

**SABERES DOCENTES E O AGIR PROFESSORAL DE UM PROFESSOR-
RESIDENTE NA CONSTRUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS NO PROGRAMA
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA¹**

Rosivaldo Gomes²

Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin³

Resumo:

O objetivo deste artigo é apresentar uma análise do agir professoral, referente à elaboração de materiais didáticos, desenvolvido por um dos acadêmicos participantes do Programa Residência Pedagógica, Núcleo/Subprojeto de Letras-Português, realizado pela Universidade Federal do Amapá. O artigo fundamenta-se no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006, 2008) e em algumas reflexões sobre os saberes docentes (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009; VANHULLE, 2009), agir professoral, repertório didático (CICUREL, 2011) e modalizadores do agir professoral (LEURQUIN, 2013). A metodologia utilizada, de caráter qualitativo-interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006), partiu da análise discursiva de transcrições da apresentação de um material didático elaborado e apresentado por um acadêmico participante do programa e da pesquisa. A análise do corpus demonstra aspectos relevantes quanto à mobilização de saberes realizada pelo participante da pesquisa tanto em relação ao planejamento e à construção do material didático elaborado quanto para o possível uso em sala de aula, o que revela representações do agir desse professor em formação inicial no que diz respeito ao trabalho docente, ora possibilitado por um conjunto de saberes que são legitimados para serem ensino, ora limitado por condições estruturais que podem interferir na qualidade do desenvolvimento desse trabalho em sala de aula.

Palavras-chave: Saberes docentes. Ação docente. Residência Pedagógica.

Abstract:

The objective of this article is to present an analysis of the teaching activity, regarding the elaboration of didactic materials, developed by one of the academic participants of the Pedagogical Residency Program, Núcleo/Subprojeto de Letras-Português, carried out by the Federal University of Amapá XXXXXX. For this purpose, the article is based on the discussions held within the framework of Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 2006, 2008), teaching knowledge (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009; VANHULLE, 2009), acting as a teacher, didactic repertoire (CICUREL, 2011) and modalizers of acting as a teacher (LEURQUIN, 2013). The methodology used, of a qualitative-interpretativist character (DENZIN; LINCOLN, 2005), started from the analysis of transcriptions of the presentation of a didactic material prepared and presented by the research collaborator. The analysis of the corpus shows some relevant aspects as to the mobilization of knowledge carried out by the participant both for planning and for the possible use of the didactic material elaborated, which reveal representations of the actions of this teacher in initial formation regarding the teaching work, sometimes made possible by a set of knowledge that is legitimate to be teaching, sometimes limited by structural conditions that can interfere in the quality of the development of this work in the classroom.

Keywords: Teaching knowledge. Teaching action. Pedagogical Residency.

Introdução

¹ Este texto resulta de uma pesquisa de estágio de pós-doutoramento desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará e vinculada ao grupo de pesquisa GEPLA/CNPQ (Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada). A pesquisa foi supervisionada pela segunda autora. O estudo foi financiado com bolsa do Programa Nacional de Pós-doutorado (PNPD/CAPES/2020).

² Professor Ajunto III do Departamento de Letras e Artes da Universidade Federal do Amapá. E-mail: rosivaldounifap12@gmail.com.

³ Professora Associada IV da Universidade Federal do Ceará (UFC), E-mail: eulaliaufc@gmail.com.

A formação (inicial e continuada) de professores, especialmente de línguas, conforme pontuam Leurquin e Peixoto (2017), configura-se como um trabalho complexo e que envolve a construção de complicadas teias discursivas no âmbito de diversas atividades de linguagem. Isso implica dizer, também, que se faz necessária a sistematização de estudos científicos que contribuam com a compreensão tanto do que se faz no contexto de sala de aula de línguas – quando falamos sobre como e quais objetos selecionar para o ensino – quanto no que diz respeito à mobilização de saberes feita pelos professores para o desenvolvimento do agir professoral desempenhado por esses sujeitos no processo de interação didática em sala de aula ou para a construção de materiais didáticos.

Dessa forma, à luz dessa contextualização o tema discutido neste artigo resulta de uma pesquisa maior que integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Ceará (GEPLA/UFC) e centra-se em analisar a construção/constituição do agir professoral (CICUREL, 2011; LEURQUIN, 2013) de professores em formação inicial que atuaram como professores-residentes no Programa Residência Pedagógica/Núcleo/Subprojeto de Letras-Português, Edição CAPES/2018-2020.

Neste texto, que configura-se como um um recorte dessa pesquisa, apresentamos uma análise do agir professoral, referente à elaboração de materiais didáticos, desenvolvido por um dos participantes do referido do Programa. Para isso, o artigo sustenta-se em discussões do quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006, 2008), saberes docentes (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009; VANHULLE, 2009), agir professoral e repertório didático (CICUREL, 2011) e modalizadores do agir professoral (LEURQUIN, 2013). Para a constituição metodológica do estudo, de caráter qualitativo-interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006) e situado no campo da Linguística Aplicada, realizamos a análise textual de uma transcrição que apresenta fragmentos de Segmentos de Tratamentos Temáticos (STT) do discurso de um dos participantes do Programa.

A partir desses segmentos, é possível discutir a mobilização de saberes realizada por esse professor em seu agir professoral para elaboração de materiais didáticos voltados ao ensino de Língua Portuguesa. Este artigo possui o seguinte plano de organização: inicialmente, dedicamos as duas primeiras seções ao referencial teórico da pesquisa; em seguida, descrevemos a configuração do Programa Residência Pedagógica/Núcleo/Subprojeto Letras; a metodologia, a análise dos dados e, por fim, as considerações finais.

Saberes envolvidos na configuração do agir professoral

Tratando do contexto da formação inicial do professor, consideramos importante a discussão de Vanhulle (2009), que discute os “saberes de referência e práticos” de professores iniciantes de línguas. Nesse sentido, a autora apresenta alguns questionamentos

Como se fabrica o saber singular, ou o conhecimento? O que une, para a pessoa, a construção dela mesma e a construção de saberes? Como tomar esta fronteira porosa onde se interpenetram saberes sociais externos e saberes apropriados – e multiplicados, reinterpretados – pelos sujeitos? (VANHULLE, 2009, p.1).

Partindo desses questionamentos, Vanhulle (2009) destaca que realizar estudos sobre saberes mobilizados no fazer docente não se configura como uma tarefa fácil. Em direção semelhante, Leurquin (2013) defende que o ato de ensinar envolve uma rede complexa de fatores que estão presentes durante a realização dessa prática, os quais dizem respeito a um poder-fazer, querer-fazer e dever-saber. Nesse sentido, Vanhulle (2009) argumenta também que os professores em formação apresentam uma história anterior à formação acadêmica e contam com certo número de condutas, isto é, de usos languageiros, de crenças ou concepções de língua e linguagem que estão sedimentadas em sua trajetória social. É possível dizer, portanto, que esse conjunto de saberes ainda não se configura como saberes a serem ensinados, mas são mobilizados por esses professores em suas formações iniciais quando, por exemplo, apresentam discursos como do tipo “eu imaginava que ia aprender gramática no curso de Letras para ensinar nas escolas”, “estou fazendo o curso de Letras pois tive um professor de redação que me influenciou muito”, “eu gosto muito de escrever.

Ainda nesse contexto, Vanhulle (2009, p. 45) trata da ideia de mecanismos de subjetivação de saberes, destacando que “um sujeito incorpora e transforma saberes socialmente construídos ao tempo em que ele os reelabora em um discurso singular”. Nesse sentido, a autora argumenta que

toda obra de formação consiste então em criar zonas de liberdade nas quais eles (professores em formação) possam exercer sua subjetividade reconstruindo, renegociando, reinterpretando as significações ofertadas. [...] saberes são tratados, apropriados e revistos segundo modalidades subjetivas sempre singulares: não se controla o futuro das significações, a partir do momento em que são submetidas à reflexividade dos sujeitos. (VANHULLE, 2009, p. 45).

Desse modo, para a autora, a configuração reflexiva dos professores em formação inicial é justamente o que irá diferenciar a constituição de suas próprias práticas docentes em relação a eles mesmos enquanto sujeitos. Em direção semelhante a proposta feita por essa

autora, Hofstetter e Schneuwly (2009) defendem a existência de dois outros tipos de saberes que se relacionam com as profissões do ensino e da formação, sendo eles os saberes a serem ensinados e os saberes para ensinar. No que diz respeito ao primeiro conjunto de saberes, estes constituem os objetos de trabalho do professor; já o segundo grupo de saberes são as ferramentas de trabalho desse profissional. Esses saberes configuram-se também em um *saber fazer*, mas este sozinho não é suficiente para lidar com as demandas, tanto profissionais quanto políticas e motivacionais no que diz respeito ao trabalho docente (LEURQUIN, 2013; CICUREL, 2011).

Assim, em desdobramento aos tipos de saberes apresentados por Vanhulle (2009) e Hofstetter e Schneuwly (2009), Leurquin (2013) propõe que para além dos planos globais que envolvem o agir professoral, a partir da mobilização de saberes que o professor realiza, no caso do primeiro plano constituído pelos saberes de referência formalizados – acadêmicos e os saberes institucionais, os saberes formalizados (saberes para ensinar e saberes para o ensino) e no segundo plano pelos saberes do cotidiano ou informal vivenciado na escola, há um terceiro também plano. Nesse sentido, para Leurquin (2013), nem sempre os saberes mobilizados pelo professor asseguram uma prática docente produtiva, pois há momentos que as condições desfavoráveis do trabalho, oriundas do conflito gerado entre as intenções e impedimentos, interferem e fazem emergir modalizadores do agir professoral - o poder-fazer, o querer-fazer e o dever-fazer, influenciando no saber fazer.

Concordamos com a visão de Leurquin (2013) e consideramos que aspectos políticos também estão presentes nesse plano que envolve o poder-fazer, o querer-fazer e o dever-fazer. Nesse sentido, compreendemos que o conjunto desses saberes, mobilizados pelo professor, configura-se como componentes que fazem parte de um repertório didático que ele cria e que dá vida ao seu agir professoral. A respeito da noção de agir professoral, baseada nas teorizações de Bronckart (2008), Cicurel (2011, p.11) argumenta que o agir professoral pode ser compreendido como um “conjunto das ações verbais e não verbais preconcebidas, ou não, que um professor realiza para transmitir e comunicar saberes ou um poder-saber a um dado público em um dado contexto”. Ainda de acordo com a autora, o agir professoral não se limita ao que se passa no contexto de sala de aula, pois é também um projeto, uma projeção e uma consideração do passado.

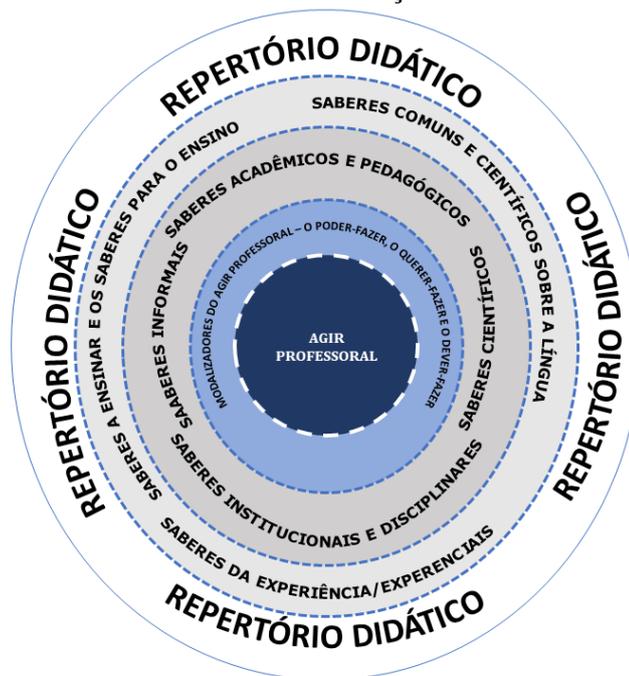
Ampliando essa visão, Leurquin (2013, p. 309-310) propõe que, em sua ação docente, o professor além de mobilizar saberes relativos ao saber fazer também convoca outros saberes ou parâmetros que lhe possibilita exercer seu *métier*. Assim, a autora argumenta que

No seu agir professoral, o professor mobiliza um conjunto de saberes e um saber-fazer (já esperado, devido ao papel que ele assume na sala de aula; pelo trabalho que ele se propõe a realizar). Todavia, ele também mobiliza *um dever-saber, um querer-fazer e um poder-fazer* (pelo compromisso que assume na sociedade e pelas condições, pelos objetivos, pela vontade/interesses etc., em jogo), reconhecendo a carga semântica que cada ação dessas possa ter.

No sentido proposto pela autora, podemos compreender que o agir professoral concretiza-se na estreita relação de interação entre professor x aluno x ensino e aprendizagem x saberes a partir da mediação da linguagem, sendo que esse agir está estritamente ligado ao que Cicurel (2011) denomina de repertório didático, isto é, um conjunto de recursos, saberes, modelos, situações, experiências, representações, materiais, trocas de experiências, etc., que não só orbitam a prática do professor, mas também são por ele mobilizados para o seu agir.

Na figura 1, elaborada com base em Leurquin (2013), apresentamos uma possível representação da composição dos saberes envolvidos no ensino e na formação de professores. Ressaltamos que a composição é apenas ilustrativa, uma vez que os professores mobilizam muitos outros saberes, recursos, experiências de ensino e formativas em seu agir professoral.

Figura 1: Composição de saberes mobilizados e considerados pelos professores no ensino e/ou na formação



Fonte: Elaborado com base em Leurquin (2013) e em conversas de reflexões sobre a pesquisa de estágio pós-doutoral com Leurquin em 2020.

Pela figura 1, é possível compreender que o agir professoral, isto é, as intervenções ou ações verbais e/ou não verbais dos professores, realizadas com objetivos direcionados ao objeto

de ensino e à aprendizagem dos alunos (CICUREL, 2011), está intrinsecamente ligado com um repertório didático que é mobilizado por esse sujeito e que apresenta, de forma transversal, um conjunto recursos, saberes, experiências, que o professor se vale para a realização de sua práxis. Esses saberes, mobilizados pelos professores (de diversas ordens e origens) na e para a realização de suas ações didáticas, podem ser compreendidos como componentes constitutivos desse repertório. Além disso, esses saberes não se esgotam no agente professor, mas abrangem todo o contexto de ensino, de formação e de profissionalização no qual se insere esse sujeito, ou seja, em contextos maiores de produção de saberes, contextos esses organizados, conforme Bronckart (2006, 2008), a partir de representações dos mundos físico, social e subjetivo.

Nesse sentido, consideramos que a mobilização desses saberes pode ser observada/analísada também por meio de categorias como as denominadas por Leurquin (2013) de modalizadores do agir professoral: o dever-saber, o querer-fazer e o poder-fazer, categorias essas que podem colocar em evidência tanto o desenvolvimento do agir professoral do professor, quanto os impedimentos existentes para e na realização desse agir. É nesse sentido que acreditamos ser possível analisar o agir professoral de professores em formação no tocante aos saberes que são mobilizados por esses sujeitos para a composição/elaboração de materiais didáticos voltados para o ensino de Língua Materna.

Figuras de ação: categorias para análise do agir professoral

Considerando que em todo agir linguageiro está implicado um actante, ou seja, um sujeito que imprime aos textos suas ações, a análise dos dados será guiada pela noção de figuras de ação proposta por Bulea (2010) e pelos modalizadores desse agir, conforme já discutido. As figuras de ação configuram-se como uma abordagem analítica que foi proposta por Bulea (2010) para estudar a configuração do agir de profissionais da área de saúde, no caso enfermeiras.

Essa proposta analítica também foi utilizada no contexto brasileiro por Bulea, Leurquin e Carneiro (2013) para o estudo do agir de professores em formação continuada. Esses autores partem da proposta de tipos de discurso, tal como proposto por Bronckart (2009[1999]), ao considerar que os tipos de discursos mobilizam subconjuntos particulares de recursos linguísticos, que revelam a construção do que o autor denomina de mundos discursivos. Na proposta de Bronckart (2009[1999]), há quatro tipos de discurso: interativo, teórico, relato interativo e narração. Assim, o relato interativo e narração estão na ordem do narrar conforme; já o discurso interativo e discurso teórico estão na ordem do expor.

Partindo dessa visão de tipos de discursos, Bulea (2010) propõe cinco configurações interpretativas para a análise do agir-referente, que foram denominadas pela autora de “figuras de ação”: a) ação ocorrência, b) ação acontecimento passado, c) ação experiência, d) ação canônica e) ação definição. Em estudo mais recente, Bulea, Leurquin e Carneiro (2013), focalizando o agir do professor, estabelecem a distinção entre figuras de ação interna e figuras de ação externa. Nas figuras de ação interna, o professor realiza uma interpretação, reflexão e elabora linguisticamente componentes do seu próprio agir professoral e coloca-se, conforme os autores, como fonte das representações sobre a parte ou dimensões deste agir que ele se atribui.

Por outro lado, nas figuras de ação externa, o professor reflete, interpreta e elabora linguisticamente o agir de outros protagonistas, nesse caso, alunos professores, ou outros actantes, sendo que nessas figuras a reflexão é realizada pelo profissional que ainda se configura como fonte das representações textualizadas, porém tais representações, conforme Bulea, Leurquin e Carneiro (2013), dizem respeito às porções ou às dimensões do agir assumido por outros protagonistas e não por ele mesmo. No caso deste artigo, consideraremos apenas as figuras de ação interna devido às possibilidades analíticas dos dados.

Dessa maneira, Bulea (2010), em suas pesquisas sobre o agir, identificou cinco modalidades de figuras de ação, as quais estão descritas de forma resumida no quadro 1:

Quadro 1: Síntese das figuras de ação

<p> AÇÃO OCORRÊNCIA </p>	<p> apresenta o agir por um forte grau de contextualização e em caráter particularizado. É marcado pelo discurso interativo e apresenta forte implicação de agentividade do produtor no texto e predomínio do tempo verbal presente que, geralmente é o tempo da situação da interação </p>
<p> AÇÃO ACONTECIMENTO PASSADO </p>	<p> representa o agir com valor ilustrativo e é captado retrospectivamente em sua singularidade, mas não se relaciona com a situação de produção e é organizado no discurso relato interativo, no qual predominam as formas verbais no tempo passado, sendo marcado com forte grau de contextualização e agentividade também, mas com alternâncias entre o “eu”, “nós” e “a gente”. </p>
<p> AÇÃO EXPERIÊNCIA </p>	<p> corresponde a uma espécie de balanço da experiência do autor do agir, a partir da sedimentação, dessingularização e descontextualização de repetidas práticas de uma mesma tarefa; predominantemente organizada em discurso interativo, caracterizada, entretanto, por variadas formas de agentividade. </p>
<p> AÇÃO CANÔNICA </p>	<p> caracterizada como sendo o agir captado sob a “forma de construção teórica, fazendo abstração do contexto em que se desenvolve e das propriedades do actante que a efetua, mas dependendo sempre de normas em vigor. organiza-se sob forma de discurso teórico ou de um misto teórico-interativo, predominando formas verbais no presente; no plano agentivo o actante é quase sempre marcado por “a gente”, designando uma instancia coletiva neutra. </p>
<p> AÇÃO DE DEFINIÇÃO </p>	<p> o agir é objeto de reflexão que participa de (re)definições por parte do autor do texto. Essa figura, portanto, apreende o agir como fenômeno no mundo a ser analisado. Do ponto de vista de sua organização enunciativa, está inserida em segmentos de discurso teórico, mas também com um misto de discurso teórico-interativo e apresenta-se de forma descontextualizada, já que sua construção não mobiliza os elementos disponíveis do contexto imediato do actante e a agentividade é praticamente nula. </p>

Fonte: Elaborado com base em Bulea (2010).

No Brasil, em outro estudo realizado sobre formação continuada de professores, Leurquin e Peixoto (2017) também utilizaram as cinco figuras propostas por Bulea (2010) para analisar o agir professoral de docentes em um contexto de formação continuada. As autoras observaram alguns aspectos presentes nos discursos das participantes do curso que não puderam ser explicados a partir das categorias propostas por Bulea e propuseram mais uma figura de ação denominada por elas de ação performance.

Conforme as autoras, essa figura de ação é usada pelo professor para teatraliza o agir linguageiro do aluno ou seu próprio agir, sendo marcada, enunciativamente, pelo discurso relatado (discurso interativo). O tempo de referência é não marcado, mas fica implícito que se trata do tempo da sala de aula, que é diferente do momento da situação de interação (de formação ou entrevista), sendo que o actante, neste caso o professor, desloca o tempo e o espaço discursivo para falar sobre ele ou sobre o aluno, utilizando assim o discurso interativo.

Esse conjunto de figuras, conforme proposto por Bulea (2010), Leurquin e Peixoto (2017), focaliza o agir-referente ou o agir-real e que é identificado, sobretudo, pela articulação entre “o tema e os tipos de discurso, que organizam um conteúdo temático” (LEURQUIN; PEIXOTO, 2017, p. 266) de um texto. Contudo, essas figuras não devem ser, necessariamente, conforme alerta Bulea (2010), percebidas como fixas, já que outras podem existir e apresentarem outras características linguísticas capazes de caracterizá-las.

O Subprojeto de Residência Pedagógica de Letras/Português-UNIFAP (edição 2018-2020)

Em 2018, a UNIFAP, a partir de uma ação conjunta entre os cursos de licenciaturas e a Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD), participou da primeira chamada pública da CAPES, submetendo um projeto institucional ao Edital nº 06/2018 (retificado), tendo sido aprovada como instituição habilitada para o desenvolvimento do PRP. A referida instituição foi contemplada com 144 bolsas, as quais foram distribuídas entre 7 Núcleos de Subprojeto de Residência, sendo eles: Pedagogia, Letras-Português, Geografia, Matemática, Química, Artes (Artes e Teatro). O Núcleo do Subprojeto de Letras/Português foi vivenciado pelo primeiro autor deste artigo que atuou como coordenador e formador de área. Esse subprojeto, denominado de “Projetos de letramento - práticas sociais, digitais, culturais de linguagem e formação docente”, contou com uma equipe composta por trinta e sete membros, sendo um coordenador de área, três formadores, trinta professores-residentes (acadêmicos de Letras) e três professoras-preceptoras das redes de educação básica.

Ao longo da primeira edição do programa, o Núcleo/Subprojeto de Letras/Português do Departamento de Letras e Artes da (DEPLA) da UNIFAP organizou um conjunto de atividades de orientação para: a ambientação, regência, observação e elaboração dos planos de intervenção e de atividades dos professores residentes. Além disso, foram organizadas, quinzenalmente, reuniões pedagógicas com todos os membros do referido núcleo para discussões referentes às atividades formativas e práticas do núcleo/subprojeto.

A construção didático-metodológica do núcleo/subprojeto foi fundamentada na perspectiva sociointeracionista que considera a linguagem/discurso como uma prática social, situada em variadas práticas e eventos de letramentos e objetivou aprimorar e elevar a qualidade da “formação inicial dos acadêmicos no curso de licenciatura Português da UNIFAP, promovendo assim a integração entre a formação inicial de professores com as práticas do letramento escolar” (GOMES, 2018, p. 12).

Uma ação importante também desenvolvida pelo núcleo/subprojeto diz respeito à realização de um curso destinado aos professores em formação inicial e continuada (acadêmicos residentes e professoras preceptoras), o qual foi organizado e ministrado por pelo coordenador do núcleo/subprojeto juntamente com os demais formadores.

O curso foi elaborado como uma ação de extensão e foi organizado a partir de três eixos formativos, a saber: i) Linguagens e práticas sociais; ii) Educação linguística e literária: formação de leitores e produtores de textos e iii) Tecnologias e práticas culturais no ensino de línguas. As atividades de formação do curso configuraram-se a partir de uma proposta teórica-reflexiva-prática fundamentada nos três processos formativos propostos por Schön (2000): a reflexão-na-ação, a reflexão-sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão-na-ação.

A partir dessa proposta formativa, o curso foi organizado em etapas com temáticas transversais que incluíram desde a discussão e a análise de documentos oficiais, que tratam sobre o trabalho prescritivo (MACHADO, 2009) do professor para o ensino de Língua Portuguesa, até momentos de análise e produção de unidades didáticas, planos de intervenção. O curso foi desenvolvido paralelamente com o primeiro momento do PRP/UNIFAP, no qual os professores residentes estavam em processo de observação/ambientação nas escolas e que correspondeu a 2 meses.

O contexto da pesquisa e os procedimentos metodológicos

A pesquisa configura-se como qualitativa-interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006) e situada no campo da Linguística Aplicada, focalizando o agir professoral de professores em formação inicial participantes do PRP/UNIFAP, edição CAPES/2018-2020.

Neste artigo, em função do espaço, analisamos dados referentes ao agir de somente um dos colaboradores da pesquisa, aqui denominado Professor-Residente 1 (PR1)⁴.

Os dados foram gerados com o consentimento de todos os participantes⁵, sendo realizadas gravações de um dos encontros de formação e orientações aos participantes do PRP/UNIFAP, nos quais foi realizada a produção de materiais didáticos que seriam utilizados nas escolas-campo participantes do PRP. Além das entrevistas, os dados também foram gerados a partir de gravações da socialização/apresentação dos materiais didáticos produzidos pelos participantes. Com base nas transcrições desse encontro, realizamos uma análise de fragmentos de Segmentos de Tratamentos Temáticos (STT) do discurso de um dos participantes do programa, a partir dos quais é possível discutir a mobilização de saberes, realizada por esse professor em formação, durante a realização de seu agir professoral na elaboração de uma unidade didática para o ensino de leitura.

Assim, estamos entendendo a construção dos materiais como constitutiva do agir professoral desse professor em formação inicial, sendo que essa ação pode ser analisada a partir de representações apresentadas nas transcrições feitas do momento de socialização das atividades. Dessa maneira, nosso movimento de análise parte da delimitação que focaliza o agir professoral de PR1 quanto à mobilização de saberes, por ele feita, para composição de uma atividade didática de leitura.

O Agir professoral em cena: saberes mobilizados na construção de materiais didáticos para o ensino de Português Língua Materna

Iniciamos a análise a partir de dados referentes às transcrições de um dos momentos do curso de formação que foi ministrado aos participantes e que integrava as atividades do Núcleo/Subprojeto de Letras/Português/UNIFAP. Nessa ocasião, dividimos o curso em duas etapas, sendo a primeira (pela parte da manhã) destinada ao estudo e à retomada de alguns pontos de documentos oficiais prescritivos e destinados ao ensino de Língua Portuguesa. Ainda nesse momento, discutimos com os participantes conceitos de texto, gênero e leitura, presentes em algumas passagens desses documentos e solicitamos que observassem o tratamento didático indicado por cada documento a esses objetos de ensino.

⁴ Em função de ser um estudo de estágio pós-doutoral, nossas análises centram-se apenas em dados de cinco participantes do PRP/UNIFAP. Os cinco foram selecionados em função do fato de estarem, à época de participação no programa, realizando o primeiro estágio de regência na área de Língua Portuguesa.

⁵ Todos os sujeitos participantes da pesquisa receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), informando que além da participação no PRP também participariam de uma pesquisa. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da UNIFAP com o parecer de Parecer de n. 4.391.856.

Além disso, também foi discutido com os participantes o texto Gêneros multissemióticos e ensino: uma proposta de matriz de leitura, produzido pelo primeiro autor deste artigo. Nesse texto, são apresentados diferentes níveis de leitura de textos multimodais. Já o segundo momento (pela parte da tarde) foi dedicado às orientações e à elaboração de um primeiro conjunto de atividades de práticas de leitura, especialmente para leitura de textos multimodais. A atividade elaborada deveria ser produzida a partir do seguinte comando:

Quadro 2: Comando da tarefa para elaboração das atividades de leitura

Orientação para elaboração da tarefa

1. A partir das discussões levantadas com base na leitura dos documentos oficiais voltados para o ensino de Língua Portuguesa e ao trabalho com práticas de leitura, selecione um texto multimodal de algum gênero discursivo/textual e elabore um conjunto de atividades pensando nas especificidades do ano da turma que você irá atuar na RP e em algumas das habilidades de leituras propostas pela BNCC.
2. Após a elaboração das atividades, socialize o que foi produzido destacando como você desenvolverá essas atividades em sala de aula com os alunos.

Para ilustrar nossa análise, a seguir, apresentamos recortes dos STT da transcrição da apresentação feita por PR1 sobre as atividades por ele elaborada durante o encontro de formação. Assim, no excerto 1, PR1 apresenta algumas verbalizações/representações quanto ao seu agir no que diz respeito à mobilização de saberes que são trazidos por ele para composição de sua atividade didática. Nesse sentido, o discurso de PR1, inicialmente, é marcado pela *figura de ação ocorrência*, pois sua organização linguageira comporta um forte grau de contextualização de seu agir professoral quanto às ações por ele realizadas na elaboração das atividades de prática de leitura, como podemos ver no fragmento em negrito e itálico no excerto1:

Recorte de STT 1

PR1: Bom... a atividade que eu elaborei aqui é voltada pra textos do gênero de divulgação científica, né (...) eu selecionei um infográfico e um artigo, mas de divulgação científica pra trabalhar o desenvolvimento ou aprimoramento das práticas de leitura desses textos ((mostra os textos para todos)) com os alunos do primeiro ano do ensino médio (...)

Formador: Certo, mas porque esses gêneros? O que te levou a selecionar eles?

PR1: [...] *porque a gente sabe que a divulgação científica é encontrada nas revistas especializadas, como Superinteressante, Galileu e Ciência Hoje*, mas assim... né? nem todos têm acesso...mas esse texto é facilmente encontrado em sites na internet e também eles estão presentes na base ((refere-se a BNCC)) e também nos PCN ... e são recomendados por esses documentos pra serem ensinados...

PR1: [...] *assim... a gente... o senhor sabe ((se refere ao formador e aos demais participantes)) que a divulgação científica é pouco trabalhada lá na escola* e às vezes até difícil de ser trabalhada por conta/ às vezes de um espaço bom pra fazer um experimento e depois o aluno escreve:: escrever um texto, mas/ é importante sim trabalhar esse texto ...

Fonte: Dados do Grupo Nepla.

Nesse excerto, PR1 tematiza e contextualiza seu agir, inicialmente, a partir da seleção que fez de textos de gêneros de divulgação científica (infográfico e artigo) para composição de suas atividades de leitura. Em seguida, após a inquirição do formador, passa a detalhar mais sobre como elaborou a atividade, trazendo também sua experiência como ex-aluno do ensino médio e destacando que seus professores pouco trabalhavam textos de divulgação científica em sala de aula. Ao marcar isso em seu discurso, o PR1 considera, portanto, sua experiência pessoal na composição de seu agir de professor iniciante e de quem elabora um material didático e deixa claro a importância de se trabalhar, na escola, textos de gêneros da divulgação científica. Para isso, ele mobiliza saberes de origem pessoal, provavelmente relativos à sua experiência como leitor desses textos e que recuperando de um repertório didático que ele já possui (CICUREL, 2011).

Dessa maneira, o agir professoral de PR1 é marcado, inicialmente, pelo discurso interativo e comporta unidades linguísticas que remetem ao contexto imediato da interação, apresentando frases declarativas e dêiticos temporais que remetam a uma dimensão espacial atual (da interação) e que envolve os participantes da formação do curso e a ele próprio nesse contexto de interação. Além disso, PR1 também usa anáfora exofórica com valor passado, evidenciando assim sua experiência como ex-aluno da educação básica, conforme podemos observar no recorte 2:

Recorte de STT 2

PR1: [...] assim... a gente... o senhor sabe ((se refere ao formador e aos demais participantes)) que a divulgação científica é pouco trabalhada lá na escola

Fonte: Dados do Grupo Nepla.

No tocante à agentividade, vemos o “*eu enunciativo*” fortemente presente e marcando o agir professoral de PR1 quanto à elaboração das atividades, sendo que essa marcação evidencia, também, outros saberes que são mobilizados por ele, como, por exemplo, saberes disciplinares e teóricos de sua formação acadêmica inicial, bem como saberes prescritivos (BRONCKART, 2006), discutidos durante o curso de formação. Estes saberes são oriundos de prescrições de documentos oficiais e servem para fundamentação de sua atividade, ao mencionar, por exemplo, a BNCC, a Pedagogia dos Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000) e alguns descritores do texto teórico sobre leitura de textos multimodais, trabalhado também durante a o curso de formação.

Recorte de STT 3

PR1 (...) então *eu pensei* em algumas questões ((mostra 4 questões no Datashow)) que *eu fundamentei* a partir da BNCC:: *propôs* ((pega um recorte da BNCC e ler algumas habilidades)) (...) *eu fiz* questões pensando em descritores voltados pra leitura de aspectos multimodais como essas ((ler também algumas capacidades de leitura do texto teórico dado))...

Fonte: Dados do Grupo Nepla.

Assim, a mobilização desses saberes, na constituição do agir professoral de PR1, é evidenciada por um dever-fazer, já que não basta apenas que os textos de divulgação científica estejam presentes em sites da internet ou em revistas impressas, ou seja, traçar as dimensões ensináveis desses textos e mobilizá-los para serem ensinados na escola, perpassar, também, pela legitimação social e pelas “instâncias superiores que regulam e prescrevem o trabalho do professor, e por ela é regulado [e pelas] leis que programam diretrizes para a educação e políticas públicas relacionadas ao ensino” (LEURQUIN; PEIXOTO, 2017, p. 272), como é o caso dos documentos oficiais citados por PR1, conforme vemos no recorte 4:

Recorte de STT 4

PR1: [...] porque a gente sabe que a divulgação científica é encontrada nas revistas especializadas, como Superinteressante, Galileu e Ciência Hoje, mas assim... né? nem todos têm acesso...mas esse texto é facilmente encontrado em sites na internet e **também eles estão presentes na base ((refere-se a BNCC)) e também nos PCN ... e são recomendados por esses documentos pra serem ensinados...**

Fonte: Dados do Grupo Nepla.

Ainda em relação ao agir professoral de PR1, vemos a ocorrência das figuras de ação performativa e canônica. Quanto à primeira figura, esta é marcada a partir do discurso interativo (relatado), quando PR1 verbaliza e teatraliza não o seu agir quanto à elaboração do material, mas sim como faria o uso deste em sala de aula com os alunos, conforme podemos ver no recorte 5:

Recorte de STT 5

PR1: [...] vocês viram?!:: essa aí *o aluno vai* ter que saber como os elementos verbais e imagéticos ajudam na compreensão dos sentidos e aí se *eu* não explicar sobre o recursos multimodais (...) bom *eu* também *pensei* (...) primeiro *falaria* pra eles sobre divulgação científica, tipo o que é? Quem produz? (...) aí só depois *traria* conceitos e *trabalharia* a atividade (...)

Fonte: Dados do Grupo Nepla.

Nesse sentido, o agir professoral de PR1 não é marcado somente por um *saber-fazer* que diz respeito a um conjunto de saberes (pessoal, de experiências, teórico/disciplinar), que é inerente à sua formação acadêmica e que deve constituir a sua profissão, mas é marcado, também, por um *querer-fazer*, pois relaciona-se, neste caso em análise, com aspectos motivacionais pessoais de PR1 e que marcam seu interesse em relação ao ato de ensinar algo a

alguém (LEURQUIN, 2013). Além disso, a partir da figura da ação canônica, que marca o discurso teórico, PR1 verbaliza os procedimentos que adotaria na condução da aula a partir do material por ele produzido. Para isso, usa marcadores espaço-temporais como primeiro, depois e vemos a presença de verbos no futuro do pretérito “falaria e trabalharia”, que marcam não valor temporal, mas sim modalizações que indicam possibilidades, hipóteses.

Por fim, vemos também que o agir professoral de PR1 é marcado por um poder-fazer, que evidencia as condições de trabalho que esse sujeito encontrará no contexto escolar. Esse poder-fazer modaliza seu agir professoral, uma vez que para realizar o desdobramento da atividade de leitura para uma atividade de produção do texto de divulgação científica, sua intervenção encontra-se impedida, uma vez que a escola não dispunha de espaços apropriados, como um laboratório de informática que possibilite, aos alunos, realizarem buscas em sites de textos de divulgação científica. Vale ressaltar que as figuras de ação acontecimento passado, definição, experiência, canônica não foram encontradas no *corpus* analisado.

Considerações finais

O conjunto dos dados analisados demonstra alguns aspectos relevantes quanto à mobilização de saberes realizada por PR1 tanto para o planejamento quanto para o possível uso do material didático elaborado por ele. Os STT do discurso de PR1 revelam representações do agir desse professor em formação inicial no que diz respeito ao trabalho docente, ora possibilitado por um conjunto de saberes que são legitimados para serem ensino, ora limitado por condições estruturais que podem interferir na qualidade do desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula.

Os resultados também demonstram que o agir professoral, mobilizado por PR1, no momento do planejamento do material didático, configura-se a partir de um repertório didático constituído em duas dimensões que dizem respeito à mobilização de saberes já construídos e saberes em processo de construção, tendo em vista o desenvolvimento profissional que esse ator ainda está vivenciando a partir de seu contexto de formação inicial. Todavia, com relação aos saberes já construídos, PR1 vê, na oportunidade de participação do Programa Residência Pedagógica, um espaço para experienciar que já apreendeu em sua formação.

Além disso, percebemos, a partir dos STT analisados, que o agir profissional de PR1 se constituiu também na relação com o outro, principalmente no que diz respeito ao contexto de possibilidades para a realização de uma tarefa de mobilização de saberes, tanto para elaboração de materiais didático em contexto de formação, quanto para o ensino de saberes necessários às

práticas do letramento escolar. Dessa maneira, consideramos que isso demonstra como essa mobilização de saberes em muito contribui para a constituição da profissionalidade (BRONCKART, 2008) de um professor que ainda está em formação inicial, isto é, sua capacidade de organizar e pilotar um projeto de ensino capaz de atender às necessidades de aprendizagem dos alunos, mas que precisa ser revisto, reformulado e readequado de acordo com os interesses e as motivações dos alunos, das condições que lhe são oferecidas para desenvolver seu trabalho como docente.

Referências

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução de Anna Rachel Machado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Tradução de Anna Rachel Machado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, textos e discurso**: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009.

BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Tradução de Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin e Lena Lúcia Espíndola Rodrigues Figueirêdo. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

BULEA, E; LEURQUIN, E.V.L.F; CARNEIRO. F.D.V. O agir do professor e as figuras de ação: por uma análise interacionista. In: BUENO, L; LOPES. M.A.P.T; CRISTOVÃO. V.L.L (orgs). **Gêneros textuais e formação inicial**: uma homenagem à Malu Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.p.109- 132.

CICUREL, F. **Les interactions dans l'enseignement des langues**: professoral et pratiques de classe, Paris: Didier, 2011.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). **Multiliteracies**: literary learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. IN: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: ArtMed, 2006, p.15-41.

GOMES, R. **Projetos de letramento - práticas sociais, digitais, culturais de linguagem e formação docente**. Macapá: Departamento de Extensão - Universidade Federal do Amapá, 2018, p. 1-20.

HOFSTETTER R.; SCHNEUWLY, B. Savoirs en (trans)formation. Au cœur de l'enseignement et de la formation. In: HOFSTETTER R.; SCHNEUWLY, B (Org.) **Savoirs en (trans)formation. Au cœur de l'enseignement et de la formation.** Bruxelles: De Boeck, Coll. Raisons Éducatives, 2009, p. 7-40.

LEURQUIN, E. V. L.F. Que dizem os professores sobre seu agir professoral? In: **Ensino-aprendizagem na perspectiva da linguística aplicada.** MAGELA, A. F. L. (org). Campinas: Editora Pontes, 2013, p. 299-233.

LEURQUIN, E. V. L.F; PEIXOTO, K.M.M. A escrita no ensino superior e os efeitos do desenvolvimento profissional na formação do professor de língua materna. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 21, n. 43, p. 165-186, 2º sem. 2017. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/P.2358-3428.2017v21n43p165>. Acesso em: 03 jan. 2021.

MACHADO, A. R. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In. ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (orgs.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva/** Ana Rachel Machado e colaboradores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 79-99.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

VANHULLE, S. Dire les savoirs professionnels: savoirs de référence et logiques d'action. In: HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. (Éds.). **Savoirs en (trans)formation.** Au cœur de l'enseignement et de la formation. Bruxelles: De Boeck, Coll. Raisons Educatives, 2009.

ANEXO – TRANSCRIÇÃO COMPLETA

PAR 1: Bom... a atividade que eu elaborei aqui é voltada pra textos do gênero de divulgação científica, né (...) eu selecionei um infográfico e um artigo, mas de divulgação científica pra trabalhar o desenvolvimento ou aprimoramento das práticas de leitura desses textos ((mostra os textos para todos)) com os alunos do primeiro ano do ensino médio (...)

Forp: Certo, mas porque esses gêneros? O que te levou a selecionar eles?

PAR 1: [...] porque a gente sabe que a divulgação científica é encontrada nas revistas especializadas, como superinteressante, galileu e ciência hoje, mas assim... né? nem todos têm acesso...mas esse texto é facilmente encontrado em sites na internet e também eles estão presentes na base ((refere-se a BNCC)) e também nos PCN ... e são recomendados por esses documentos pra serem ensinados...

PAR 1: [...] assim... a gente... o senhor sabe ((se refere ao formador e aos demais participantes)) que a divulgação científica é pouco trabalhada lá na escola e às vezes até difícil de ser trabalhada por conta/ às vezes de um espaço bom pra fazer um experimento e depois o aluno escreve:: escrever um texto, mas/ é importante sim trabalhar esse texto ...

PAR 1: [...] então *eu pensei* em algumas questões ((mostra quatro questões no Datashow)) que *eu fundamentei* a partir da BNCC propõe né? ((pega um recorte da BNCC e ler algumas habilidades))

PAR 1: [...] *eu fiz* questões pensando em descritores voltados pra leitura de aspectos multimodais como essas ((ler também algumas capacidades de leitura do texto teórico dado))...

PAR 1: [...] quando *eu tava/elaborando pensei* na questão dos multiletramentos, principalmente das múltiplas linguagens desses textos e como os alunos vão entender... tipo nessa primeira questão ((ler questão)) vocês viram?!:: essa aí o aluno vai ter que saber como os elementos verbais e imagéticos ajudam na compreensão dos sentidos, e aí se eu não explicar sobre o recursos multimodais (...)

PAR 1: [...] bom *eu também pensei* ... primeiro *falaria* pra eles sobre divulgação científica, tipo o que é? Quem produz? (...) aí só depois *traria* conceitos e *trabalharia* a atividade (...)

PAR 1: [...] *eu também pensei* em fazer depois um trabalho de produção desse texto né?...*só vai ser necessário um laboratório de informática/prá* eles ((refere-se aos alunos)) fazerem uma pesquisa, entenderem né a configuração desse texto em uma revista... mas com a gente sabe isso é muito limitado, já que a só tem dois computadores funcionando [...]

Fonte: Grupo de pesquisa Nepla - Transcrição completa da socialização do Encontro de formação do Núcleo/Subprojeto Residência Pedagógica de Letras/UNIFAP) – Dia 18 de 16 de março de 2019).