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo sente-se honrada em tê-los como colaboradores nesta nova edição do *Caderno do Professor*, realizada a partir dos estudos e análises que permitiram consolidar a articulação do currículo proposto com aquele em ação nas salas de aula de todo o Estado de São Paulo. Para isso, o trabalho realizado em parceria com os PCNP e com os professores da rede de ensino tem sido basal para o aprofundamento analítico e crítico da abordagem dos materiais de apoio ao currículo. Essa ação, efetivada por meio do programa Educação — Compromisso de São Paulo, é de fundamental importância para a Pasta, que despende, neste programa, seus maiores esforços ao intensificar ações de avaliação e monitoramento da utilização dos diferentes materiais de apoio à implementação do currículo e ao empregar o *Caderno* nas ações de formação de professores e gestores da rede de ensino. Além disso, firma seu dever com a busca por uma educação paulista de qualidade ao promover estudos sobre os impactos gerados pelo uso do material do São Paulo Faz Escola nos resultados da rede, por meio do Saresp e do Ideb.

Enfim, o *Caderno do Professor*, criado pelo programa São Paulo Faz Escola, apresenta orientações didático-pedagógicas e traz como base o conteúdo do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, que pode ser utilizado como complemento à Matriz Curricular. Observem que as atividades ora propostas podem ser complementadas por outras que julgarem pertinentes ou necessárias, dependendo do seu planejamento e da adequação da proposta de ensino deste material à realidade da sua escola e de seus alunos. O *Caderno* tem a proposição de apoiá-los no planejamento de suas aulas para que explorem em seus alunos as competências e habilidades necessárias que comportam a construção do saber e a apropriação dos conteúdos das disciplinas, além de permitir uma avaliação constante, por parte dos docentes, das práticas metodológicas em sala de aula, objetivando a diversificação do ensino e a melhoria da qualidade do fazer pedagógico.

Revigoram-se assim os esforços desta Secretaria no sentido de apoiá-los e mobilizá-los em seu trabalho e esperamos que o *Caderno*, ora apresentado, contribua para valorizar o ofício de ensinar e elevar nossos discentes à categoria de protagonistas de sua história.

Contamos com nosso Magistério para a efetiva, contínua e renovada implementação do currículo.

Bom trabalho!

Herman Voorwald

Secretário da Educação do Estado de São Paulo

Fonte: São Paulo (2014, p. 3)

ORIENTAÇÃO SOBRE OS CONTEÚDOS DO VOLUME

Este volume, segundo a perspectiva do letramento, apresenta um conjunto de Situações de Aprendizagem que tem como objetivo central contribuir para que os estudantes aprendam a lidar, linguística e socialmente, com diferentes textos, nas mais diferentes situações de uso, como objeto do conhecimento e como meio para atingi-lo. Para tanto, considera-se que as questões da língua, ligadas ao emprego da norma-padrão e outras variedades, fazem parte de um sistema simbólico que permite ao sujeito compreender que o conhecimento e o domínio da linguagem são atividades discursivas e interlocutivas, favorecendo o desenvolvimento de ideias, pensamentos e relações, em um constante diálogo com seu tempo.

De modo geral, é preciso garantir o desenvolvimento, nessas Situações de Aprendizagem, das cinco competências básicas que alicerçam este Currículo, quais sejam:

- ▶ dominar a norma-padrão da língua portuguesa e fazer uso adequado da linguagem verbal de acordo com os diferentes campos de atividade;
 - ▶ construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos linguísticos, da produção da tecnologia e das manifestações artísticas e literárias;
 - ▶ selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema;
 - ▶ relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas para construir argumentação consistente;
 - ▶ recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para a elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.
- Para esse fim, particularmente nas Situações de Aprendizagem iniciais, privilegiamos algumas habilidades gerais que devem ganhar relevo nas Situações de Aprendizagem propostas:
- ▶ reconhecer características do agrupamento tipológico “narrar” nos gêneros textuais “fábula”, “conto”, “narrativa paradidática”, “crônica narrativa” e “letra de música”;
 - ▶ situar a tipologia narrativa e os gêneros anteriormente citados, reconhecendo sua função social de acordo com o contexto de comunicação;
 - ▶ interpretar textos de acordo com o tema e as características estruturais da tipologia a que pertencem;
 - ▶ inferir informações subjacentes aos conteúdos explicitados no texto;
 - ▶ realizar análise linguística, considerando sua importância na leitura e escrita da tipologia narrativa e nos gêneros em estudo neste volume;
 - ▶ reconhecer os vários tipos de coesão que permitem a progressão discursiva do texto;
 - ▶ produzir textos organizados com base na tipologia narrativa.

Fonte: São Paulo (2014, p. 5)

Consideramos que tais competências e habilidades contemplam tanto os conteúdos gerais, a ser trabalhados a longo prazo, quan-

to os específicos tratados neste volume. A seguir, você encontra um quadro que o ajuda a visualizá-los mais facilmente:

Conteúdos gerais a ser desenvolvidos a longo prazo	Conteúdos gerais deste volume
<ul style="list-style-type: none"> ▶ compreensão dos textos orais e escritos apresentados em cada série/ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, observando a que gênero textual pertencem e em que tipologia textual poderiam ser agrupados, de acordo com a função social comunicativa desses textos; ▶ atribuição de sentido aos textos orais e escritos estudados; ▶ leitura dos gêneros estudados a partir da familiaridade que vão construindo com esses gêneros nas diversas situações didáticas propostas pela escola; ▶ reconhecimento das relações entre os parágrafos de um mesmo texto e entre textos diferentes; ▶ procedimentos de leitura adequados a cada gênero, situação comunicativa e objetivos da leitura; ▶ articulação de informações do texto a seus conhecimentos prévios; ▶ produção de textos orais e escritos a partir da seleção feita para cada série/ano, planejando as etapas dessa produção; ▶ reconhecimento da estrutura dos gêneros, ao produzir textos escritos, considerando os elementos de coesão e a coerência, a distribuição dos parágrafos e a pontuação em função de seus objetivos; ▶ conhecimentos linguísticos que favoreçam a produção textual, empregando adequada e coerentemente as regras da norma-padrão e de outras variedades de acordo com seu projeto de texto. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ tipologia narrativa; ▶ estudo dos elementos da narrativa (foco narrativo, tempo, espaço, personagens e enredo); ▶ estudos linguísticos: conectivos, verbo, Modo Subjuntivo, substantivo, adjetivo, advérbio; ▶ interpretação de texto; ▶ etapas de elaboração da escrita; ▶ as narrativas e sua relação com o imaginário; ▶ narratividade; ▶ gênero textual crônica narrativa; ▶ gênero textual letra de música; ▶ a importância da música na formação do sentido da letra; ▶ estudos linguísticos: denotação e conotação; ortografia: divisão silábica; locução verbal; modos do verbo: Indicativo, Subjuntivo, Imperativo; compreensão de palavras no texto; coesão, coerência.

Fonte: São Paulo (2014, p. 6)

Metodologia e estratégias

Como aprender não é colher informações transmitidas pelo professor, mas processá-las, transformá-las em algo, construindo cultura e conhecimento que muitas vezes estão além dos conteúdos, as Situações de Aprendizagem deste volume visam ao desenvolvimento de aprendizagens significativas, cujo enfoque é construir conceitos e desenvolver habilidades. Nesse sentido, o espaço educativo deve ser compartilhado, permitindo que os estudantes assumam a parte de responsabilidade que lhes cabe nesse processo de aprendizado.

É importante que você considere o ciclo iniciado já no planejamento das aulas, determinando os conhecimentos que devem ficar claros e desenvolvendo estratégias que permitam dividir a responsabilidade pelo processo de ensino-aprendizagem entre professor e alunos. Para tanto:

- ▶ encaminhe seu trabalho a fim de coletar, em todo o processo, indícios de tensões, avanços e conquistas;
- ▶ interprete esses indícios para compreender as dificuldades apresentadas pelos alunos, bem como para orientar suas metas, estabelecer novas diretrizes, propor atividades alternativas;
- ▶ situe o aluno no processo de ensino-aprendizagem, promovendo a atitude de responsabilidade pelo aprendizado no indivíduo.

Avaliação

A avaliação é vista como um processo contínuo, explicitado nas participações dos alunos, em suas produções, nas avaliações pontuais (como provas), entre outras possibilidades. E não pode ser considerada um objetivo, mas um meio de verificar se os alunos adquiriram os conhecimentos visados. Por

isso, não deve haver rupturas entre os conteúdos desenvolvidos e as modalidades de ensino.

As habilidades e competências desenvolvidas devem ser verificadas tomando por base quatro eixos principais:

1. *processo*: olhamos de modo comprometido e profissional a execução das atividades de nossos alunos, em sala de aula, atentos às suas dificuldades e melhoras;
2. *produção continuada*: olhamos a produção escrita e outras atividades de produção de textos e exercícios solicitados;
3. *pontual*: olhamos atentamente a prova individual;
4. *autoavaliação*: surge da elaboração de propostas que desenvolvam a habilidade de o aluno olhar para o seu processo de aprendizagem.

Essas diferentes avaliações permitem que você retome suas reflexões iniciais, analisando os aspectos que não foram satisfatoriamente atingidos e que devem ser considerados para o próximo planejamento de suas aulas.

Professor, uma sugestão!

Um recurso bastante interessante para ajudá-lo na tarefa de avaliar continuamente seus alunos é o uso do portfólio (ou pasta de atividades). Peça aos estudantes que tragam para a escola uma pasta (com plásticos ou de elástico) como parte do material escolar. Nela, eles devem guardar todas as atividades escritas (mesmo que seja apenas um quadro com informações, um comentário sobre uma imagem ou um simples bilhete) em todas as aulas, anotadas em folhas avulsas (as que forem ano-

Fonte: São Paulo (2014, p. 7)

tadas ou desenvolvidas no caderno também podem servir como instrumento de avaliação). Por exemplo, a escrita elaborada em passos pode ser colocada nesse portfólio a fim de que você e os próprios alunos possam avaliar o desempenho ao longo de todo o processo de escrita. Você pode utilizar esse instrumento para avaliar seu trabalho, identificar o desenvolvimento de algumas habilidades em seus alunos e refletir sobre as melhores intervenções em cada situação didática.

Distribuição de conteúdos e habilidades nos volumes

Para este volume, haverá onze Situações de Aprendizagem desenvolvidas mediante sequências de atividades.

Serão propostas atividades que promovam, em caráter de priorização, habilidades de leitura, de escrita, de fala e escuta e ligadas ao emprego da norma-padrão e outras variedades de forma equilibrada.

Fonte: São Paulo (2014, p. 8)

ANEXO 3 - ATIVIDADES DA APOSTILA

c) Você usou tempo cronológico ou psicológico? Cite uma passagem que comprove sua afirmação.

d) Quais espaços aparecem em sua versão da história? Circule-os.

a) a d). Espera-se que os alunos identifiquem as marcas espaciais e temporais presentes no texto, sem a intenção de esgotar a identificação dos elementos textuais solicitados.

e) Escolha um parágrafo em que um dos espaços da história é mencionado. Reescreva-o, dando mais detalhes, para que o leitor “entre mais no clima” do que está acontecendo.

O objetivo dessa atividade é chamar atenção para o espaço e seu papel de contribuir na construção do sentido que se pretende dar à narrativa.

Estudo da língua

Para complementarmos a análise de tempo na narrativa, consideramos oportuno iniciar o estudo dos conceitos de verbo e advérbio, indicadores temporais por excelência.

Volte à Atividade 1 de “Leitura e análise de texto” do conto *Meu tio Jules*, item c. Você circulou, no conto, palavras que marcam a passagem do tempo.

Em grupo e com auxílio do professor, separem-nas de acordo com as categorias previstas no quadro a seguir.

Palavras ou expressões do texto que indicam tempo e variam no presente, passado ou futuro	Palavras ou expressões do texto que indicam tempo e não variam no presente, passado ou futuro

O objetivo dessa atividade é estabelecer a distinção entre verbos e advérbios (ou expressões adverbiais), mas ainda sem explicação formal. Se considerar oportuno, faça-a nesse momento, ou destaque apenas que, em uma narrativa, há palavras que marcam o tempo e variam no presente, passado e futuro, e outras que não variam. Haverá continuidade do estudo nos próximos exercícios.

Para aprofundar, divida os termos em dois blocos, nomeando cada um (*verbos*, de um lado, e *advérbios* do outro). Focalizando apenas nos verbos, avance perguntando o que mais esses termos indicam. Vá anotando na lousa o que os alunos disserem (se falarem de pessoa, que indica uma ação ou estado, enfim, veja o que são capazes de perceber).

Na sequência, sugerimos pesquisa para complementação ou variação de sua organização e didática dos estudos gramaticais.



Seu professor vai orientá-lo a procurar os temas *verbos* e *advérbios* no livro didático ou em outra fonte de consulta que ele indicar. Você deverá ler as definições dos dois termos, discutir com seus colegas e escrever o que entendeu.

Quando se solicita que o aluno crie uma definição ou retome algum conceito, o objetivo é fazê-lo desenvolver uma paráfrase, traduzindo o tema estudado de forma que lhe pareça claro.

Fonte: São Paulo (2014, p. 36)

Outra possibilidade é entregar um texto sem os verbos e pedir que completem. Nesse caso, antes de completarem, discuta com eles o que se pode entender desse texto sem a presença das palavras que serão acrescentadas. Consideramos oportuno você destacar que, sem os verbos, sabemos os temas principais do texto (já que os substantivos e articuladores permaneceram), mas parte da informação essencial fica de fora.

Ainda centrados no tempo e no espaço das narrativas, passamos ao desenvolvimento da competência de comunicação oral.

Oralidade

1. O professor vai passar uma cena de filme. Discuta com seus colegas como ocorre a passagem do tempo no trecho apresentado.

Acompanhe a discussão e garanta que os alunos identifiquem corretamente as formas de passagem do tempo na cena assistida.

2. Circule, no Fragmento 1 de *Alice no país das maravilhas*, todos os elementos que indicam passagem de tempo. Depois, discuta com seus colegas quanto tempo parece se passar no trecho.

- ▶ O tempo predominante nesse fragmento é cronológico ou psicológico?

Uma ou duas vezes; quando de repente. Apesar da imprecisão, é cronológico, pois acompanhamos o que a personagem está pensando, sentindo, fazendo.

3. Circule, no Fragmento 2 de *Alice no país das maravilhas*, todos os elementos que indicam passagem de tempo. Depois, discuta com seus colegas quanto tempo parece se passar no trecho.

- ▶ O tempo predominante nesse fragmento é cronológico ou psicológico?

Pela vigésima vez naquele dia; quando acabou de dizer. Psicológico, pois trata-se de um sonho de Alice.

Novas atividades sobre esses e outros temas linguísticos (tempos verbais do Modo Indicativo) serão sugeridas a seguir.

Estudo da língua

1. Volte ao quadro preenchido na atividade anterior. De acordo com as definições pesquisadas, quais delas são verbos e quais são advérbios?

Os alunos devem fazer duas listas, uma de verbos e outra de advérbios, de acordo com o quadro preenchido na página 36.

2. Novamente consultando um material indicado pelo professor, escreva, com suas palavras, a definição de *Modo Indicativo*.

Quando se solicita que o aluno crie uma definição ou retome algum conceito, o objetivo é que ele desenvolva uma paráfrase, traduzindo o tema estudado de forma que lhe pareça claro.

3. Crie seis exemplos de frases no Modo Indicativo.

Observar se as orações criadas estão no Modo Indicativo. Esse é um exercício de reconhecimento e fixação.

4. Seu professor indicará um texto do livro didático para que você anote os verbos empregados no Modo Indicativo.

Observar se os verbos selecionados estão no Modo Indicativo. Esse é um exercício de reconhecimento e fixação.

5. Seu professor vai explicar como funciona o Presente, o Pretérito Perfeito e o Pretérito Imperfeito do Indicativo. Anote o que compreendeu de cada um.

Quando se solicita ao aluno que crie uma definição, o objetivo é que ele desenvolva uma paráfrase, traduzindo o que explique uma ou mais regras de funcionamento linguístico, estudado de forma que lhe pareça claro. Essa também é uma excelente forma de você perceber como está sendo a compreensão dos alunos para que possa fazer as intervenções necessárias.

6. Qual a diferença de uso entre Pretérito Perfeito e Imperfeito do Indicativo?

O Pretérito Perfeito determina a finalização de uma dada ação. Exemplo: eu amei. O Pretérito Imperfeito, por sua vez, produz

Fonte: São Paulo (2014, p. 37)

a ideia de continuidade no passado. Exemplo: eu amava (eu costumava amar sempre, continuamente). Observar se, com suas palavras, o aluno compreendeu a ideia central.

7. Solicite ao aluno que anote os verbos conjugados no Pretérito Perfeito e no Imperfeito do Indicativo nos textos do livro didá-

tico indicados pelo professor.

Observar se os verbos selecionados estão nos tempos indicados. Esse é um exercício de reconhecimento e fixação.

8. Complete, no quadro, a conjugação do verbo *amar* no Presente, Pretérito Perfeito e Pretérito Imperfeito do Modo Indicativo.

Verbo <i>amar</i> – Modo Indicativo		
Presente	Pretérito Perfeito	Pretérito Imperfeito
Eu amo	Eu amei	Eu amava
Tu amas	Tu amaste	Tu amavas
Ele ama	Ele amou	Ele amava
Nós amamos	Nós amamos	Nós amávamos
Vós amais	Vós amastes	Vós amáveis
Eles amam	Eles amaram	Eles amavam

9. Complete, nos quadros, a conjugação dos verbos *ser* e *ir* no modo e nos tempos determinados.

Verbo <i>ser</i> – Modo Indicativo		
Presente	Pretérito Perfeito	Pretérito Imperfeito
Eu sou	Eu fui	Eu era
Tu és	Tu foste	Tu eras
Ele é	Ele foi	Ele era
Nós somos	Nós fomos	Nós éramos
Vós sois	Vós fostes	Vós éreis
Eles são	Eles foram	Eles eram

Fonte: São Paulo (2014, p. 38)

Verbo <i>ir</i> – Modo Indicativo		
Presente	Pretérito Perfeito	Pretérito Imperfeito
Eu vou	Eu fui	Eu ia
Tu vais	Tu foste	Tu ias
Ele vai	Ele foi	Ele ia
Nós vamos	Nós fomos	Nós íamos
Vós ides	Vós fostes	Vós íeis
Eles vão	Eles foram	Eles iam

10. Há semelhanças entre as conjugações dos verbos *ser* e *ir* nos tempos do Indicativo que você conjugou? Circule-as.

Sim, no Pretérito Perfeito.

11. Como podemos saber se é o verbo *ser* ou *ir*?

O contexto da oração deve indicar de que verbo se trata.

Finalizando, apresentamos as atividades de “Lição de casa”, que abordam os temas estudados na Situação de Aprendizagem.



1. Observe a ilustração a seguir:



Fonte: São Paulo (2014, p. 39)

ANEXO 4 – Sinopse do roteiro de aula do Caderno do Professor (apostila)

Nível	Materiais	Descrição	Elementos desencadeadores ⁴³
1		Estudo do tempo e espaço em narrativas	
1.1		Estudo do tempo e espaço centrado na leitura do conto <i>Meu tio Jules</i>	
1.1.1		Introdução: tempo e espaço <i>Apresenta-se uma série de atividades com ênfase na leitura de um conto e discussão sobre o tempo e o espaço.</i>	Título: “Roteiro para a aplicação da Situação de Aprendizagem 3” (SÃO PAULO, 2014, p. 27)
1.1.1.1	apostila (texto)	Leitura: conto <i>Meu tio Jules</i> <i>Propõe-se que o professor leia o conto iniciando a lição.</i>	“Para iniciar, leia o conto <i>Meu tio Jules</i> , de Guy Maupassant.” (SÃO PAULO, 2014, p. 27)
1.1.1.2	apostila (texto)	Análise do tempo e espaço <i>O material propõe duas ações. A primeira é uma sondagem oral sobre o que os alunos conseguem identificar como tempo e espaço. A segunda é que o professor explique com mais detalhamento esses aspectos, na sequência</i>	“Após a leitura, peça aos alunos que indiquem oralmente marcas de passagem do tempo e mudança de espaço [...] Após essa sondagem oral, passe para uma análise mais sistemática da progressão temporal e mudança de espaço.” (SÃO PAULO, 2014, p. 27)
1.1.1.3	apostila (texto)	Identificação dos narradores <i>Propõe-se que o professor incentive que o aluno perceba que há dois narradores que contam a história.</i>	“Professor, estimule os alunos a perceber que há dois narradores no texto [...]” (SÃO PAULO, 2014, p. 27)
1.1.1.4	apostila (texto)	Discussão sobre o tempo <i>O texto do material propõe que o professor faça uma discussão com os alunos sobre os dois tempos da narrativa (presente e passado), relacionando-os aos dois narradores.</i>	“Reforçando a questão do narrador, faça uma discussão sobre tempo [...]” (SÃO PAULO, 2014, p. 28)
1.1.1.5	apostila (texto)	Discussão sobre o espaço	“Com relação ao espaço, você pode destacar três aspectos.” (SÃO PAULO,

⁴³ Conforme apresentado no item 2.3.1, o elemento desencadeador de uma atividade é geralmente uma instrução oral ou escrita, ou a introdução de um novo suporte material (como um texto, um questionário, anotação na lousa) ou a configuração de um novo dispositivo didático (como um exercício na apostila, ou a leitura de um texto em voz alta).

		<i>É proposto que o professor peça para os alunos indicarem os três espaços em que ocorrem a história, relacionando-os com a dimensão temporal previamente discutida.</i>	2014, p. 28)
1.1.2		Aprofundamento no estudo do tempo nas narrativas <i>Apresenta-se uma série de atividades com ênfase no estudo do tempo (cronológico e psicológico).</i>	Subtítulo: “Tempo cronológico e psicológico” (SÃO PAULO, 2014, p. 30)
1.1.2.1	apostila (texto, questões)	Compreensão do texto com foco no tempo <i>Propõe-se que o professor resolva com os alunos questões de compreensão sobre o texto lido.</i>	“A seguir, propomos várias atividades para estudo do tempo na narrativa de Maupassant.” (SÃO PAULO, 2014, p. 31)
1.1.2.2	apostila (texto)	Sistematização: caracterização dos tipos de tempo que ocorrem no texto <i>O material propõe que o professor sistematize a análise do texto lido. Para tanto, o professor é instruído a apresentar os termos “tempo cronológico” e “tempo psicológico”, explicando-os e relacionando-os a trechos do texto lido.</i>	“Após a leitura e os comentários, faça a sistematização: caracterize o diálogo inicial e final como tempo cronológico [...]” (SÃO PAULO, 2014, p. 32)
1.1.2.3	apostila (texto, questões)	Criação pelos alunos das definições de tempo cronológico e psicológico <i>Propõe-se que o professor peça que o aluno escreva, com suas palavras, as definições de tempo cronológico e psicológico, conforme as entendeu.</i>	# “Depois que você analisar o texto <i>Meu tio Jules</i> , responder aos exercícios e acompanhar as explicações do professor, anote o que entendeu sobre: a) tempo cronológico nas narrativas; b) tempo psicológico nas narrativas” (SÃO PAULO, 2014, p. 32-33)
1.1.2.4	apostila (texto, questões, imagens)	Análise de tempo em textos com elementos não-verbais <i>É proposto que o professor solicite aos alunos indicar o tipo de tempo (cronológico ou psicológico) em cada imagem apresentada em atividades da apostila.</i>	# “Observe a ilustração. [...]” (SÃO PAULO, 2014, p. 33)
1.1.2.5	apostila (questões)	Síntese do que foi aprendido <i>Propõe-se que o professor solicite aos alunos que resumam o que</i>	# “Tendo como base o que aprendeu nas Situações de Aprendizagem 1,2e 3, resuma [...]” (SÃO PAULO, 2014,

		<i>aprenderam sobre narrativas nas Seções de Aprendizagem 1, 2 e 3.</i>	p.33)
1.1.3	apostila (texto, questão), caderno	Produção escrita de um parágrafo de continuação <i>Esta atividade consiste em solicitar ao aluno que escreva um parágrafo de continuação para o texto lido. Em seguida, solicita-se que os alunos realizem uma discussão em sala sobre os textos produzidos, com a intermediação do professor.</i>	“Ainda com base na leitura e análise do conto <i>Meu tio Jules</i> , passemos a uma proposta de produção de texto.” (SÃO PAULO, 2014, p. 33) Subtítulo: “Produção escrita”. (SÃO PAULO, 2014, p. 33)
1.2		Estudo do tempo e espaço centrado na leitura de fragmentos de <i>Alice no país das maravilhas</i>	
1.2.1		Aprofundamento ao estudo do espaço nas narrativas <i>Esta série de atividades consiste em analisar o espaço e o tempo em dois fragmentos de um romance.</i>	“Passando para o aprofundamento da análise espacial das narrativas, [...]” (SÃO PAULO, 2014, p. 34)
1.2.1.1	apostila (fragmentos), dicionário	Leitura e compreensão dos fragmentos <i>Propõe-se que o professor peça que os alunos leiam dois fragmentos transcritos de <i>Alice no país das maravilhas</i>. Em seguida, o professor é instruído para trabalhar dúvidas de vocabulário com os alunos e, se necessária, realizar uma nova leitura visando à melhor compreensão dos fragmentos.</i>	“Primeiro, faça uma leitura dos fragmentos. Depois, peça aos alunos que pesquisem os termos desconhecidos no dicionário.” (SÃO PAULO, 2014, p.35)
1.2.1.2	apostila (texto, questões), caderno	Análise do espaço e tempo e sua relação com a linguagem não-verbal <i>É proposto que o professor peça que os alunos façam uma ilustração para cada fragmento, tendo em vista explicitar a relação entre espaço e a passagem de tempo. Na sequência, os alunos devem responder questões sobre as diferenças entre as ilustrações produzidas.</i>	“Em seguida, exponha que você vai destacar o espaço nesse trecho [...]” (SÃO PAULO, 2014, p. 35) “A seguir, apresentamos atividades que materializam essas ideias, relacionando-as ao estudo do tempo na narrativa.” (SÃO PAULO, 2014, p. 35)
1.2.2	apostila, caderno	Produção escrita de um conto de fadas <i>Esta série de atividades está centrada na produção escrita de um conto de fadas.</i>	“Passemos à organização do tempo e do espaço na escrita” (SÃO PAULO, 2014, p. 35) “Subtítulo: Produção escrita” (SÃO PAULO, 2014, p. 35)

1.2.2.1	Apostila (questões), caderno	Produção escrita de uma versão de conto de fadas <i>Instrui-se que o professor solicite que os alunos, em grupos, selecionem um conto de fadas e discutam uma nova versão dele. Em seguida, os alunos devem, individualmente, redigir uma versão do conto.</i>	# “Em grupos, escolham um conto de fadas [...]” (SÃO PAULO, 2014, p. 35)
1.2.2.2	Apostila (questões), caderno	Análise da construção de tempo e espaço sobre o próprio texto <i>Propõe-se que os alunos identifiquem palavras indicadoras de tempo em seus textos. Em seguida, eles devem refletir sobre a coerência temporal e o tipo de tempo adotado (cronológico ou psicológico). Na sequência, os alunos devem identificar as palavras indicadoras de espaço.</i>	# “Circule todas as palavras que indicam a passagem do tempo na versão do conto de fadas que você escreveu e responda no caderno às questões [...]” (SÃO PAULO, 2014, p. 35)
1.2.2.3	Apostila (questões), caderno	Reescrita de um parágrafo com foco no espaço <i>É proposto que o professor peça que os alunos reescrevam um parágrafo do texto redigido, com o objetivo de dar mais detalhes e, assim, possibilitar que os alunos percebam o papel do espaço na construção de sentido da narrativa.</i>	# “Escolha um parágrafo em que um dos espaços da história é mencionado. Reescreva-o, dando mais detalhes [...]” . (SÃO PAULO, 2014, p. 36)
1.3		Estudo dos marcadores temporais: verbo e advérbio	
1.3.1	Apostila (texto, questões, tabela)	Categorização: verbo vs. advérbio <i>Esta série de atividades visa a viabilizar a identificação e conceptualização de “verbo” e “advérbio”.</i>	Subtítulo: “Estudo da língua” (SÃO PAULO, 2014, p. 36) # “Para complementarmos a análise de tempo na narrativa, consideramos oportuno iniciar o estudo dos conceitos de verbo e advérbio, indicadores temporais por excelência.” (SÃO PAULO, 2014, p. 36)
1.3.1.1	Apostila (texto, questões, tabela) e lousa	Categorização a partir de critério morfológico (palavra variável x invariável) <i>Propõe-se que o professor peça que os alunos categorizem as palavras</i>	# “Volte à Atividade 1 [...] Você circulou, no conto, palavras que marcam a passagem de tempo. Em grupo e com auxílio do professor, separem-nas com as categorias do quadro a seguir.” (SÃO PAULO, 2014,

		<i>marcadoras de passagem de tempo (identificadas em uma atividade anterior), preenchendo duas colunas de uma tabela. O que diferencia as categorias é o fato de serem ou não palavras variáveis. Em seguida, o professor deve nomear cada categoria (verbo e advérbio) e perguntar aos alunos o que mais sabem sobre esses termos, anotando na lousa o que disserem.</i>	p. 36)
1.3.1.2	Apostila, livro didático	<p>Conceptualização com base em pesquisa</p> <p><i>O material solicita que o professor oriente os alunos a fazerem uma pesquisa sobre os temas “verbos” e “advérbios” no livro didático ou outra fonte. O aluno deve ler as definições dos termos, discutir com os colegas e registrar o que entendeu.</i></p>	# “Seu professor vai orientá-lo a procurar os temas verbos e advérbios no livro didático” (SÃO PAULO, 2014, p. 36)
1.4		Estudo do tempo na linguagem de filme	
1.4.1	Filme (a escolher), apostila (fragmentos)	<p>Discussão sobre o tempo em uma cena de filme</p> <p><i>Instrui-se que o professor selecione uma cena de filme e a reproduza para a turma, tendo em vista que os alunos identifiquem as formas de passagem de tempo na cena, discutindo-as oralmente.</i></p>	<p>“Ainda centrados no tempo e no espaço das narrativas, passamos ao desenvolvimento da competência de comunicação oral” (SÃO PAULO, 2014, p. 37)</p> <p>Subtítulo: “Oralidade” (SÃO PAULO, 2014, p. 37)</p> <p># “O professor vai passar uma cena de filme. Discuta com seus colegas como ocorre a passagem do tempo no trecho apresentado.” (SÃO PAULO, 2014, p. 37)</p>
1.5		Estudo do verbo	
1.5.1		<p>Estudo do Modo Indicativo</p> <p><i>Esta série de atividades visa a apresentar o Modo Indicativo e alguns de seus tempos</i></p>	“Novas atividades sobre esses e outros temas linguísticos (tempos verbais do Modo Indicativo) serão sugeridas a seguir.” (SÃO PAULO, 2014, p. 37)
1.5.1.1	Apostila (texto, questões)	<p>Retomada da categorização entre verbo e advérbio</p> <p><i>Esta atividade instrui que o os alunos</i></p>	Subtítulo: “Estudo da língua” . (SÃO PAULO, 2014, p. 37)

		<i>retomem a tabela preenchida anteriormente com a categorização em verbos e advérbios e associem a classificação às definições previamente pesquisadas no livro didático.</i>	
1.5.1.2	Apostila (questões), outras fontes a escolher	Conceptualização de “Modo Indicativo” <i>Solicita-se que o professor indique um material (livro didático ou outra fonte) para os alunos pesquisarem a definição de Modo Indicativo.</i>	# “[...] escreva, com suas palavras, a definição de Modo Indicativo” (SÃO PAULO, 2014, p. 37)
1.5.1.3	Apostila (questão)	Criação de frases no Modo Indicativo <i>O professor é instruído a solicitar que os alunos criem seis frases no Modo Indicativo, tendo em vista viabilizar o reconhecimento e a fixação do uso desse modo verbal.</i>	# “Crie seis exemplos de frases no Modo Indicativo [...]” (SÃO PAULO, 2014, p. 37)
1.5.1.4	Apostila (questão), livro didático (texto a escolher)	Reconhecimento do Modo Indicativo <i>Propõe-se que o professor indique um texto do livro didático para que os alunos localizem e anotem os verbos empregados no Modo Indicativo.</i>	# “Seu professor indicará um texto do livro didático para que você anote os verbos empregados no Modo Indicativo” (SÃO PAULO, 2014, p. 37)
1.5.1.5	Apostila (questões)	Conceitualização/Categorização entre tempos verbais do modo Indicativo <i>O professor deve explicar como funciona o Presente, o Pretérito Perfeito e o Pretérito Imperfeito do Indicativo e, na sequência, solicitar que os alunos anotem o que entenderam de cada um e registrem a diferença central de uso entre o Pretérito Perfeito e o Imperfeito. Em seguida, o aluno deve anotar os verbos conjugados nesses tempos que encontrar em textos do livro didático indicados pelo professor.</i>	# “Qual a diferença de uso entre Pretérito Perfeito e Imperfeito do Indicativo?” (SÃO PAULO, 2014, p. 37) # “Complete, no quadro, a conjugação [...]” (SÃO PAULO, 2014, p. 38)”
1.5.1.6	Apostila (questões, quadros de conjugação)	Conjugação de tempos verbais no modo Indicativo <i>Propõe-se que o professor peça que os alunos preencham os quadros de conjugação dos verbos amar, ser e ir</i>	# “Complete, no quadro, a conjugação do verbo <i>amar</i> no Presente, Pretérito Perfeito e Pretérito Imperfeito do Modo Indicativo.” (SÃO PAULO, 2014, p. 38)
1.6		Tarefa de casa: Estudo do tempo e	

		espaço em narrativas	
1.6.1	Apostila	<p>Tarefa de casa</p> <p><i>Este conjunto de atividades tem como objetivo consolidar conteúdos vistos em aula.</i></p>	“Finalizando, apresentamos as atividades de ‘Lição de casa’, que abordam os temas estudados na Situação de Aprendizagem” (SÃO PAULO, 2014, p. 39)
1.6.1.1	Apostila (questões, ilustração)	<p>Análise do tempo em texto com elementos não-verbais</p> <p><i>É proposto que os alunos leiam uma tirinha e indiquem o tempo vivido pelas personagens (cronológico ou psicológico), justificando sua resposta.</i></p>	# “Observe a ilustração a seguir. [...] Que tempo predomina nesse momento vivido pelas personagens? O cronológico ou o psicológico? Explique.” (SÃO PAULO, 2014, p. 39-40)
1.6.1.2	Apostila (questões), livro didático	<p>Análise do tempo em texto com elementos não-verbais</p> <p><i>Instrui-se que o professor escolha uma outra narrativa (no livro didático ou outra fonte) na qual haja a passagem de tempo seja destaque. Os alunos devem selecionar dois trechos do texto escolhido e analisar se ocorre o predomínio do tempo psicológico ou cronológico.</i></p>	# “Anote o texto, o autor e a página que serão indicados pelo professor. Em casa, copie palavras que mostram a passagem de tempo na história. Depois, selecione dois trechos e analise se o tempo que predomina é o cronológico ou o psicológico. [...]?” (SÃO PAULO, 2014, p. 40)
1.6.1.3	Apostila (questões), livro didático, caderno	<p>Exercícios sobre verbo e advérbio</p> <p><i>Propõe-se que o professor escolha atividades para os alunos sobre verbos e advérbios, no livro didático ou em outra fonte, tendo em vista complementar o estudo sobre esses temas.</i></p>	# “Anote os exercícios sobre verbos e advérbios do livro didático, indicados pelo professor. Faça-os no caderno.” (p. 40)