

# AS DIMENSÕES FORMATIVA, PRESCRITIVA E PLANIFICADA NO CADERNO MEMÓRIAS LITERÁRIAS DA OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA

THE FORMATIVE, PRESCRIPTIVE AND PLANNED DIMENSIONS IN THE LITERARY  
MEMORIES JOURNAL OF THE PORTUGUESE LANGUAGE OLYMPICS

LAS DIMENSIONES FORMATIVA, PRESCRIPTIVA Y PLANIFICADA EN EL  
CUADERNO "MEMORIAS LITERARIAS" DE LAS OLIMPIADAS DE LA LENGUA  
PORTUGUESA

**Andreia Rezende Garcia-Reis**, Depto de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora

<https://orcid.org/0000-0003-1209-5185>

**Miriam Fernanda Costa**, Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora

<https://orcid.org/0000-0001-8989-2591>

*Artigo recebido em: 05/02/2022*

*Aprovado em: 03/11/2022*

## Resumo

O presente artigo tem como propósito apresentar uma análise de excertos do Caderno Virtual "Memórias literárias – Se bem me lembro", material elaborado pela Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, 6ª edição, sob três dimensões do trabalho docente: a formativa, a prescritiva e a planificada. Por meio da análise, buscaremos identificar o que é proposto e como se configuram essas três dimensões que circundam o trabalho do professor. A presente pesquisa inscreve-se no campo teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), cujos pressupostos contribuem para a compreensão da relação entre a linguagem e o trabalho docente. Os resultados apontam que a proposta do material perpassa pelas três dimensões do trabalho e tem como objetivo primeiro o ensino de língua numa dimensão discursiva, na perspectiva dos gêneros textuais. Foi observado ainda que as sequências utilizadas pelo caderno 'Memórias Literárias Se bem me lembro...' apresentaram-se como uma ferramenta importante para o desenvolvimento da linguagem e do trabalho docente.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Trabalho docente; Olimpíada de língua portuguesa.

## Abstract

This article presents an analysis of excerpts from the Virtual Journal "Memórias literárias – Se bem me lembro" (Literary Memories – If I recall correctly), a text prepared by the Portuguese Language



Olympics “*Escrevendo o Futuro*” (Writing the Future), 6th edition, under three dimensions of the teaching work; formative, prescriptive and planned. Based on the analysis, we seek to identify what is proposed, and the form these three dimensions that surround a teacher’s work take. This research is part of the theoretical-methodological field of Socio-Discursive Interactionism (ISD), the premises of which contribute to the understanding of the language-teaching work relationship. The results indicate that the proposal of this text permeates the three dimensions of work, and that the teaching of language in a discursive dimension is its primary objective, from the perspective of textual genres. It was also seen that the sequences used by the journal “*Memórias literárias – Se bem me lembro*” are an important tool for the development of language and teaching work.

**Keywords:** Teacher training; Teaching work; Portuguese language Olympics.

## Resumen

El propósito de este artículo es presentar un análisis de extractos del Cuaderno virtual “Memorias literarias - Si mal no recuerdo”, material elaborado por la Olimpiada de la Lengua Portuguesa “Escribiendo el Futuro”, 6ª edición, bajo tres dimensiones del trabajo docente: formativa, prescriptiva y planificada. A través del análisis, buscaremos identificar qué se propone y cómo se configuran estas tres dimensiones que rodean el trabajo del docente. Esta investigación se enmarca en el campo teórico-metodológico del Interaccionismo Socio-Discursivo (ISD), cuyos supuestos contribuyen a la comprensión de la relación entre lengua y trabajo docente. Los resultados indican que la propuesta del material permea las tres dimensiones del trabajo y tiene como objetivo primordial la enseñanza del lenguaje en una dimensión discursiva, desde la perspectiva de los géneros textuales. También se observó que las secuencias utilizadas por el cuaderno “Memorias literarias – Si mal no recuerdo” se presentaban como una herramienta importante para el desarrollo del lenguaje y del trabajo docente.

**Palabras clave:** Formación docente; Trabajo docente; Olimpiada de la lengua portuguesa.

## Introdução

Neste texto, objetivamos identificar as dimensões formativa, prescritiva e planificada no caderno virtual Memórias Literárias da Olimpiada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro (OLPEF), por serem dimensões que perpassam o trabalho docente. Nessa perspectiva, serão abordados alguns aspectos que permeiam o agir do professor em sua atividade profissional.

A Olimpiada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro – OLPEF – é constituída por dois movimentos, o primeiro: a formação para educadores por meio de materiais orientadores, cursos presenciais e a distância e recursos didáticos para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula. O segundo é o concurso de produção textual, no qual alunos e professores da rede pública do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio podem participar. A OLPEF está organizada por categorias: Poema; Memórias Literárias; Crônica; Documentário e Artigo de Opinião.

Para trabalhar com as categorias acima citadas, o programa disponibiliza para os professores uma coleção de materiais da OLPEF, os chamados Cadernos Virtuais ou Cadernos



do Professor, oferecendo a eles um suporte para o trabalho com as oficinas propostas. Como já mencionado no início deste texto, o objeto deste estudo será uma das ações do Programa Escrevendo o Futuro, de forma mais específica, a OLPEF. Ainda faremos um outro recorte para uma análise mais detalhada do trabalho do professor na perspectiva das dimensões formativa, prescritiva e, sobretudo, a planejada, e para isso tomaremos como base o caderno 'Memórias Literárias Se bem me lembro...'

Algumas questões norteiam a análise: o material esclarece para o professor a concepção de gênero textual para um trabalho na perspectiva da formação pela e para a linguagem? O material traz orientações diretas e claras que conduzem o trabalho do professor? O que é proposto no material se configura como trabalho planejado? Ao tomarmos como objeto de análise o caderno do professor Memórias Literárias da OLPEF, propomos como objetivo identificar as dimensões formativa, prescritiva e planejada do trabalho docente presentes no caderno 'Memórias Literárias Se bem me lembro...'

Este artigo está organizado nas seguintes seções: além desta introdução, inicialmente, apresentaremos os pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo; em seguida teceremos algumas reflexões sobre a formação docente e as práticas de linguagem; numa próxima seção, serão discutidos o trabalho e o agir docente; posteriormente, traremos os percursos metodológicos; mais adiante, faremos uma análise de excertos do caderno virtual, a partir das dimensões formativa, prescritiva e planejada e, por fim, concluímos com as considerações finais.

## Interacionismo sociodiscursivo

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) é uma ciência do humano, transdisciplinar, que dialoga com outras áreas, como sociologia, filosofia, psicologia e linguística, a qual se fundamenta, sobretudo, em Spinoza, Marx e Vygotsky e tem como fundador Jean-Paul Bronckart (BRONCKART, 2006). Esta corrente rejeita a dicotomia entre teoria e prática, assim como também nega a compartimentação do saber, por isso é chamada de Ciência do Humano (BRONCKART, 2006). Após a forte imersão do Interacionismo Sociodiscursivo em pesquisas na perspectiva das ciências humanas, na didática das línguas, na análise do discurso entre outras, o ISD volta seu olhar também para questões que estabelecem relações entre formação, linguagem e trabalho. Mais recentemente, o ISD tem voltado uma de suas lentes de pesquisa para a relação entre linguagem e trabalho docente.

A principal ideia defendida por esta corrente, segundo Bronckart (2008) e ratificada por Machado (2009a, p. 47), é que "[...] o desenvolvimento dos indivíduos ocorre em atividades sociais em um meio constituído e organizado por diferentes pré-construídos e através de processos de mediação, sobretudo os languageiros". Sendo assim, compreende-se que a linguagem desempenha um papel fundamental no desenvolvimento humano, como destacam Magalhães e Botelho (2016).





De acordo com Bronckart (2019), “A linguagem está no coração do desenvolvimento humano” (informação verbal) , pois é ela que ajusta e conduz tanto as interações quanto as atividades humanas. Bronckart (2006) sinaliza que o papel central desempenhado pela linguagem no agir humano é uma, em meio a outras teses que essa corrente adota.

Segundo Machado (2009a), a linguagem, quando é tomada como objeto de ensino, deve adotar uma perspectiva discursiva, que busca desenvolver o uso da língua e sobretudo refletir sobre esse uso. Assim, a concepção de linguagem aqui assumida abarca as relações sociais e as interações que são construídas entre os sujeitos. O Interacionismo Sociodiscursivo nos aponta, conforme Bronckart (2006), que as práticas languageiras são mecanismos importantes para o desenvolvimento humano, no que se refere aos conhecimentos, aos saberes, às capacidades de agir e até mesmo à identidade das pessoas, já que:

[...] cada pessoa contribui para a transformação contínua dos pré-construídos coletivos, quer se trate dos formatos de atividade coletiva, das organizações e dos valores sociais e das representações organizadas em mundos formais, quer se trate das propriedades dos gêneros de texto e dos tipos de discurso (BRONCKART, 2008, p. 116).

Para Bronckart (2008), os pré-construídos podem ser entendidos como atividades organizadas em formação social, mundos formais do conhecimento e textos, visto que a linguagem é inteiramente constituída em práticas situadas. Nesse sentido, todo agir se constitui a partir de atividades e ações já construídas e avaliadas anteriormente pela linguagem. Portanto, para analisar a atividade languageira, deve-se levar em conta:

[...] o papel fundador da linguagem e principalmente da atividade discursiva no desenvolvimento humano, uma vez que ela é central [...] é ela que organiza, regula e comenta as atividades humanas e é por meio dela que se constrói uma ‘memória’ dos pré-construídos sociais; é por processos de mediação, sobretudo os languageiros, que esses pré-construídos são apropriados e transformados pelos indivíduos (MACHADO, 2009a, p. 48).

Nessa perspectiva, compreendemos que o professor utiliza a linguagem não somente como instrumento de interação, mas também como instrumento de trabalho e de construção do saber. Segundo Bronckart (2016), o objetivo do ensino de língua está na dimensão discursiva do trabalho com a linguagem, e por isso o processo de formação docente precisa fornecer meios e conduzir ao desenvolvimento de capacidades linguísticas pelos futuros professores.

Outro aspecto proposto pelo ISD é a abordagem descendente, centrada nos efeitos específicos da história coletiva humana e na transformação permanente e correlata dos fatos sociais e dos fatos psicológicos, o que demanda um constante movimento dialético de análise (BRONCKART, 2006).

No Brasil, os trabalhos inicialmente desenvolvidos por Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Matencio, no material do Programa da OLPEF, que hoje conta com a constante contribuição de Joaquim Dolz, possibilitaram o alargamento das pesquisas com o aporte



teórico-metodológico do ISD, bem como o conhecimento da didática das línguas por parte dos professores. De acordo com Cristovão (2016), devido à OLPEF atuar diretamente na escola, por meio dos materiais que são disponibilizados, é que o ISD foi sendo inserido e disseminado nesse espaço.

Dentro do que é posto pelo ISD, percebemos o quanto se faz necessário discutirmos aspectos relacionados à formação docente e ao papel da linguagem no desenvolvimento humano. Logo, a formação docente precisa ocupar-se dela e dar-lhe centralidade, temática abordada na seção seguinte.

## Formação docente e práticas de linguagem

De acordo com a resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), a formação dos profissionais do magistério é fundamental para o sistema educacional do país, compreensão recente no cenário brasileiro. A profissão docente era exercida por qualquer pessoa considerada autodidata, ou seja, sem nenhuma formação específica (GATTI, 2010). A exigência de uma formação para atuar na profissão docente se consolidou somente a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei 9394/96, quando o ensino superior passou a ser uma premissa para a formação desses profissionais. Dessa forma, consideramos que

[...] a formação inicial de professores é influenciada por inúmeros fatores e, dada a sua complexidade, faz-se necessário [...] que as atividades não visem somente ao domínio do conhecimento teórico (o saber), como também ao saber-fazer, oferecendo aos futuros profissionais condições de trabalho para o poder fazer (ARAÚJO, 2014, p. 260).

Sustentando o que foi posto por Araújo (2014), o domínio da teoria não garante, ou melhor, não assegura que o indivíduo saiba fazer na prática. Por isso, Gatti (2010, p. 1360) acredita que “Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação”, para isso, conforme a pesquisadora, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos.

Em consonância com Araújo (2014) e Gatti (2010), pressupomos que, se forem oferecidas, nos cursos de formação, possibilidades de práticas que permitam os futuros professores se apropriarem, refletirem e se confrontarem com as atividades próprias do campo de trabalho, isso beneficiará a este futuro profissional a pensar sobre os embates que ele poderá encontrar no contexto de sala de aula com seus alunos. Por isso, a formação inicial precisa ter como propósito a intenção de oportunizar aos alunos o desenvolvimento de saberes que sejam imprescindíveis para a docência, como destaca Signorelli (2016).

De acordo com Nóvoa (2017), a formação docente precisa ser diretamente influenciada pela ‘dimensão profissional’, não apenas no sentido técnico, mas sim concebendo-a como profissão. Para isso, é preciso “[...] promover uma formação docente que possibilite ao professor apropriar-se de ferramentas para agir nesse novo contexto de ensino e, com isso, tenha condições de tornar-se ator do seu fazer profissional” (BARROS, 2012, p. 20).





Assim, o processo formativo para atuação docente precisa perpassar por uma abordagem crítica e reflexiva no que se refere aos usos sociais da linguagem para atender às necessidades da contemporaneidade (MAGALHÃES et al., 2017). Para as autoras, se faz necessário ressignificar as concepções teórico-metodológicas tanto no que se refere à formação docente quanto ao ensino da língua, o que desafia a todo momento os espaços formativos a se articularem e se movimentarem para atenderem às demandas atuais. De acordo com Cadilhe e Garcia-Reis (2017), a formação de professores vem sofrendo mudanças, saindo do modelo que parte da lógica de treinamento, para um viés formativo, constituído por práticas reflexivas.

No campo específico do ensino de línguas, as orientações postas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN- LP, 1997; 1998), por exemplo, já adotavam uma perspectiva discursiva, voltadas para atividades de uso em contextos reais de comunicação, sendo esta concepção ratificada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017). Porém, para que a

[...] mudança de perspectiva também se efetive nas práticas didático-metodológicas em sala de aula, no planejamento do professor e em sua atuação profissional, será preciso uma compreensão dessa abordagem, que é a orientação defendida pelos documentos oficiais e por grande parte das pesquisas em linguística aplicada: a do estudo da linguagem em sua dimensão discursiva (CADILHE; GARCIA-REIS, 2017, p. 216).

Nesse sentido, compreendemos que a linguagem é fundamental nas atividades sociais e que, além disso, ela assume um papel importante no desenvolvimento humano, conforme já destacado anteriormente. Dessa forma, agir pela linguagem é “[...] agir a partir de uma determinada motivação, muito contextualizada pelos apontamentos da situação de comunicação em questão” (GARCIA-REIS; COSTA, 2018, p. 4).

Uma vez assumida a concepção discursiva da linguagem nos contextos de ensino de língua, a formação de professores também tem o compromisso de assumi-la, para que o futuro professor possa atuar em suas atividades profissionais em perspectiva semelhante. A formação pela linguagem permitirá a esse professor realizar um trabalho com a língua numa perspectiva descendente (BRONCKART, 2008).

Esse movimento metodológico possibilitará que sejam realizadas análises que vão desde as atividades sociais até os componentes linguísticos mínimos da língua, cumprindo assim o seu objetivo que é o ensino do uso da língua em contextos reais presentes nas atividades sociais dos indivíduos. Como podemos perceber, esse movimento metodológico envolve capacidades práticas da linguagem – como falar, ouvir, escrever, ler e interagir com os outros – e também conhecimentos específicos da língua em questão.

Para Bronckart (2005), apesar de os textos se constituírem de unidades linguísticas, eles não são por si só uma unidade linguística. O autor destaca que o texto precisa ser considerado como unidade comunicativa, até mesmo porque os gêneros de texto constituem-se no ambiente languageiro, por meio de pré-construtos que estão sempre ali a nossa disposição,



numa espécie de arquiteyto. Sendo assim, os gêneros são a porta de entrada para as práticas de linguagem, pois é por meio deles que as práticas languageiras são materializadas em atividades de ensino-aprendizagem, conforme Dolz e Schneuwly (2004). Os gêneros são, também, considerados como mega-instrumentos, pois eles se tornam suportes nas atividades de comunicação e de aprendizagem, ainda defendem os autores.

Portanto, como assinala Bronckart (2005), nas práticas languageiras, realizamos um duplo processo – de adoção e de adaptação: primeiro, é necessário adotar tanto o contexto de produção quanto o conteúdo referencial que são pré-construtos interiorizados pelo indivíduo, os quais servem para ele como ponto de partida, permitindo, assim, que adotemos um modelo que seja pertinente a tal contexto ou situação. O segundo processo é o de adaptação, situações nas quais fazemos adaptações do modelo adotado, uma vez que cada contexto demanda características particulares. Logo, é nesse movimento constante entre adoção e adaptação que ocorrem as medições languageiras, que são capazes de desenvolver as pessoas e o social (BRONCKART, 2005).

Na perspectiva da mediação pelos gêneros, conforme Bronckart (2005), o sujeito desenvolve seu conhecimento sobre os gêneros e, a partir de então, ele aprende a dominar as indexações sociais que cada gênero traz em si – características dos gêneros – e após este primeiro momento de conhecimento e domínio do gênero, o sujeito se insere nas redes de significações – sabe o que é e como os gêneros estão postos no mundo –, proporcionando o desenvolvimento pessoal nesta interação. Desse modo, esses conhecimentos

[...] se constituem, então, como uma base de orientação, a partir da qual ele vai adotar um modelo de gênero que lhe parecer pertinente e vai adaptá-lo às características particulares de sua situação de ação de linguagem. Esse processo de adoção/adaptação se constitui como uma primeira forma de interação formativa, por meio da qual o agente se vê confrontado com as significações já cristalizadas nos modelos preexistentes e aprende a se situar em relação a elas e a introduzir nesses modelos determinadas variantes estilísticas pessoais, que podem, em retorno, modificar (pouco ou muito) as características anteriores dos gêneros e que, portanto, podem modificar a configuração do intertexto existente (BRONCKART, 2006, p. 251-252).

Dessa forma, os gêneros textuais são concebidos e apropriados pelos indivíduos, eles se tornam verdadeiros instrumentos para o seu agir, pois os gêneros somente serão mediadores das ações comunicativas se forem apropriados pelos sujeitos (MACHADO e CRISTOVÃO, 2006).

Para o desenvolvimento da linguagem e também da atividade profissional docente, na perspectiva descendente, é muito importante utilizarmos de ferramentas que permitem pensar o ensino de forma sistematizada, pois isso levará o sujeito a se apropriar dos conhecimentos e aprimorá-los, assim como também ajudará na organização dos conceitos para atingir os objetivos propostos nas atividades, tanto com a linguagem quanto com a atividade profissional. Desse modo, de acordo com Dolz (2016), as sequências didáticas se configuram como importantes instrumentos, pois as atividades propostas têm um papel fundamental no desenvolvimento da linguagem e nas práticas docentes. A sequência didática se define como:





[...] uma seqüência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. As seqüências didáticas instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam esta apropriação. Desse ponto de vista, elas buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para dar-lhes a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 51).

A seqüência didática apresenta uma série de atividades que se voltam para o trabalho com o gênero a ser ensinado. Além disso, ela oferece ao professor a apropriação e a reflexão sobre o objeto de ensino, quando apresenta práticas de linguagem que foram construídas historicamente, conforme destacam Dolz e Schneuwly (2004).

De acordo com Magalhães e Cristovão (2018), a expansão deste instrumento na prática pedagógica se difundiu a partir dos princípios do ISD que estão postos nos PCN-LP e ainda em função da propagação da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro nas escolas. Nessa perspectiva, podemos destacar que esse instrumento serve de suporte para o trabalho do professor, ao favorecer um trabalho sistematizado por meio de uma seqüência de atividades e o acompanhamento de todo o processo de desenvolvimento da aprendizagem. No entanto, como discutem Magalhães e Cristovão (2018), o trabalho por meio da seqüência didática pode ser interpretado de diversas maneiras, e isso irá depender da concepção e da forma como a seqüência didática será apropriada pelos profissionais do ensino.

Segundo Magalhães e Botelho (2016), na adoção de um gênero, o professor deve adaptá-lo, levando em consideração as capacidades de linguagem que se pretende desenvolver com a seqüência didática. Nesse sentido, "O ensino da língua deve ser centrado no desenvolvimento de capacidades de linguagem do aluno, a partir da apropriação de práticas de linguagem (re) configuradas em modelos textuais tipicamente estruturados [...]" (BARROS, 2012, p. 20). Por isso é necessário ter a clareza da concepção de linguagem adotada e do objetivo do ensino de língua por meio dos gêneros, pois assim haverá de fato desenvolvimento pessoal e novas aprendizagens. O trabalho com os gêneros na perspectiva do ISD contribui com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e permite ainda a ampliação da conscientização do professor sobre o seu trabalho com a linguagem (MAGALHÃES; BOTELHO, 2016).

Os aspectos abordados anteriormente sobre formação docente são fortemente marcados pela linguagem e cada vez mais vêm sendo alinhados no que se refere ao trabalho docente, portanto, consideramos oportuno discorrer sobre ele na próxima seção.

## Trabalho e agir docente

O conceito de trabalho, apresentado em Bronckart (2006), é por ele mesmo e por Machado (2007) considerado generalizado e até mesmo amplo, podendo gerar dificuldades na compreensão desse agir. Do mesmo modo, o conceito de trabalho docente é por vezes tido como opaco, devido às muitas atribuições e coerções que o permeiam, sejam elas externas ou

internas, problematizando ainda mais as questões em torno de sua definição.

Com os aportes da Clínica da Atividade (CLOT, 2007) e das próprias pesquisas do ISD (BRONCKART, 2006), Machado (2007) propõe dimensões para a atividade de trabalho que, conseqüentemente, também estariam presentes na de trabalho docente. Conforme a autora, o trabalho seria uma atividade situada, a qual é influenciada pelo contexto; é pessoal, pois envolve o trabalhador em sua integralidade – física, emocional e cognitiva –; é impessoal, porque nem sempre é desenvolvida livremente pelo trabalhador, sempre há por trás do seu trabalho uma prescrição que determina as tarefas a serem realizadas; é prefigurada, ou seja, o próprio trabalhador elabora prescrições para o seu trabalho de acordo com a realidade do seu ofício; é mediada, quando o trabalhador utiliza e se apropria de instrumentos (simbólicos ou materiais) que são construídos e estão dispostos no meio social; é interacional, pois à medida que o trabalhador utiliza de instrumentos ele transforma o meio e ao mesmo tempo é transformado por ele; é interpessoal, quando há interação com os pares de trabalho e até mesmo com aqueles que não estão presentes nas situações de trabalho; é transpessoal, por sua maneira de agir ser orientada por pré-construtos que são elaborados pelo coletivo de trabalho; é conflituosa; pois o trabalhador constantemente precisa fazer escolhas para conduzir o seu agir em diferentes circunstâncias; e, por fim, pode ser fonte para a aprendizagem de novos conhecimentos e para o desenvolvimento de capacidades do trabalhador ou fonte de impedimento para essas aprendizagens e para o desenvolvimento, quando em determinadas situações o trabalhador se vê em conflito, o que pode gerar a ampliação ou não do seu poder de agir.

Com isso posto, somos levados a contrariar em grande parte o senso comum, que considera o trabalho docente como ‘dom’ ou ‘sacerdócio’, fixando seu olhar apenas na aprendizagem do aluno e não nas dimensões do gênero da atividade. Machado (2007) ainda destaca que são nos e pelos textos que se constroem as significações sobre o agir e sobre o trabalho docente. Além disso, consideramos também que os discursos proferidos sobre o trabalho do professor são grandes construtores de significações. Portanto, são vários os aspectos que contribuem tanto para transformar as práticas dos professores quanto para a aprendizagem dos alunos, por isso se faz necessário e urgente:

[...] (re-) valorizar a profissão do professor e essa (re-) valorização requer que sejam conhecidas, compreendidas e clarificadas as questões que estão em jogo, a significação e as condições de realização desse “métier” particular que é o ensino. Não, o ensino não é um sacerdócio, mas um verdadeiro trabalho: não, os professores não são “iluminados”, dotados de um hipotético “dom”; ao contrário, são trabalhadores que têm, como os outros, de aprender seu “métier”, de adquirir experiência sobre ele e, assim, tornarem-se profissionais cada vez mais (BRONCKART, 2009, p. 161-162).

Foi somente a partir de meados dos anos 90, conforme aponta Corrêa (2014), em consonância com Bronckart (2006), que o trabalho do professor com suas especificidades e dimensões começou a ser visto como objeto de estudo, reflexão e pesquisa, no campo do





ISD, passando a ser considerado como um verdadeiro trabalho. Compreende-se então que o trabalho docente se faz na dimensão do agir, e o professor, por meio de diversas atividades e ações que perpassam a multiplicidade do seu trabalho, pode ter atuação de ator ou de agente.

Para tanto, o trabalho docente não se volta apenas para a disseminação do conhecimento, feito principalmente por meio das aulas, que é, por conseguinte, apenas uma das facetas dessa atividade, pois vai muito além disso. Para Messias e Dolz (2015), ele está presente também em outras circunstâncias, tais como: reuniões, práticas de ensino, planejamentos etc. Acrescenta-se, ainda, que se faz necessário ao professor buscar interlocuções com seus pares, buscar formação continuada, entre outras múltiplas atividades que circundam o seu *métier*.

Segundo Messias e Dolz (2015), para a realização do trabalho docente, são postos aos professores distintas tarefas e intervenções, portanto, acreditamos que a capacidade de agir do professor se efetiva no diálogo entre saberes científicos e saberes didáticos, sendo esses saberes constituídos na formação inicial e continuada, mas sobretudo, por meio das contribuições construídas e fornecidas pelo seu coletivo de trabalho, apropriados pelos trabalhadores durante o seu percurso profissional (BARROS, 2012).

Salientamos a complexidade que envolve a atividade profissional docente, por se constituir de diversas faces, seja no que se refere ao que é prescrito sobre o trabalho, sobre o que é planejado, no que é realizado ou até mesmo sobre o real da atividade docente. Teceremos considerações sobre as quatro faces que permeiam o trabalho docente, mas o foco central desta pesquisa será no trabalho prescrito (documento do entorno-precedente ao agir) e no planejado, duas das dimensões de análise do 'Caderno Memórias Literárias Se bem me lembro...'.<sup>1</sup>

Para Bronckart (2006), o agir é pré-configurado em determinados contextos e, em situações de trabalho, pelos textos anteriores à ação do professor – os textos do entorno-precedente ao agir, que são elaborados para servir de referencial para o trabalho do professor, que segundo Adam (2001) apud Barricelli (2011, p. 102) se constituem por três propriedades enunciativas centrais:

- a) Procedem de um especialista, ou expert, mas sua presença enunciativa não é marcada, ou seja, há o apagamento do autor;
- b) O destinatário é mencionado, explícita ou implicitamente (marcado pelos pronomes você, nós, ou é oculto, seguidos de verbo no infinitivo);
- c) Parece ser regido por um contrato implícito de verdade, de garantia de sucesso se o destinatário cumprir todos os procedimentos indicados; é o "contrato de felicidade".

Pode-se dizer, conforme destaca Machado et al. (2009b), que os indivíduos agem de um determinado modo, pois são movidos pelos documentos do entorno-precedente ao agir, ou seja, a partir de modelos o professor prefigura a sua forma de agir nas situações particulares de trabalho. De acordo com Alves (2015, p.14), "A prescrição é, por assim dizer, imposta ao trabalhador; em primeira instância ela é exterior, determina e impõe exigências a atividade; mas, ao mesmo tempo ela é uma baliza indispensável para que o trabalhador possa agir",



portanto, podemos considerar a prescrição como parte constitutiva do trabalho docente (BARRICELLI, 2011).

Ressaltamos que não existe trabalho sem um mínimo que seja de prefiguração, seja ela externa (advinda de outros) ou até mesmo elaborada pelo próprio trabalhador, como, por exemplo, o plano de aula. Deparamos então com duas faces do trabalho docente, o trabalho prescrito, que, segundo Bronckart (2006, p. 208), é:

[...] predefinido em diversos documentos produzidos pelas empresas ou pelas instituições, que dão instruções, modelos, modos de emprego, programas, etc. Portanto o 'trabalho prescrito' constitui-se como uma representação do que deve ser o trabalho, que é anterior à sua realização efetiva; portanto, os projetos didáticos, os programas, os manuais, as sequências didáticas pertencem a esse nível.

E o trabalho planejado: constituído por um conjunto de textos pré-figurativos que "[...] explicitam o conjunto das tarefas, seus objetivos, suas condições materiais e sua forma de desenvolvimento das ações projetadas pelo próprio trabalhador" (MACHADO, 2009b, p. 81). O trabalho prescrito e o trabalho planejado são tipos de trabalho que antecedem e estão imbricados em dois outros, o trabalho realizado: que se caracteriza como um "[...] conjunto de ações efetivamente realizadas", segundo Machado (2009b, p. 80), e o trabalho real: que para Machado e Lousada (2013, p. 39) inclui:

[...] o trabalho que é realizado, mas vai além dele, incorporando também o que Clot (1999/2006) chama de atividades contrariadas do trabalhador, isto é, todas as atividades que ele poderia desenvolver, mas que são suspensas ou impedidas por diferentes fatos próprios de cada situação.

São essas as quatro faces do trabalho pelas quais perpassam as dimensões da atividade do professor, atividade que, segundo Clot (2007), é triplamente dirigida, ou seja, é dirigida para o sujeito, para o objeto e também para os outros. Portanto, ao se tratar de questões relacionadas às situações de trabalho, é de suma importância levar em consideração o lugar em que os sujeitos ocupam nessa atividade profissional, até mesmo porque essas atividades têm um destinatário, ou seja, são endereçadas a alguém. Segundo Santos (2006), há diversas particularidades que as envolvem, e por mais que o professor se veja fisicamente sozinho na execução de suas atividades, há um 'coletivo invisível' por traz do seu trabalho, ou seja, ele está sempre ancorado em diversas outras vozes que estão em constantes tensionamentos no que diz respeito às múltiplas atividades do trabalho docente, como apontam Cadilhe e Garcia-Reis (2017). Nesse sentido, o trabalho docente não se configura como uma ação individual.

Para Barricelli (2011, p. 101), "[...] o trabalho é uma forma de agir em um contexto específico", portanto, é preciso considerar o trabalho como um agir humano em meio a diversos pré-construtos.



O presente estudo baseia-se na perspectiva teórica do ISD, ao qual nos vinculamos, tendo como principais referências Bronckart (2005; 2006; 2008), Machado (2007; 2009a; 2009b), Dolz e Schneuwly (2004), em diálogo com autores que discutem questões relacionadas à formação, linguagem e trabalho, tais como Nóvoa (2017), Gatti (2010), Barricelli (2011), Barros (2012), Clot (2007), Santos (2006), entre outros que trazemos para as discussões postas neste trabalho.

Nosso objeto de análise serão alguns excertos do caderno do professor 'Memórias Literárias Se bem me lembro...' , 6ª edição. O caderno é composto por 177 páginas, e, já em suas páginas iniciais, anuncia, por meio dos textos teórico-expositivos, o viés do trabalho que será proposto no material e em qual base teórico-metodológica ele se ancora para o ensino de língua portuguesa, base essa que dialoga diretamente com os pressupostos do ISD e com os princípios previstos nos documentos oficiais brasileiros.

Além destes textos, o caderno apresenta uma sequência didática, composta por dezessete (17) oficinas, que propõem ao professor uma metodologia para o ensino da língua na perspectiva do gênero textual, oportunizando o desenvolvimento de competências de escrita e de leitura. Devido à composição do caderno ser bem extensa, fizemos à opção de trazer excertos do caderno para a nossa análise e não o material como um todo, fazendo alguns recortes para ilustrar as três dimensões que abordamos neste artigo.

Após a apresentação da nossa base teórica e do nosso objeto de análise, nos propomos a identificar as dimensões formativa, prescritiva e planificada do trabalho docente no caderno virtual, como veremos na próxima seção.

## Dimensões do trabalho docente no caderno virtual

Nesta seção, apresentaremos um recorte do corpus utilizado para análise do caderno, especialmente excertos que contribuem para responder aos objetivos deste trabalho, pois compreendemos que o trabalho docente perpassa por esta tríade, afinal, se forma, se prescreve e se planifica para o exercício do agir docente.

### Dimensão Formativa

No que se refere à dimensão formativa, já nas primeiras páginas dos textos teórico-expositivos é apresentado um dos objetivos do material, qual seja: a melhoria das práticas de escrita e de leitura no país, que se relaciona diretamente a essa dimensão. Destacaremos o objetivo que consideramos relevante na análise desta dimensão:

Excerto 01: [...] deseja-se contribuir direta e indiretamente para a formação docente. (Se bem me lembro, 2019, p. 9, textos teórico-expositivos).

Para ter condições de agir profissionalmente em determinados contextos, a formação é fundamental. Nesse sentido, é necessário ressignificar as concepções referentes à formação docente, e isso está posto no material, ao apresentar evidências de que o caderno contribuirá com a formação do professor – seja de forma direta ou indireta. A formação pode gerar desenvolvimento da linguagem e da atividade profissional, quando oferecer ao professor recursos que o possibilitem apropriar-se e posteriormente colocar em prática com seus alunos o que aprendeu em sua formação. Acreditamos que, por meio da formação, o professor poderá tornar-se ator no seu agir docente, pois ela ampliará a sua capacidade de agir. Outro aspecto a ser destacado neste material em relação à dimensão formativa é o que está posto nos objetivos da oficina 4, conforme o excerto a seguir:

Excerto 02: Conhecer gêneros que se assemelham por terem como principal ponto de partida experiências vividas pelo autor. Orientar o aluno a identificar as principais características do texto que ele deverá escrever [...]. Os textos apresentados têm semelhanças e diferenças. Leia-os e conheça essas características. Este estudo pode facilitar a organização do quadro que você produzirá com os alunos no final desta oficina. Para tanto, vá registrando as informações mais importantes (Se bem me lembro, 2019, p. 45, oficina 04).

O material apresenta elementos ou características sobre o gênero a ser trabalhado em sala de aula. Entendemos, assim, que o caderno tem o propósito de formar o professor, ao oferecer a ele subsídios para se apropriar de determinado gênero, para que possa posteriormente trabalhar com seus alunos. Isso fica claro quando analisamos os objetivos que são postos na oficina 4, em diálogo com os objetivos dos textos teórico-expositivos apresentados no início do caderno. Como ressaltam Machado e Cristovão (2006), a partir do momento em que os gêneros são apropriados pelos indivíduos, eles se tornam verdadeiros instrumentos para o seu agir. Por isso, acreditamos que o caráter formativo se faz tão presente neste caderno.

O material analisado apresenta, em diferentes partes, contribuições para que o professor possa adotar/adaptar o gênero ao seu trabalho, o que pode também ser considerado formativo. De acordo com Magalhães et al. (2017), é preciso que os cursos de formação de professores ofereçam experiências de leitura e escrita contextualizadas para que posteriormente os futuros professores possam replicá-las. Afinal, como o professor poderá atuar em práticas educativas numa perspectiva que não lhe foi apresentada anteriormente?

Logo, considerando a análise e a discussão teórica já realizada neste artigo, compreendemos que o caderno contribui para a formação docente, quando proporciona ao professor refletir, confrontar e se apropriar das atividades que são propostas para o seu trabalho, numa perspectiva discursiva de linguagem. Outro aspecto que podemos destacar é a ênfase no trabalho do professor que a nosso ver ganhou destaque nesse material, uma vez que nem sempre isso acontece em materiais desse tipo, cujo foco geralmente recai na aprendizagem do aluno.



Para a análise da dimensão prescritiva, faremos o mesmo percurso do item anterior, em que discutiremos alguns excertos retirados do caderno 'Memórias Literárias Se bem me lembro...', como a seguir:

Excerto 03: Bem-vindo à Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, iniciativa do Ministério da Educação (MEC) e da Fundação Itaú Social (FIS), com a coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). A união de esforços do poder público, da iniciativa privada e da sociedade civil visa um objetivo comum: proporcionar ensino de qualidade para todos [...] Desejamos a você e seus alunos um ótimo trabalho (Se bem me lembro, 2019, s.n, textos teórico-expositivos).

Ao analisar o excerto 03, podemos observar que ele traz aspectos que se enquadram nas letras 'a' e 'b' das três propriedades enunciativas centrais, descritas por Adam (2001) apud Barricelli (2011) e já tratadas anteriormente. Nesse excerto, a autoria do material é posta de forma velada, exhibe apenas os nomes das instituições que representam as diversas vozes que as constituem e, além disso, o destinatário a quem se endereça é apresentado de forma implícita, demarcado pelo pronome você. Vejamos outros dois excertos:

Excerto 04: Antes de começar esta oficina é necessário que você identifique as marcas linguísticas presentes nos textos de Manoel de Barros e de João Ubaldo Ribeiro (Se bem me lembro, 2019, p. 81, oficina 09).

Excerto 05: Antes de trabalhar as flexões com os alunos, leia os textos aqui recomendados e confirme as várias flexões verbais que neles aparecem; só assim você poderá ajudar seus alunos a resolver eventuais dúvidas (Se bem me lembro, 2019, p. 93, oficina 10).

No excerto 04, retirado da oficina 9, o destinatário a quem é endereçada a tarefa é mencionado explicitamente e marcado pelo pronome você, configurando-se num texto do entorno-precedente ao agir, com finalidade prescritiva. O mesmo trecho ainda exhibe outro aspecto bem peculiar no que se refere à atorialidade e à agentividade no agir profissional. Afinal, quem é o ator e quem é o agente no texto? Quais papéis são atribuídos ao professor e ao próprio material? Ao nos basearmos nesses dois fragmentos e na análise do caderno, percebemos que o material é o verdadeiro ator, até mesmo porque ele traz orientações diretas e claras que conduzem todo o trabalho do professor, a quem é atribuída a tarefa de executor da prescrição. Não raro, esta tem sido uma característica dos textos do entorno-precedente ao agir.

Já no excerto 05, podemos verificar a presença do aspecto apontado na letra 'c' das propriedades enunciativas dos textos do entorno-precedente ao agir. As orientações postas



na oficina 10 do caderno são objetivas e incisivas, deixando subentendido que basta ao professor seguir, ou melhor, executar o que está posto no material, para obter sucesso em sua atividade, ratificando o que Adam (2001) apud Barricelli (2011, p. 102) denomina de “contrato de felicidade”.

Ao analisarmos a definição dos textos do entorno-precedente ao agir e as três propriedades enunciativas centrais que os constituem, constatamos que a dimensão prescritiva se faz presente tanto nos textos teórico-expositivos quanto nas oficinas, ou seja, ela percorre por todo o caderno.

## Dimensão Planificada

Após explorarmos o caderno e fazermos a análise das dimensões formativa e prescritiva, passaremos agora à análise da terceira e última dimensão proposta neste artigo. No que concerne à dimensão planificada, ressaltamos que é a mais extensa do material. O caderno é composto por dezessete oficinas e estas são partes constitutivas de uma sequência didática que faz com que o caderno se configure como um material planificador do trabalho docente. Seguem alguns recortes:

Excerto 06: A proposta deste Caderno é fazer que os alunos aprendam a ler e a produzir textos tendo como ponto de partida o gênero “memórias literárias”, ampliando assim seus conhecimentos de linguagem e suas possibilidades de participação social (Se bem me lembro, 2019, p. 20, teórico-expositivos).

FIGURA 1 - Excerto 07

2ª etapa

### Preparando a entrevista

atividades

- ▷ Lembre aos alunos que é fundamental criar um clima de respeito e conquistar a confiança do entrevistado. Ele precisa se sentir à vontade para contar suas lembranças.
- ▷ Na tentativa de direcionar a entrevista para o tema desejado, pode-se começar com um comentário do tipo: “Sabemos que, na época em que o(a) senhor(a) era criança, houve uma grande enchente na cidade que destruiu tudo”, ou: “Havia uma fábrica onde muita gente trabalhava”.

**Fonte:** *Se bem me lembro* (2019, p. 111, oficina 12).

Segundo Magalhães e Cristovão (2018), muitos são os incômodos e críticas apresentados em torno do ensino de um único gênero, da maneira como são propostos pelas sequências didáticas, pois alguns acreditam que o trabalho será linear. Como podemos observar, de fato, a sequência didática tem um único gênero norteador – nesse material, as ‘memórias literárias’ –, porém, a partir do gênero principal surgem vários outros gêneros que o perpassam e possibilitam uma série de trabalhos com a associação entre gêneros. Essa forma de propor





o trabalho com a linguagem nas aulas de língua pode ser perceptível na figura 1, extraída da oficina 12 – intitulada ‘A entrevista’ – na qual o gênero entrevista é sugerido dentro da proposta de trabalho com o gênero principal a ser produzido pelos alunos, a memória literária.

O desenvolvimento de atividades de linguagem de forma integrada e sistematizada, e não de maneira fragmentada, permitirá a compreensão do gênero principal de estudo e ampliará o conhecimento sobre outros gêneros, como defendem Dolz e Schneuwly (2004). Acreditamos que se o professor não tiver uma sistematização do seu trabalho, ele poderá perder o fio condutor das atividades e provavelmente não alcançará os seus objetivos, por isso, a planificação do seu trabalho e a utilização das sequências didáticas como proposta metodológica são de grande relevância para o trabalho do professor. A figura 2, a seguir, demonstra outras atividades propostas no caderno:

**Figura 2 - Excerto 08**

1ª etapa

## O início da produção

Talvez você esteja pensando: por que pedir uma produção escrita logo nas primeiras oficinas? Não vai ser difícil? Pode ser, mas a ideia é saber o que os alunos podem produzir nesse momento e o que precisam aprender, para que você possa planejar as intervenções necessárias.

Explique-lhes que esse primeiro texto será guardado para ser comparado com o que será produzido nas últimas oficinas. Isso deixará evidente tanto para você quanto para seus alunos o que foi apreendido.

### atividades

- ▷ O primeiro texto será feito com base na pesquisa sugerida na Oficina 1, quando os alunos conversaram com pessoas mais velhas da comunidade, e na Oficina 4, quando realizaram leituras e reflexões com base em alguns fragmentos de textos. Analise com eles o que foi feito, retomando os resumos organizados pelos grupos, e peça-lhes que escolham um dos entrevistados.

**Fonte:** *Se bem me lembro* (2019, p. 54, oficina 05).

Ao analisar o Excerto 8, compreendemos que o trabalho do professor na perspectiva da sequência didática utiliza a linguagem não só como meio de comunicação, mas também como instrumento de trabalho e de desenvolvimento de novos saberes. Podemos visualizar isso quando é solicitada uma primeira escrita, logo na oficina 01, para o reconhecimento do que o aluno já sabe para, a partir de então, o professor fazer suas intervenções. Ainda ressaltamos que, por meio dessas atividades, podemos considerar que o trabalho com a sequência didática não é linear como muitos pensam, pelo contrário, ela proporciona um trabalho dinâmico com o gênero de texto (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018). Conforme o excerto anterior, a sequência didática permite ir avançando com as oficinas, mas também permite a retomada, buscando sempre um diálogo com as oficinas já trabalhadas, ou seja, ela permite ao professor fazer links com o que já foi trabalhado e avaliar aquilo que ainda precisa ser tratado, e assim construir



uma rede de conhecimentos para si e para seus alunos. Trazemos a seguir outro trecho do caderno:

**Figura 3 - Excerto 09**

**atividades**

▷ Escreva na lousa o fragmento abaixo ou projete o texto na parede, destacando o trecho.

Cheguei a Nova Granada de manhãzinha, quase escuro, quase claro, a noite indo embora sem pressa e o dia, menos apressado ainda, dando as caras. Passei a alça da mochila pelo ombro, e comecei a caminhar em direção da casa de meus pais, localizada no centro da cidade, para uma visita de carinho e saudade.

Edson Gabriel Garcia. "Nas ondas do rádio". Cenpec, 2004.

▷ Instigue a turma com perguntas:

- ▶ É possível identificar o tempo em que os fatos se deram?
- ▶ Há expressões que marcam o momento exato em que as ações ocorreram?
- ▶ Pelos verbos usados, é possível saber se a ação ocorre no presente ou no passado?

**Fonte:** *Se bem me lembro* (2019, p. 95, oficina 10).

Como notamos, o uso dos verbos no passado é apresentado no material de forma contextualizada, partindo do ponto de vista discursivo da linguagem, a partir de um estudo interativo e reflexivo por parte de alunos e professor. Destacamos que quando o material sugere essa perspectiva de ensino ao professor, ele proporciona a compreensão e a apropriação do método de análise que Bronckart (2008) denomina de descendente, o que permitirá a esse professor organizar as suas atividades de forma sistematizada, partindo de interações sociais até chegar às unidades mínimas da língua. Se observarmos o recorte apresentado a partir do excerto 09 (mesmo sendo uma pequena parcela, em relação às diversas oficinas e atividades que o material propõe), podemos ver que o caminho traçado pelo material perpassa pela análise descendente, sendo esta perspectiva teórico-metodológica bem demarcada ao longo da oficina. A seguir, mais um excerto que gostaríamos de destacar:

Excerto 10: O que se pretende com a Olimpíada é iniciar uma dinâmica que vá muito além da atividade pontual proposta neste material. Espera-se que, a partir das atividades da sequência didática, os professores possam começar a desenvolver um processo de ensino de leitura e de escrita muito mais amplo (Se bem me lembro, 2019, p. 13, teórico-expositivos).

Consideramos que o material servirá como um 'ponta pé inicial' para o trabalho do professor de língua portuguesa, ou seja, ele apontará um caminho para o trabalho com a sequência didática, para que a partir do uso desta ferramenta, o professor se aproprie e a tome como instrumento para o seu trabalho. Comungamos da ideia de Dolz (2016) de que a sequência didática é muito importante para o desenvolvimento da linguagem e das práticas docentes, não somente na OLPEF, mas para os futuros trabalhos dos professores em sala de aula.

A presença da dimensão planejada no material da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo



o Futuro, a nosso ver, é plausível, pois uma das propostas apontadas pela OLPEF é o concurso. Por isso, se faz necessário oferecer uma ferramenta que seja basilar a todos que participarão do concurso, a fim de tornar o processo de seleção dos textos um pouco mais equânime e com condições de mensurar o texto final dos inscritos.

A prática discursiva endereçada ao professor trabalhador, que acabamos de verificar nos excertos trazidos para este artigo, nos permite levar em conta que a sistematização do trabalho do professor por meio da planificação é algo importante e possibilita ao docente replanejar o seu trabalho caso seja necessário, sem perder o fio condutor. Outro aspecto também observado é que a dimensão planificada permeia as diversas partes do caderno, apresentando etapas de uma sequência didática como ferramenta para o trabalho do professor, ou seja, um protótipo a ser seguido. Esses e outros elementos postos no material é o que nos faz considerar o caderno como texto predominantemente planificador do trabalho docente.

## Considerações finais

O caderno 'Memórias Literárias Se bem me lembro...', o qual foi objeto de análise neste artigo, assume a linguagem na perspectiva discursiva ao longo das suas 177 páginas. O processo formativo presente no caderno é recorrente, pois ao trazer conceitos e apresentar formas de se trabalhar com eles, indicando o como fazer, inferimos que tem um propósito formativo para o professor, ao oferecer subsídios para se apropriar de tal conteúdo e posteriormente trabalhar com seus alunos. Compreendemos que esse tipo de formação permitirá ao professor fazer escolhas de forma mais consciente de qual caminho seguir, mediante as diversas possibilidades de práticas educativas que lhe forem propostas.

Verificamos também que o caderno se enquadra nas características basilares dos textos do entono-precendente ao agir, pois oferece orientações para o trabalho docente. As atividades seguem duas configurações, ora assumem um caráter que proporciona ao professor ser ator, promovendo aprendizagem e desenvolvimento para o seu próprio trabalho e ora – em grande parte – amputa o seu poder de agir, ao apresentar orientações claras e objetivas para que o professor conduza o seu trabalho, executando o que está posto nas orientações.

Percebemos que o caderno apresenta ao professor sugestões de outras maneiras de se trabalhar, o que nos faz entender que o material está propondo ao professor apenas uma metodologia de trabalho, permitindo a ele fazer adaptações no que é proposto. Porém, majoritariamente, ao longo do caderno, é posto para o professor a forma de executar a sua tarefa, apresentando até de forma implícita a garantia de sucesso na excussão de seu trabalho se ele seguir fielmente as orientações dadas, uma das características dos textos do entono-precendente ao agir.

Com relação à dimensão planificada, constatamos que grande parte do material se constitui de textos planificadores do trabalho docente. A proposta da sequência didática assume



uma perspectiva descendente, a qual parte da interação social para a análise das unidades mínimas da língua. Ao oferecer sugestões de uma sequência de atividades que poderão servir de suporte para o professor em seu trabalho, o caderno revela-se essencialmente planejador.

Os resultados da análise aqui descrita apontam que o caderno estabelece uma relação intertextual com documentos orientadores do ensino de língua portuguesa no contexto brasileiro. Pode-se constatar também que a proposta do material perpassa pelas três dimensões do trabalho discutidas ao longo deste artigo, além de ter como objetivo primeiro o ensino de língua numa dimensão discursiva de linguagem, na perspectiva dos gêneros textuais. Nesse sentido, as sequências utilizadas pelo caderno 'Memórias Literárias Se bem me lembro...' se apresentaram como uma ferramenta e um dispositivo importante para o desenvolvimento da linguagem dos alunos, dos professores e do trabalho docente.

## Referências

ALVES, W. F. A invisibilidade do trabalho real: o trabalho docente e as contribuições da ergonomia da atividade. **37ª Reunião Nacional da ANPEd**. Florianópolis UFSC, p. 01-19, out. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/sqhx8pSdsFbCnmqsbCsr9q/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11/07/2019.

ARAÚJO, P. F. Ensino de Língua Portuguesa: a transposição didática em questão. **EUTOMIA**, p. 240-262, Dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/700>. Acesso em: 11/07/2019.

BARRICELLI, E. O trabalho do professor de educação infantil interpretado nos textos oficiais. In: MACHADO, A.R.; LOUSADA, E.G.; FERREIRA, A.D'O (orgs.). **O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2011, p. 97-117.

BARROS, E.M. D. de. **Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: a sequência didática como instrumento de mediação**. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem: Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretária de Educação do Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretária de Educação do Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União. Brasília, 2 de julho. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.





BRONCKART, J.P. Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. Conferência inaugural do XIV INPLA. **Revista ANPOLL**, v.1, n. 19, p 231-256, jul/dez, 2005. <<https://doi.org/10.18309/anp.v1i19.467>>.

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2006.

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

BRONCKART, J.P. Posfácio Ensinar: um "métier que, enfim, sai da sombra. In: MACHADO, A.R.; ABREU-TARDELLI, L.S.; CRISTOVÃO, V.L.L.(orgs.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2009, p. 161-174.

BRONCKART, J.P. Meio século de didática da escrita nos países francófonos: balanço e perspectivas. In: RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J.A.(orgs.). **Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2016, p. 27-56.

CADILHE, A.J.; GARCIA-REIS, A.R. Letramentos na formação de professores a partir de uma concepção discursiva da linguagem: Reflexões propositivas. In: MAGALHÃES, T.G.; GARCIA-REIS, A.R.; FERREIRA, H.M.(orgs.) **Concepção discursiva de linguagem: ensino e formação docente**. Campinas/SP: Pontes Editores, 2017, p. 213-231.

CENPEC. Se bem me lembro. **Caderno do professor: orientações para produção de textos**. Equipe de produção: Regina Andrade Clara, Anna Helena Altenfelder e Neide Almeida. São Paulo: Cenpec, Coleção da Olimpíada, 2019b. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/colecao-da-olimpiada/artigo/1991/cadernos-virtuais>. Acesso em: 12/04/2019.

CORRÊA, M.C. Reflexões sobre o trabalho docente. **Revista do programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v.10, n.2, p. 370-390, jul/dez, 2014. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/4267/3094>. Acesso em: 12/04/2019.

CLOT, Y. Vygotski: para além da Psicologia cognitiva. **Pro-Posições**. v. 17, n. 2 (50), p. 19-30, maio/ago, 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643626/11145>. Acesso em: 10/05/2019.

CLOT, Y. **A Função psicológica do trabalho**. Tradução Adail Sobral. 2ª. ed., Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

CRISTOVÃO, V.L.L. Gêneros e ensino de língua portuguesa. In: CYRANKA, L.F.de. M.; MAGALHÃES, T.G. (orgs.). **Ensino de linguagem: perspectivas teóricas e práticas pedagógicas**. Juiz de Fora/MG: Ed. UFJF, 2016, p. 21-39.

DOLZ, J. SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita-elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (Francófona). Tradução Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.(orgs.). **Gêneros orais e escritos na escolar**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.

DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática.



D.E.L.T.A., v. 32, n.1, p. 237-260, 2016. <<https://doi.org/10.1590/0102-4450321726287520541>>.

GARCIA-REIS, A. R.; COSTA, M. F. Os gêneros textuais em avaliações do ENADE de Letras e em concursos públicos para seleção de professores. **Educação em Revista**, v.34, p. 1-33, 2018. <<https://doi.org/10.1590/0102-4698194053>>.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out/dez, 2010. <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>>.

MACHADO, A.R.; CRISTOVÃO, V.L.L. A construção de modelos didáticos de Gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso**. LemD, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set/dez, 2006. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/construcao\\_modelos\\_didaticos\\_generos.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/construcao_modelos_didaticos_generos.pdf). Acesso em: 10/05/2019.

MACHADO, A.R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A.M.de. M.; MACHADO, A.R.; COUTINHO, A.(orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2007, p. 77-97.

MACHADO, A.R.; GUIMARÃES, A.M.de M. O interacionismo sociodiscursivo no Brasil. In: MACHADO A.R.; ABREU-TARDELLI, L.S.; CRISTOVÃO, V.L.L(orgs.). **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2009a, p. 17-42.

MACHADO, A.R. Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. In: MACHADO, A.R.; ABREU-TARDELLI, L.S.; CRISTOVÃO, V.L.L. (orgs.). Posfácio Joaquim Dolz. **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2009a, p. 43-70.

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.; ABREU-TARDELLI, L.S.; CRISTOVÃO, V.L.L. (orgs.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2009b, p. 15-29.

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

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.L.(orgs.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2009b, p. 101-116.

MACHADO, A.R.; CRISTOVÃO, V.L.L. Representações sobre o professor e seu trabalho em proposta institucional brasileira para a formação docente. In: MACHADO, A.R.; ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V.L.L. (orgs.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas/ SP: Mercado de Letras, 2009b, p. 117-136.





MACHADO, A.R.; LOUSADA, E. G. As pesquisas do grupo ALTER-LAEL para a análise do trabalho educacional. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, vol. 16, n. especial 1, p. 35-46, 2013. <<https://doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v16ispe1p35-46>>.

MAGALHÃES, T.G.; BOTELHO, L.S. O processo de modelização do gênero fôlder: projeto de letramento e formação de professores. In: CYRANKA, L.F.de M.; MAGALHÃES, T.G. (orgs.). **Ensino de linguagem: perspectivas teóricas e práticas pedagógicas**. Juiz de Fora/MG: Ed. UFJF, 2016, p. 77-99.

MAGALHÃES, T.G.; GARCIA-REIS, A.R.; FERREIRA, H.M. **Concepção discursiva de linguagem: ensino e formação docente**. Campinas /SP: Pontes, 2017.

MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V.L.L. **Sequências e projetos didáticos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Campinas/SP: Pontes, 2018.

MESSIAS, C.; DOLZ, J. As noções de gestos e de agir didático para a formação de professores de línguas: interfaces do trabalho docente. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.5, n.1, p. 44-67, jan/jun, 2015. <<https://doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v5i1.319>>.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. v. 47 n.166, p.1106-1133 out/dez, 2017. <<https://doi.org/10.1590/198053144843>>.

SANTOS, M. Análise psicológica do trabalho: dos conceitos aos métodos. **Laboreal**. V. II, n.1, p. 34-41, jun, 2006. <<https://doi.org/10.4000/laboreal.13678>>.

SIGNORELLI, G. O diário de campo de campo como ferramenta de apoio ao processo de aprender a ser professor. In: MARLI, A.(org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas/SP: Papyrus, 2016, p. 121-145.

#### Endnotes

<?> Informação coletada em palestra realizada no VI Encontro Internacional do Interacionismo Sociodiscursivo na UNISINOS, realizada na cidade de Porto Alegre, em julho de 2019.

<?> O gênero da atividade se configura como um “[...] conjunto de regras explícitas ou implícitas para o agir, construídas pelo próprio coletivo de trabalho, pelo próprio conjunto de trabalhadores de uma determinada profissão, ausentes ou presentes. Esse conjunto indica as formas de fazer, sentir e agir em determinado ofício ‘sancionadas’ pelo coletivo de trabalho no decorrer de sua história para a resolução dos conflitos próprios de um determinado métier” (MACHADO; ABREU-TARDELLI, 2009b, p. 106). O gênero da atividade, portanto, pode ser considerado como um pré-construído humano, ou seja, podem ser criados novos gêneros e adaptações aos que já existem, a partir das necessidades dos contextos. Os gêneros da atividade são a memória de um local de trabalho, ressalta Clot (2007).

<?> De acordo com Machado e Cristovão (2009b, p. 123), são considerados atores aqueles que “[...] são representados pelas formas textuais como sendo a fonte de um processo, com capacidades, motivos e intenções próprias, e, portanto, com responsabilidade real nos processos prescritos, ou como meros agentes, quando essas mesmas formas não lhes atribuem essas propriedades e essa responsabilidade.

<?> Encontramos diferentes referências que apresentam definições dos quatro tipos de trabalho. Aqui, fizemos a escolha por aquelas definições que mais se adequam com a proposta assumida neste texto.

<?> Nos propomos a analisar nesta pesquisa trechos do caderno virtual que está disponível no site do programa devido à facilidade de acesso ao material. Este material é disponibilizado também na versão impressa, porém, para que o professor a receba, é necessário que ele faça um cadastro no site. A partir do momento em que o professor faz seu cadastro no Programa Escrevendo o Futuro Olimpíadas de Língua Portuguesa, ele receberá um Kit contendo: o caderno do professor – orientações para produção de textos, 10 livretos com os textos que



serão trabalhados nas oficinas (esse material é para o aluno) e o Cd com áudios que também serão trabalhados nas oficinas. Esse Kit será enviado para o endereço da escola na qual este professor atua.

<?> Chamaremos de textos teórico-expositivos os textos anteriores ou iniciais que precedem as oficinas do caderno.



contrapontos