

RESUMO DE TESE

UM ESTUDO SOBRE A AUTONOMIA DOCENTE E O TRABALHO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

Glenda Cristina Valim¹

Orientadoras: Anise D'Orange Ferreira e Anna Rachel Machado

Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP

Ano de Defesa: 2010

PALAVRAS-CHAVE: autonomia docente, docente universitário de língua inglesa, trabalho docente, tecnologias de informação e comunicação.

A autonomia é um requisito exigido no mercado de trabalho atual dos profissionais de diversas áreas. Na Educação, a autonomia do aprendiz é vista como objetivo a ser alcançado para que o aluno possa aprender com qualidade e melhor. Na Linguística Aplicada, especificamente no ensino de Língua Estrangeira, o termo é utilizado para referir-se à autonomia do aprendiz e à autonomia docente. Nesta pesquisa enfocamos apenas a autonomia docente, investigando as representações de autonomia docente em textos produzidos por professores universitários que utilizam as Tecnologias de Informação e Comunicação no trabalho. Partindo desse objetivo amplo, os objetivos específicos são: primeiro, buscar estabelecer uma possível relação entre a autonomia docente e o uso das TICs no trabalho docente; segundo, identificar os mecanismos linguísticos e discursivos utilizados para representar a autonomia docente; terceiro, verificar o tipo de trabalho que os docentes consideram realizar com as TICs em sala de aula; e quarto, identificar os mecanismos linguísticos e discursivos utilizados para representar esse tipo de trabalho. O embasamento teórico-metodológico é oriundo do Interacionismo Sociodiscursivo, das teorias de trabalho propostas pela Ergonomia e Clínica da Atividade e das teorias de autonomia docente encontradas na Linguística Aplicada. Participaram dessa pesquisa seis docentes universitários de Língua Inglesa, que lecionam há mais de cinco anos em universidades públicas ou privadas. A coleta de dados foi realizada pela internet via e-mail ou pelo programa

¹ E-mail: glendamelo@terra.com.br. Universidade de Franca-SP.

Moodle. Cada docente produziu dois textos, um sobre a autonomia docente e outro a respeito de sua vivência profissional e uso das TICs. A análise, feita com o programa Tropes, baseou-se nas propostas de Bronckart (1999, 2006, 2008), Bronckart & Machado (2004), Maingueneau (2008), Charaudeau (2008) e Machado & Bronckart (2009). Os resultados mostraram que as representações sobre a concepção de autonomia docente são apresentadas em forma de características como: controle, capacidade e influência das prescrições e das instituições de ensino. Além disso, observamos que as TICs podem contribuir para o exercício da autonomia docente, mas também gerar dependência das mesmas. Quanto ao tipo de trabalho realizado com as TICs, as representações encontradas nos textos mostram que as ferramentas computacionais seriam utilizadas para atividades e tarefas no trabalho, em tarefas realizadas em contextos presenciais e a distância. Por último, os mecanismos linguísticos e discursivos empregados pelos participantes, tanto para representarem as concepções de autonomia docente como os tipos de trabalho, sofreram influências das instruções oferecidas pela pesquisadora e pelo contexto de produção, que eram semelhantes para todos os participantes.

REFERÊNCIAS

- BRONCKART, J.P. *Atividade de linguagem, Textos e Discurso: Por um Interacionismo Sociodiscursivo*. 2ed. São Paulo: Educ, 1999.
- _____. *O Agir nos Discursos: Das Concepções Teóricas às Concepções dos Trabalhadores*. São Paulo: Mercado das Letras, 2008.
- _____. Por que e Como Analisar o Trabalho do Professor? In: MACHADO, A.R & MATÊNCIO, M. L. M. *Atividade de linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- BRONCKART, J.P. & MACHADO, A.R. Procedimentos de Análise de Textos sobre o Trabalho Educacional. In: MACHADO, A. R. *O Ensino como Trabalho: Uma Abordagem Discursiva*. Londrina: Eduel, 2004, p. 131-163.
- CHARAUDEAU, P. *Linguagem e Discurso: Modos de Organização*. SP: Contexto, 2008.
- MACHADO, A.R. & BRONCKART, J. P. (Re)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo ALTER-LAEL. In:

ABREU-TARDELLI, L.S & CRISTOVÃO, V.L.L. *O Trabalho do Professor em uma Nova Perspectiva*. Campinas, Mercado de Letras, 2009, p.31-77.

MAINGUENEAU, D. *Análise de Textos de Comunicação*. 5ed. SP: Cortez, 2008.

RESUMO DE TESE

A (RE)CONSTRUÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR DE INGLÊS PELA LINGUAGEM

Maria Izabel Rodrigues Tognato²

Orientadora: Anna Rachel Machado

Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP

Ano de defesa: 2009

PALAVRAS-CHAVE: Interacionismo sociodiscursivo; ensino como trabalho; professor de Inglês; linguagem.

Esta pesquisa³ teve como objetivo principal contribuir para a compreensão do trabalho do professor de Língua Inglesa de Ensino Médio e Fundamental de Escola Pública, no interior do Estado do Paraná. Para isso, desenvolvemos uma análise lingüístico-discursiva de um texto co-produzido por um professor da rede estadual de ensino em colaboração com o pesquisador e fizemos o levantamento das (re)configurações construídas sobre o agir educacional, no e por esse texto. Para chegarmos a nosso objetivo, adotamos pressupostos teórico-metodológicos do interacionismo sociodiscursivo (ISD) (principalmente em BRONCKART, 1999/2003/2007/2009, 2004, 2006, 2008), vertente interdisciplinar da Psicologia, que atribui ao agir e à linguagem um papel fundamental no desenvolvimento humano. Além disso, assumimos aportes teóricos da Ergonomia da Atividade Francesa (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2002, 2004) e também da Clínica da Atividade que se fundamenta na Psicologia do Trabalho (cf. CLOT, 1999/2006; FAÏTA, 2002, 2004, 2005; ROGER, 2007; SCHELLER, 2003). A opção por esses pressupostos teórico-metodológicos de origens diversas justifica-se na medida em que todos esses autores tomam a teoria vigotskiana sobre o desenvolvimento e a concepção de linguagem de Voloshínov/Bakhtin como base de seus estudos. De um lado, o ISD nos permite tomar a linguagem como foco de nossos estudos e analisar os textos de forma bem instrumentada, pois é nos e pelos textos que se

² E-mail: belinhatog@yahoo.com.br. Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR/FECILCAM – Campus de Campo Mourão – Pr. Coordenadora do grupo de pesquisa *Linguagem, Desenvolvimento, Educação e suas Relações* – LIDERE/CNPq.

³ Nossos agradecimentos a CAPES pela concessão de bolsa para o desenvolvimento e conclusão desta pesquisa.

constroem as (re)configurações sobre o agir humano e, portanto, também sobre o trabalho. De outro lado, os aportes da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade, pelo maior número de pesquisas que focalizam as situações de trabalho, nos permitem construir uma visão mais ampliada sobre o trabalho docente, em suas diferentes dimensões e elementos constituintes. Além disso, é nessas disciplinas que encontramos mais suporte para a idéia de que a descrição do próprio agir, de suas dificuldades e das soluções encontradas, pelos próprios trabalhadores e, no caso, pelo professor, pode nos apontar, de modo mais claro, as diferentes formas de se (re)configurarem os elementos constitutivos desse trabalho, suas relações e suas diferentes dimensões. A nosso ver, isso permite que essas (re)configurações sejam postas em debate, aumentando o grau de possibilidades do agir do trabalhador e, assim, colaborando para seu desenvolvimento e de seu *métier*, considerando-se o trabalho como uma forma de agir, que tanto pode levar ao desenvolvimento quanto à amputação do poder de agir do trabalhador. A coleta de dados foi realizada por meio do procedimento das *Instruções ao Sósia*, em que instruções sobre como agir no trabalho são fornecidas à pesquisadora pelo professor participante da pesquisa em uma situação hipotética de substituição, co-produzindo-se o texto que foi por nós analisado no nível organizacional, enunciativo e semântico, conforme proposta de Machado (no prelo). Nele pudemos identificar diferentes figuras do agir, distribuídas em três temporalidades distintas: em momentos anteriores às aulas ministradas, no momento das aulas e em momentos posteriores a elas. Assim, o trabalho docente focalizado se mostra como um agir criativo e auto-prescritivo de preparação de aulas, de atividades e avaliações, como um agir prescritivo para o comportamento e as atividades dos alunos, como um agir organizador do meio ambiente e social; como um agir instrumentalizado, com o uso de diferentes instrumentos, dentre os quais o uso da língua portuguesa como instrumento mediador do ensino de Inglês, e, finalmente, como um agir avaliador das atividades desenvolvidas pelos alunos, envolvendo a correção de trabalhos e testes com a finalidade de retornar aos alunos um *feedback* sobre suas dificuldades de aprendizagem. Os resultados das análises revelam ainda que a (re)configuração do agir docente mostra seu trabalho de modo genérico, sem especificação dos procedimentos particulares de ensino em sala de aula. Os protagonistas postos em cena na atividade linguageira que se desenvolve durante o procedimento das *Instruções ao Sósia* são apenas o professor e a pesquisadora, mas muitos outros aparecem quando se trata da tematização da atividade docente: os alunos, seus pais, a supervisão, os professores da escola, outros professores em geral, o que mostra, assim, um trabalho em que a interação é um dos elementos mais fortes. Com isso, nossa pesquisa aponta para a necessidade de se desenvolver mais estudos, investigações e pesquisas sobre o trabalho do professor, pelo uso desse procedimento.

REFERÊNCIAS

- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.
- BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado e Pericles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999/2003/2007/2009.
- BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006. (Coleção Idéias sobre Linguagem). 229.
- _____. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Tradução Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2008. (Coleção Idéias sobre Linguagem).
- _____. Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. *Revista da ANPOLL*, n. 19, p. 231-256, 2004a.
- FAÏTA, D. Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 45-60.
- _____. *Análise dialógica da atividade profissional*. Trad. de Maristela Botelho França, Maria da Glória Correa di Fanti e Marcos Antonio M. Vieira. Rio de Janeiro: Imprinta Express, 2005.
- _____. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.
- ROGER, J.-L. *Refaire son métier: essais de clinique de l'activité*. Ramonville Saint-Agne: Éditions Érès, 2007. 255p.
- SAUJAT, F. *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle: une approche clinique du travail du professeur*. 2004. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Université d.Aix-Marseille I, 2002.
- _____. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.
- SHELLER, L. *Élaborer l'expérience du travail: activité dialogique et référentielle dans la méthode des instructions au sosie*. 2003. 259 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM), Laboratoire de Psychologie du Travail et de l'Action, Paris, 2003.

RESUMO DE TESE

A DISCUSSÃO DE ASSUNTOS COMPLEXOS NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES E ALUNOS: THE ROAD (NOT) TAKEN.

Rogério da Costa Neves⁴

Orientadora: Maria Antonieta Alba Celani

Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/ PUC-SP

Ano de defesa: 2011

PALAVRAS-CHAVE: assuntos complexos; complexidade; abordagem hermenêutico-fenomenológica.

O objetivo desta tese é investigar e compreender o fenômeno da discussão de assuntos complexos durante as aulas de Inglês de uma escola pública do Rio de Janeiro na perspectiva de seus professores e alunos. Assuntos complexos (ACs) é um termo cunhado pelo autor que se refere a questões levadas para o ambiente escolar por meio dos materiais didáticos utilizados, pela sugestão dos alunos e principalmente pela decisão dos professores. Esses assuntos ao serem tratados permitem desdobramentos que suscitarão a discussão de tópicos que, por vezes, ainda não possuem na sociedade um posicionamento claro e definitivo, sendo assim difícil de prever as reações e consequências que essas discussões alcançarão. A pesquisa foi conduzida com um grupo inicial de trinta professores que declararam manter este tipo de atividade com seus alunos, dos quais 18 fizeram parte um grupo focal – todos professores de línguas (Espanhol, Francês, Inglês e Português). Os alunos, trinta e sete, eram, por sua vez, todos alunos de língua inglesa que em suas aulas, ao longo de dois anos do Ensino Médio, tiveram a oportunidade de discutir esses assuntos. Com o propósito de melhor compreender aquilo que ocorria na prática do autor, esse buscou documentos oficiais, dentre eles, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1998); os documentos específicos para língua inglesa, PCN-LE (Brasil, 1998), e os específicos para o Ensino Médio: as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (Brasil, 2006) e, por fim, o Projeto Político Pedagógico (PPP) (2000) da escola onde se desenvolveu a pesquisa. A partir

⁴ Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

desses documentos o autor procurou entender as mudanças paradigmáticas que ocorreram e que fizeram com que sua formação escolar e acadêmica não mais satisfizesse o que vivia em minha prática docente. O estudo desses documentos e das razões que levaram a uma mudança paradigmática me levaram à teoria da complexidade (MORIN, 1997/2008; MORAES, 1997/2006; MARIOTTI, 2007) que serviu de fundamentação teórico-metodológica para esta pesquisa, o terreno onde se desenvolveram todas as ações, interações, retroações das experiências vividas por aqueles que participaram dessas experiências. Buscando uma maior compreensão de sua prática naquilo que diz respeito à discussão de assuntos complexos, o autor lançou mão também do binômio “saber global/localizado” (CANAGARAJAH, 2004, 2005/2008; CELANI, 2004). Os questionários, entrevistas presenciais e por e-mail; e as discussões mantidas em um site de relacionamentos e no Moodle, tiveram por objetivo discutir a pertinência da discussão de assuntos complexos no ambiente escolar, sua frequência, sua importância e seus objetivos. A partir da abordagem hermenêutico-fenomenológica (van MANEN, 1990; FREIRE, 2003, 2007) o autor pode descrever e interpretar o fenômeno. A interpretação das experiências textualizadas revelou que o fenômeno da discussão de assuntos complexos pode ser compreendido como um único fenômeno no qual professores e alunos revelam suas perspectivas sobre o mesmo. Professores revelam quatro temas principais que são: cuidados, escolhas, ausências e o outro. Esses sinalizam para um número de cuidados que professores tomam e as escolhas que têm de fazer ao desenvolverem este tipo de atividade; revelam ainda, aquilo que percebem não existir, ou ser insuficiente ao tratar desses assuntos. Por fim, expressam a importância que seus pares e seus interlocutores têm ao buscar parâmetros que determinem seus comportamentos. Os alunos, por sua vez, manifestam em seus textos três temas principais: impressões, mudanças e o outro. Os temas manifestam aquilo que acreditam ser o papel da escola e o que percebem como sendo o resultado da inserção das discussões de assuntos complexos no ambiente escolar. Minha interpretação deste fenômeno revela que a discussão desses assuntos complexos cria condições favoráveis para o desenvolvimento identitário de alunos e professores, além de fazer com que professores, professores formadores, e todos os envolvidos na vida escolar sejam levados a discutir assuntos que, como visto nesta pesquisa, nem sempre ganham a importância e o espaço e o planejamento necessários na escola, ou nos meios acadêmicos de formação de professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. 1998.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Estrangeira*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. 1998.

_____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Vol. 1)*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2006.

CANAGARAJAH, S. *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. OUP. 2004.

_____. Reconfiguring local knowledge, reconfiguring language studies. In S. CANAGARAJAH, *Reclaiming the local in language policy and practice*. Earlbaum. 2005/2008.

CELANI, M. A. A. *Linguística Aplicada, contemporaneidade e formação de Professores. Investigações (Recife)*, v.176, n.2, p.79-96. 2004.

FREIRE, M.M. Interaction and silence in on-line courses. *Revista da Anpoll*, 15, 161-190. 2003.

_____. *A abordagem hermenêutico-fenomenológica: conceito e procedimentos*. Apresentação feita no Primeiro Encontro do Grupo de Estudos sobre a abordagem hermenêutico-fenomenológica. LAEL-PUC-SP. 2007.

MARIOTTI, H. *Pensamento Complexo: suas aplicações à liderança, à aprendizagem e ao desenvolvimento sustentável*. Atlas, 2007.

MORAES, M. C. *O Paradigma Educacional Emergente (12ªed.)*. Papirus.1997/2006.

MORIN, E. *O método: a natureza da natureza (2ª ed.)*. Sulina.1997/2008.

van MANEN, M. *Researching Lived Experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Suny. 1990.

RESUMO DE TESE

O ENSINO-APRENDIZAGEM DA AUTOBIOGRAFIA: UMA POSSIBILIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA

Sibéria Regina Carvalho⁵

Orientadora: Anna Rachel Machado

Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP

Ano de defesa: 2011

PALAVRAS-CHAVE: ensino-aprendizagem; interacionismo sociodiscursivo; gênero autobiografia.

Esta tese vincula-se às pesquisas que desenvolvem a descrição de características linguístico-discursivas de gêneros de texto e a elaboração de material didático, voltadas ao ensino-aprendizagem de determinado gênero, realizadas por inúmeros pesquisadores que adotam os aportes teóricos do interacionismo sociodiscursivo (ISD), desdobramento das ideias de Vigotski sobre o desenvolvimento e aprendizagem e de Bakhtin sobre gênero discursivo.

O objetivo mais restrito dessa tese foi investigar as capacidades de linguagem (aptidões requeridas) dos alunos necessárias à produção textual que podiam ser desenvolvidas com o ensino planejado e sistemático do gênero autobiografia, em duas turmas de 5º ano do atual Ensino Fundamental de nove anos (antiga 4ª série do Ciclo I), em uma escola municipal de ensino fundamental (E.M.E.F.), que atende exclusivamente crianças e adolescentes de classe social de baixa renda, com todos os seus problemas de vulnerabilidade social. Para atingir esse objetivo, especificamente, elaboramos o modelo didático do gênero autobiografia (levantamento das características básicas ensináveis do gênero) que orientou a elaboração do material didático destinado ao ensino-aprendizagem desse gênero (sequência didática).

⁵ E-mail: siberia_carvalho@yahoo.com.br.

A escolha do gênero autobiografia resultou da observação por parte da pesquisadora do interesse que os alunos apresentavam em contar suas histórias de vida e da convicção de que isso poderia contribuir para o ensino-aprendizagem do gênero autobiografia, pois possibilitaria aos alunos desenvolver as capacidades de linguagem, além de permitir a compreensão da sua constituição enquanto sujeitos de um processo sócio-histórico no qual a linguagem tem uma importância singular.

De acordo com o gênero escolhido, discutimos, em primeiro lugar, os conceitos de Vigotski sobre ensino-aprendizagem e a importância da intervenção do professor na zona de desenvolvimento proximal (VIGOTSKI, 1991; 2006), essencial para o ensino de gêneros. Em seguida, apresentamos as concepções sobre gêneros, de acordo com uma visão de linguagem dialogicamente constituída (BAKHTIN, 2003), e, também, de acordo com a concepção de gênero como instrumento psicológico para o desenvolvimento da linguagem, segundo Schneuwly (2004), e como megainstrumento (o instrumento apropriado pelo sujeito torna-se mediador do conhecimento, sendo utilizado nas interações verbais) (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004). Tratamos, ainda, sobre os procedimentos para a elaboração de materiais didáticos para o ensino-aprendizagem de produção centrada em gêneros, a partir das teorias básicas sobre os processos de transposição didática (um conjunto de transformações que um conteúdo do saber científico sofre para torná-lo um objeto de ensino) (CHEVALLARD, 2005). Esses processos orientaram a elaboração do modelo didático do gênero autobiografia (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004) que definem as características essenciais que podem ser ensinadas aos alunos, por meio de uma sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), que compreende o conjunto das atividades de intervenção planejadas sistemáticas aplicadas aos alunos.

Em seguida, apresentamos o quadro de análise de textos do interacionismo sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 2003) que orienta a elaboração do modelo e da sequência didática, além da análise dos textos dos alunos. Em razão disso, tomamos como base a proposta do autor que considera que cada texto é organizado como um “folhado” constituído por três camadas superpostas, mas interdependentes, e que essas três camadas se constituem pela “infraestrutura geral” do texto, dos “mecanismos de textualização” e dos “mecanismos enunciativos”. Para isso, foi necessária, antes de tudo, a análise do contexto de produção.

E, por último, discutimos o conceito de capacidades e de operações de linguagem (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Para conceituar a noção de capacidades de linguagem, recorreremos a Dolz e Schneuwly (2004, p. 52), pois os autores afirmam que as capacidades de linguagem são “as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação determinada”. As

capacidades envolvidas na produção de textos pertencem a três categorias: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas. Essas capacidades, segundo Machado (2009c, p. 157) “se encontram em interação constante, durante todo o processo de produção, embora para efeito de classificação, estejam assim divididas”.

Quanto aos procedimentos metodológicos, esta pesquisa pautou-se numa abordagem sócio-histórica, adotou os seguintes passos:

1. Procedimentos para a elaboração do modelo de autobiografia: para elaboração desse modelo, levamos em consideração, em primeiro lugar, os textos prescritivos que orientam o agir dos professores da rede de ensino municipal; os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP, 1997), única orientação curricular da rede até o momento. Em seguida, levantamos as características já expostas por estudiosos em autobiografia, autores renomados desse gênero, como Lejeune (1975, 2008), entre outros, seguido do levantamento sobre o que dizem os documentos oficiais (PCNLP) sobre o ensino desse gênero. E, por último, fizemos a análise de um *corpus* de textos do gênero autobiografia, com base na análise proposta por Bronckart (2003), seguindo-se as contribuições dos estudiosos do gênero. O *corpus* analisado foi constituído por dois livros de autobiografia: o primeiro, de Machado (2006); o segundo, de Teixeira (2006), que faziam parte do acervo da sala de leitura da escola, local desta pesquisa. Nesta análise, levantamos as principais características do gênero.

2. Procedimentos para a elaboração da sequência didática do gênero autobiografia:

Neste item, passamos a apresentar os procedimentos que realizamos para a elaboração da sequência didática, a partir do modelo didático da autobiografia, objetivando trabalhar os três diferentes tipos de capacidades de linguagem. Assim, em primeiro lugar, planejamos uma atividade com o contexto de produção, no qual os alunos deveriam agir para produzir seus textos, sobretudo com o papel social que eles desempenhariam ao escrever suas autobiografias; com os possíveis leitores de seus textos e com o objetivo de suas escritas autobiográficas para o projeto “Pequenos Grandes Escritores”. A seguir, fizemos a leitura de um texto autobiográfico, atividade que deveria aproximar os alunos do gênero que deveriam escrever. Após o primeiro contato formal com o gênero autobiografia, os alunos produziram seu primeiro texto autobiográfico. Logo após, fizemos a análise desse texto, levantando as dificuldades relacionadas, ou não, ao gênero. Em seguida, construímos as atividades da sequência didática, dividida em cinco módulos, com o objetivo de sanar essas dificuldades. Assim, o módulo 1 teve como objetivo central aproximar os alunos do gênero autobiografia, proporcionando a leitura de um texto autobiográfico, da autora Ana Maria Machado (2006), intitulado *Essa força estranha: trajetória de uma autora*. A leitura desse texto, em

capítulos, permitiu aos estudantes terem contato com o plano geral do texto, mobilização do gênero e do conteúdo temático. O módulo 2 teve como objetivo primeiro incentivar os alunos a lerem o texto “Das saudades que não tenho”, parte da autobiografia de Bartolomeu Campos Queiroz (1983), o que compreendia o relato sobre a sua infância e sua relação com a família, a fim de que os alunos reconhecessem se o texto pertencia ao gênero autobiografia. O objetivo do módulo 3 foi identificar os organizadores temporais, por meio de palavras que marcassem a passagem do tempo em uma autobiografia. As atividades realizadas permitiram aos alunos identificarem os mecanismos de conexão, os organizadores temporais, e verificar sua função na sequência dos fatos que teve continuidade no módulo 4 em que o objetivo foi rever a sequência dos acontecimentos no texto, retomando, assim, a organização geral do texto e a sequência temporal. E, finalmente, no módulo 5, o objetivo foi trabalhar com a coesão nominal por meio das anáforas nominais, pronominais e por apagamento (coesão nominal). Além da sequência didática, os alunos leram livros de autobiografia e revisaram seus textos duas vezes durante as atividades e mais uma na revisão final.

3. Análise das autobiografias dos alunos geradas nessa sequência:

Encerrada as atividades da sequência didática, finalmente, de acordo com o modelo de análise de Bronckart (2003), realizamos a análise dos textos, de acordo com o exposto a seguir.

Em primeiro lugar, analisamos o contexto de produção (capacidade de ação). Em seguida, analisamos o folhado textual que compreende a análise da infraestrutura geral do texto (plano geral), dos tipos de discurso, das sequências e do conteúdo temático (capacidade discursiva); e, ainda, analisamos os mecanismos de textualização: conexão, coesão verbal e nominal (capacidades linguístico-discursiva) e os mecanismos enunciativos, abrangendo as vozes e as modalizações nessa mesma capacidade. E, por último, fizemos o estabelecimento de relações entre os resultados das análises, iniciais e finais, evidenciando as capacidades de linguagem desenvolvidas.

4. Demonstramos os resultados finais da seguinte forma: comparamos os resultados da autobiografia inicial com os resultados da versão final das autobiografias, registrando em um quadro demonstrativo as capacidades de linguagem adquiridas. Assim, no final das análises compilamos os resultados de todos os textos, verificando o desenvolvimento das capacidades de linguagem adquiridas pelos estudantes.

Do ponto de vista dos procedimentos metodológicos de análise das autobiografias, mostramos que os alunos avançaram nos aspectos essenciais do gênero, como: escrever considerando o contexto de produção, ao ampliar o conteúdo temático e seguir uma ordem cronológica, para

facilitar a compreensão do leitor dos fatos e acontecimentos importantes da vida do autor, pois seria apresentada a inúmeras pessoas; mostramos o discurso predominante, discurso de relato interativo, próprio do gênero, quando fizemos o aluno observar o uso predominante da primeira pessoa, os tempos verbais no pretérito perfeito e imperfeito e os organizadores temporais e, que, em conjunto com os *scripts*, a sequência predominante no relato, organizava o conteúdo temático. Além disso, mostramos a função dos organizadores temporais que, com os tempos verbais, realizavam a coesão verbal do texto. Ainda em relação aos procedimentos de análise, apresentamos aos alunos os mecanismos de coesão nominal, sendo esses determinados pelo uso das anáforas nominais, pronominais e por apagamento do pronome, havendo avanço dos alunos nesse item, embora ainda tenham persistido muitas repetições nos textos. Observamos, também, em algumas autobiografias, a presença de modalizações e marcas de subjetividade.

Com o resultado final das análises, constatamos a relevância do trabalho de produção de textos centrados no gênero autobiografia por meio de diversas atividades organizadas em uma sequência didática, sempre seguindo as características do gênero definidas no modelo.

Como vimos, todos os procedimentos utilizados nesta pesquisa tiveram origem, sobretudo, no ISD proposto pelos grupos de pesquisa *Linguagem, Ação, Formação* (LAF), liderado por Bronckart (2003, 2006), da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, e *Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações* (Alter), liderado por Machado et al. (2009), do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (LAEL/PUC-SP).

Ao escolher o gênero autobiografia como objeto de ensino, além de trabalhar as capacidades de linguagem, pudemos também incentivar os alunos para uma reflexão sobre os acontecimentos de suas vidas, presentes em suas memórias e que, no momento em que foram mobilizados, os constituíram como sujeitos de um processo sócio-histórico no qual a linguagem desempenha um papel fundamental. Nesse sentido, ao pararmos para ouvir os seus relatos e ao incentivá-los na sua escrita, reforçamos esse importante papel.

Concluindo, como afirmarmos no início desse resumo que nossa tese segue os pressupostos teóricos do ISD e, portanto, é vigotskiana, observamos que os pressupostos da teoria sobre o ensino-aprendizagem fornecem a base para o desenvolvimento cultural dos nossos alunos, prejudicada pelas condições do meio social; mesmo assim, constatamos que, por meio da intervenção do professor, houve desenvolvimento de capacidades de linguagem no gênero autobiografia. Assim, o ensino sistemático da autobiografia, levando em conta as características textuais e contextuais propriamente ditas, com atividades planejadas com base no modelo didático

desse gênero, pode levar ao desenvolvimento de capacidades de linguagem: capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas. No caso específico desta pesquisa, verificamos no trabalho com o gênero autobiografia que, além de desenvolver essas capacidades, ele pode levar o aluno a dar expressão a si mesmo e a constituir sua história de vida de modo sistemático *na e pela* linguagem. Nesse sentido, esperamos que esta tese possa contribuir com todos os profissionais que, da mesma forma que nós, se interessam pela aprendizagem dos alunos e buscam incessantemente caminhos que levem nossas crianças a aprender a ler e escrever, algo essencial à formação do cidadão e à diminuição da desigualdade social.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa – 1º e 2º ciclos*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRONCKART, J-P. *Atividades de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução de Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 2003.

_____. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. MACHADO, A. R.; MATÊNCIO, M. L. (Orgs.). Tradução de Anna Rachel Machado et al. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Paris: Fenseé Sauvage, 2005.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 149-185.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

LEJEUNE, P. *Le pacte autobiographique*. 1. ed. Paris: Seuil, 1975.

_____. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet*. In: NORONHA, J. M. G. (Org.). Tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

MACHADO, A. M. *Esta força estranha: trajetória de uma autora*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

MACHADO, A. R.; GUIMARÃES, A. M. M. O interacionismo sociodiscursivo no Brasil. In: MACHADO, A. R. et al. *O ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas: Mercado de Letras, 2009a. p. 17- 42. (Série Ideias sobre Linguagem).

MACHADO, A. R. Um instrumento de avaliação de material didático com base nas capacidades de linguagem a serem desenvolvidas no aprendizado de produção textual. In: MACHADO, A. R. et al. *O ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas: Mercado de Letras, 2009c. p. 157. (Série Ideias sobre Linguagem).

MACHADO, A. R. et al. *O ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. (Série Ideias sobre Linguagem).

QUEIROZ, B. C. Das saudades que não tenho. In: ABRAMOVICH, F. (Org.). *O mito da infância feliz*. São Paulo: Summus, 1983.

SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

TEIXEIRA, R. S. *Léo, o pardo*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria Penha Villalobos. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006.

RESUMO DE TESE

Formação de grupo de apoio na escola: ferramenta para mudanças e transformações nas práticas educacionais

Sonia Regina Potenza Guimarães Pinheiro

Orientadora: Angela B. C. T. Lessa

Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP.

Ano de defesa: 2010

PALAVRAS-CHAVE: grupo de apoio, colaboração, linguagem, construção do conhecimento.

Este trabalho teve por objetivo investigar a formação de um grupo de apoio em uma escola, sendo esse grupo considerado ao mesmo tempo como instrumento e sistema de atividade que propicia um importante contexto para a construção colaborativa e partilhada de conhecimentos e transformação de práticas na comunidade escolar. As perguntas que nortearam esta pesquisa foram as seguintes: 1-Que papéis e divisão de trabalho são compartilhados e transformados num grupo de apoio formado em uma escola de ensino regular? 2- Que conhecimentos são construídos partilhados e transformados nesse grupo de apoio? Seguindo uma linha etnográfica crítica de cunho colaborativo (MAGALHÃES,1994, 1996a, 1996b, 2000, 2002, 2003; MAGALHÃES et al., 2005, 2006, 2008), os dados que serviram de análise nesse trabalho foram coletados no decorrer de oito reuniões de um grupo de apoio formado em uma escola particular de ensino fundamental e médio, na periferia da zona Sul de São Paulo. Além da pesquisadora, que exerce o papel de diretora e mantenedora da escola, participaram da pesquisa pais de alunos, professores, coordenadores pedagógicos, funcionários e alunos. Esta pesquisa ancorou-se nos pressupostos teórico-filosófico-metodológicos da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TSHC) (VYGOTSKY, 1932/2002, 1934/2002; LEONTIEV, 1978, 1981; ENGSTRÖM, 1987,1999,2003,2008), na perspectiva dialógica da linguagem (VOLOCHINOV & BAKHTIN, 1929/2000) e na concepção de que a linguagem é uma ferramenta psicológica fundamental no processo de interação, aprendizagem e desenvolvimento entre sujeitos (VYGOTSKY, 1934/2002; BERNSTEIN,1987). Apoiou-se também nas discussões sobre a formação de grupos colaborativos

com a finalidade de problematizar e ressignificar problemas comuns que afligem os seus membros (DANIELS & PARRILIS, 2004). Os dados coletados foram transcritos e analisados a partir das seguintes categorias: pela análise linguística como viés numa perspectiva da Teoria da Atividade (ENGESTRÖM,1999) , do modelo D-Análise (MIDDLELTON,2007) e do uso de turnos e palavras (KERBRAT-ORECCHIONI,2003). Os resultados apontam para a dificuldade de transformar os papéis e a divisão de trabalho no grupo de apoio e, portanto, a dificuldade de transformação das práticas. Uma das possíveis explicações sobre essa conclusão é que o grupo de apoio constituiu-se como um corpo bastante heterogêneo que foi formado pela iniciativa da Diretora e do qual participavam membros da comunidade escolar que já tinham lugares diferenciados e hierarquizados. Os resultados mostraram que apesar de haver uma pequena transformação e, portanto, um aparente pequeno deslocamento do objeto do sistema de atividade, o grupo de apoio pode ser considerado como um instrumento de propulsão. É importante ressaltar que segundo a TASHC, a questão da historicidade somente pode ser considerada se tomarmos como foco um processo de mudanças *de* práticas e *nas* práticas que compreendem grandes períodos nos quais essas práticas ocorreram e, nesse sentido, podemos dizer que as pequenas transformações são bastante significativas. Em um âmbito mais abrangente, esta pesquisa poderá ajudar professores, diretores, coordenadores e pais na organização e constituição de espaços nos quais sejam discutidas ações pela negociação de papéis, que venham a contribuir para um ensino que contemple as necessidades da comunidade escolar. Em termos mais específicos, este trabalho tenciona contribuir para a compreensão do grupo de apoio como espaço democrático de mediação entre os membros da comunidade escolar visando, em última análise, a formação do nosso aluno como indivíduo bem integrado na sociedade, autônomo, capaz de expressar seus pontos de vista e de tomar iniciativa em conjunto com outros (VYGOTSKY ,1932/2002) .

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN,M.; VOLOCHINOV (1929) *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo. Annablume Editora Comunicação, 2000.
- BERNSTEIN, B. *Pedagogy: Symbolic control & identity: theory, research and critique*. Boston: Rowman & Littlefield Publishers, 1987.

DANIELS,H.; PARRILIS,A. *A criação e desenvolvimento de grupos de apoio entre professores*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

ENGESTRÖM,Y. *From Teams to knots- Activity- Theoretical Studies of collaboration and Learning at work*, New York: Cambridge University Press, 2008.

ENGESTRÖM, Y, *The discursive construction of collaborative care*. New York: Cambridge University Press, 2003.

ENGESTRÖM, Y, *Perspectives on activity theory: learning in doing: social, cognitive and computational perspectives*. New York: Cambridge University Press , 1999.

ENGESTRÖM, Y.*Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki, Finland: Orienta-Konsultit OY, 1987.

KERBRAT- ORECCHIONI, C. *Análise da conversação: princípios e métodos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LEONTIEV, A. (1959) *Problems of the development of mind*. Moscou: Progress Publishers, 1981.

LEONTIOEV, A. *Activity, Consciousness and Personality*. Traduzido do russo para o inglês por Marie J. Hall. Progress Publishers, 1978. Disponível em :
<http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/leontev>. Acesso em 11 de julho de 2006.

MAGALHÃES, M.C.A. A Linguagem na formação de professores como profissionais, reflexivos e críticos. In: Magalhães, M.C. (org). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

MAGALHÃES, M. C. O Professor de Línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In Telma Gimenez (org). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina, 2002.

MAGALHÃES, M. C. Contribuições de Pesquisa sócio-histórica para a Compreensão dos textos interacionais em sala de aula de línguas: foco na formação dos professores. *The Specialist*. V.17, nº1. p.01-18. São Paulo, 1996a.

MAGALHÃES, M. C. A Pragmática como negociação de sentidos. *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Nº 30, p.57-70. Campinas,1996b.

MAGALHÃES, M. C. Etnografia Colaborativa e Desenvolvimento do Professor. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Nº 23 p. 71-78. Campinas, 1994.

MAGALHÃES, M.C. & CELANI, M. A. Reflexive sessions: a tool for teacher empowerment. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte. v.5. n.1, 2005.

MAGALHÃES, M.C. LESSA, A., FIDALGO,S.,LIBERALI,F. Educando para a cidadania em contextos de Transformação. *The Specialist*. V.27 p.169-188 São Paulo, 2006.

MAGALHÃES, M.C. & FIDALGO S.S. *Critical Collaborative Research: Focus on the Meaning of Collaboration and on Mediational Tools*. Texto apresentado no 2º ISCAR em San Diego ,EUA,

publicado no link :
<http://moodle.id.ucsb.edu/mod/resource/view.php?inpopup=true&id=31906>. 2008.

MIDDLETON, D. *Making the difference in interagency working*: Professional learning in communicating what matters. Mimeograph, 2007.

VYGOTSTY, L. *A formação social da mente*. Martins Fontes. São Paulo, 2002.

VYGOTSKY, L. *Pensamento e Linguagem*. Martins Fontes : São Paulo, 2002.