

FERREIRA, Sandra Patricia Ataíde; LEAL, Audria Albuquerque. O discurso de uma professora sobre a atividade prescritiva: significações sobre o trabalho de ensino e de aprendizagem do português/domínio da leitura. *ReVEL*, edição especial, v. 18, n. 17, 2020. [www.revel.inf.br]

O DISCURSO DE UMA PROFESSORA SOBRE A ATIVIDADE PRESCRITIVA: SIGNIFICAÇÕES SOBRE O TRABALHO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS/DOMÍNIO DA LEITURA

*The teacher discourse about the prescriptive activity: significations about the
teaching and learning work of Portuguese/domain of reading*

Sandra Patricia Ataíde Ferreira

Audria Albuquerque Leal¹

tandaa@terra.com.br

audrialeal@fcsh.unl.pt

RESUMO: Com base na Ergonomia da Atividade, defende-se que as prescrições são artefatos culturais e consubstanciais à atividade professoral, apresentando-se como uma das dimensões do trabalho docente. Assim, objetivaram-se (i) analisar as (re)conceptualizações e a organização de meios de trabalho coletivos para a realização das prescrições no âmbito do ensino e da aprendizagem do Português; (ii) apreender as auto prescrições realizadas pelo(a) professor(a) para a favorecer a aprendizagem da leitura por parte do aluno. Para tal, foi realizada uma entrevista com uma professora do 2º Ano, 1º Ciclo, do Sistema Educacional de Portugal, que foi analisada de acordo com o procedimento dos Núcleos de Significação. Os resultados demonstram que a participação da professora em diferentes coletivos de trabalho, permitem-lhe contrariar, adiantar-se ou contrapor-se às prescrições dos textos institucionais de políticas públicas de educação para garantir a eficácia da aprendizagem dos alunos no domínio da leitura/literatura.

PALAVRAS-CHAVE: atividade prescrita; artefato cultural; ensino do português; domínio da leitura.

ABSTRACT: Based on Activity Ergonomics, it is argued that prescriptions are cultural artifacts and consubstantial to teaching activity, presenting as one of the dimensions of teaching work. Thus, this work aims (i) to analyze the (re) conceptualizations and the organization of collective means of work for the realization of the prescriptions in the context of teaching and learning Portuguese; (ii) to learn the self-prescriptions made by the teacher in order to favor the student's learning of reading. For this, an interview was conducted with one teacher of the 2nd Year, 1st Cycle, of the Educational System of Portugal, which was analyzed according to the procedure of the Nuclei of Meaning. The results show that the participation of the teacher in different work groups allows her to contradict, advance or counteract the prescriptions of the institutional texts of public education policies to ensure the effectiveness of students' learning in the field of reading/literature.

KEYWORDS: prescribed activity; cultural artifact; portuguese teaching; reading domain.

¹ O presente trabalho foi financiado pela FCT (Portugal), no âmbito do projeto UID/LIN/03213/2020 e do projeto de pós-doutoramento com referência SFRH/BPD/111234/2015.

INTRODUÇÃO

Em consonância com as concepções da Ergonomia da Atividade, que se fundamenta na abordagem da Psicologia Histórico-Cultural e no método indireto formulado por Vigotski (2004/1926), defende-se que o trabalho do professor é uma atividade de (re)conceptualização das prescrições e de organização do trabalho voltado para a atividade dos alunos e para ele mesmo através de meios de trabalho organizados coletivamente e, portanto, na interlocução com outros sujeitos, em situações diversas e em tempos diferenciados da sala de aula (Amigues, 2004).

Desse modo, o professor (re)surge como o executor da própria concepção e da organização de um meio de trabalho desenvolvidas de forma coletiva, além de ser tomado como aquele que redefine para si mesmo as tarefas que lhe são prescritas e define aquelas que irá prescrever para os alunos. Assim, na análise do trabalho do professor, o olhar precisa ser dirigido a pelo menos três dimensões da organização desse trabalho, a saber: (i) prescrição de tarefas voltadas aos alunos e ao próprio professor; (ii) organização do trabalho dos alunos – regulação e mobilização coletiva dos alunos para a organização da tarefa; (iii) planejamento que leva em conta as prescrições, os avanços e o que não foi realizado. Portanto, parte-se do pressuposto que o professor se mostra como ator e produtor de significações das situações e da finalização da própria ação, algo que se configura como uma atividade específica do seu trabalho.

Ademais, de acordo ainda com o autor, em geral, no domínio do ensino, o não realizado é o mais importante do que o que foi realizado. Em suas palavras:

[...] o fato de que *tudo ocorre bem* não gera necessariamente uma satisfação no professor, que não pode ir *até onde queria*; as escolhas feitas e as decisões tomadas, mesmo que sejam julgadas eficazes por ele, não estão isentas de dúvidas e de incertezas no tocante à sua validade. (Amigues, 2004:40, grifos do autor).

As dúvidas e incertezas vividas pelo professor na realização de seu ofício, novamente, remete à principal dificuldade de seu trabalho, ou seja, favorecer o engajamento do aluno com a tarefa e, por fim, a apropriação do objeto de conhecimento ensinado para a ampliação da ação de quem está em processo de aprendizagem. O que faz questionar se de fato a “resistência de descrever o curso do agir”, como inicialmente identificou Bronckart e seu grupo de pesquisa no início deste século XXI, é uma característica desse domínio de trabalho ou se ainda se faz

necessário contemplar a análise dos diferentes elementos/objetos que constituem a atividade do professor, como, por exemplo, aquelas relativas à característica coletiva das diferentes dimensões da organização do seu trabalho, como salienta Amigues (2004).

Além desse aspecto coletivo, segundo a análise crítica realizada por Cordeiro (2007), os resultados iniciais do grupo de pesquisa de Bronckart (LAF) sobre a atividade do professor demonstram que o objeto de ensino e a situação de trabalho foi pouco explorada pelo Grupo. Algo que aparece como um indício a favor da hipótese de que é importante que as pesquisas sobre o trabalho do professor atentem-se para as relações entre a matéria ensinada (a partir dos textos prefigurativos) e as estratégias pedagógicas utilizadas para esse fim. Isto porque, de acordo com o ponto de vista da autora, a singularidade do objeto, de uma perspectiva sócio histórica, pode definir a natureza do trabalho, bem como a base dos diferentes tipos de interação e de situação, julgando propícia a articulação entre gênero de textos prefigurativos e objeto do agir.

Assim, na busca de uma definição mais robusta sobre o trabalho do professor na perspectiva do ISD, partindo, dentre outras coisas, da reflexão sobre a afirmação de Bronckart (2004/2006) de que só há pouco tempo o trabalho do professor tinha sido tomado como um **verdadeiro trabalho**, Machado (2007) explicita que essa expressão é usada em um sentido marxista e afirma, em colaboração com aquele autor, que “[...] só recentemente é que se passou a considerar o trabalho intelectual, não produtor de bens materiais, como objeto legítimo de estudo” (p. 85). Pondera, então, que a má interpretação da expressão “verdadeiro trabalho” pode levar a diferentes equívocos, inclusive a compreensão de que o único objeto legítimo seria a atividade de produção de bens materiais, excluindo-se, portanto, o trabalho do professor das investigações sobre o trabalho.

Depois da realização de uma síntese histórica sobre as abordagens que focam o trabalho e a compreensão dessa atividade pelas diferentes abordagens teóricas, Machado (2007) situa-se nas contribuições da ergonomia da atividade, defendida por Amigues (2004) e Saujat (2002)², e da clínica da atividade, formulada por Yves Clot, para elaborar, ao lado das ideias de Bronckart (2004/2006), como ela mesma ressalta, uma definição provisória do trabalho do professor na perspectiva do ISD, em uma leitura marxista da atividade do trabalho. Assim, ressalta que a atividade do trabalho:

² A discussão das ideias desse autor não foi contemplada na presente proposta investigativa e seu texto não se encontra nas referências do trabalho de Machado (2007) para poder ser mencionado nesta nota.

(i) é uma atividade situada, influenciada pelo contexto imediato e mediato, o que inclui o objeto de ensino e as tarefas prescritas por instâncias externa e em hierarquia superior; (ii) é prefigurada pelo próprio professor na medida que ele redefine as prescrições; (iii) é mediada por instrumentos materiais ou simbólicos; (iv) é interacional no sentido multidimensional e de mão dupla porque ao agir no mundo, o trabalhador modifica-se e modifica o meio; (v) é interpessoal porque implica a interação com outros diferentes sujeitos; (vi) é transpessoal porque também é guiada por modelos do agir construídos pelos coletivos de trabalho; (vii) é conflituosa, pois exige fazer escolhas para redimensionar o agir; (viii) é fonte de aprendizagem e de desenvolvimento de capacidades, mas também fonte de impedimentos dessa aprendizagem e desenvolvimento porque implica tensionamentos.

Para a análise do trabalho do professor, o ISD ampara-se, portanto, na articulação entre tarefa e atividade, bem como nas relações de tensão entre trabalho prescrito e trabalho realizado por meio das relações entre ação e atividade. É no texto que as atividades/ações de linguagem se materializam, sendo ele, portanto, o correspondente empírico/linguístico dessas mesmas atividades/ações, ambas constitutivas do agir de linguagem que é próprio do humano e que são apreendidas de forma coletiva (atividade) ou de forma individual (ação) (Bronckart, 2006a, 2008). Como afirma Machado (2007: 94), pela análise busca-se identificar como se constitui a refiguração do agir do professor

em diferentes textos que circulam na sociedade em geral e na instituição educacional principalmente [...] nos textos institucionais de prescrição, nos de autoprefiguração, nos que são produzidos nas situações de trabalho e nos textos interpretativos ou avaliativos do agir do professor, após a realização de uma determinada tarefa, quer sejam produzidos pelos próprios professores quer pelas instâncias externas.

Deste modo, no que se refere à análise do trabalho, o ISD tem contemplado diferentes dimensões dessa análise, a saber: (i) a do *trabalho real*, entendido como os comportamentos verbais e não verbais que são produzidos durante a realização de uma tarefa; (ii) a do *trabalho prescrito*, aquele elaborado por uma instância externa hierarquicamente superior e que visa a planificar, organizar e regular o trabalho que o sujeito deve realizar; (iii) a do *trabalho interpretado pelo sujeito que realiza a tarefa*, compreendido como trabalho representado; (iv) a do *trabalho interpretado por observadores externos*, abordada pela “análise dos textos de descrição do trabalho real produzido pelos pesquisadores.” (Bronckart, 2004/2006: 217).

No sentido de ampliar a metodologia de análise do trabalho elaborada pelo ISD, Lousada e Rocha (2020:332) propuseram um curso de formação inicial de professores de francês que

difere das iniciativas utilizadas em Genebra e ligadas à Engenharia Didática (Dolz, 2016), por algumas razões: em primeiro lugar, porque não centramos nosso curso apenas na transmissão dos conceitos e conteúdos da Engenharia Didática e do trabalho com os gêneros textuais para a aprendizagem de línguas; em seguida, porque, no que diz respeito ao trabalho com a prática, não propusemos a observação das aulas e o mapeamento dos gestos didáticos (Schneuwly e Dolz, 2009), como o que é feito, em Genebra, pelo ponto de vista do pesquisador, ou seja, um olhar externo. Ao contrário, nossa proposta foi que a observação das aulas e sua análise ocorresse pelo ponto de vista dos professores em formação, ou seja, um olhar interno: são eles que assistem suas aulas gravadas em vídeo e as analisam, primeiro com o formador-pesquisador e, depois, também com seus pares.

Deste modo, além de se inspirarem no modelo de articulação da dimensão epistêmica e praxiológica defendida pelo ISD para a elaboração da proposta de curso de formação de professores, também articularam três perspectivas teóricas de base vigotskiana: a engenharia didática, a clínica de atividade e a ergonomia da atividade, fazendo uso, com adaptações, do método da autoconfrontação para a situação do trabalho do professor. Estas articulações e adaptações foram pensadas no sentido de garantir ao professor a percepção e representação das dificuldades enfrentadas no *métier*, bem como para favorecer a elaboração de soluções para superá-las, pois, segundo as autoras, é a partir dessa percepção que os professores podem possibilitar mudanças nas representações construídas nos textos sobre o próprio trabalho. Deste modo, concluem que a articulação dos saberes da didática e com os estudos sobre o trabalho do professor pode se mostrar pertinente no processo de formação de profissionais da educação mais conscientes das exigências reais do *métier*.

Dentro deste debate, a Ergonomia da Atividade, além de considerar o trabalho prescrito e realizado, leva em conta também a noção de trabalho possível. Ou seja, além da concepção de atividade real, busca a compreensão do real da atividade e, portanto, das atividades suspensas, contrárias ou impedidas, ou talvez, das contra atividades docentes (Amigues, 2004, 2009; Félix, Amigues, Espinassy, 2014), as quais são apreendidas na relação dialógica entre pesquisador e praticantes do trabalho, neste caso, especificamente, o professor ou professora, que tem as prescrições como uma das dimensões de sua atividade.

Nesse contexto, entende-se que as prescrições tanto orientam a atividade laborativa dos professores para a organização de um meio de trabalho, em geral,

coletivo, como são propícias às transformações geradas pelo trabalho real desenvolvido por esses profissionais (Amigues, Félix, Espinassy, Mouton, 2010), determinando a sua formulação em um jogo entre o novo e o antigo no cenário do ensino e aprendizagem de um objeto de conhecimento específico. Logo, para essa perspectiva teórica, as prescrições relativas ao trabalho do professor são tomadas a partir de duas principais preposições: (i) elas são consubstanciais da atividade professoral e não uma norma externa que o professor conforma à sua execução; (ii) elas são artefatos culturais, portanto, produto da atividade cultural humana, submetidas a transformações sociais. (Amigues, Félix, Saujat, 2008; Amigues, 2009).

Então, defende-se que as prescrições são organizadoras da atividade coletiva dos professores e podem-se mostrar como precursoras das mudanças e exigências no cenário do ensino e aprendizagem das áreas específicas, tendo o professor como um sujeito ativo desse processo de (re)conceptualização e de transformação constante das normas que orientam as suas atividades docente e de ensino. Assim, assume-se que a análise das prescrições, na interação com o trabalho real do docente, é relevante para a compreensão da situação do trabalho desse profissional, a qual evolui sob o efeito das novas prescrições, demonstrando, por sua vez, a particularidade e complexidade desse tipo trabalho, especialmente, quando se tem em conta a especificidade do objeto de ensino e aprendizagem, como é o caso da leitura ao longo da escola obrigatória.

No que se refere ao trabalho do professor no âmbito do ensino e aprendizagem da leitura, entende-se que para desenvolver de forma plena essa atividade, esse profissional necessita, além de reelaborar as prescrições que se mostram vagas e/ou pouco explicitadas (Bronckart, 2004/2006; Amigues, 2004; Ferreira, Gonçalves e Melo, 2018), apropriar-se de artefatos e instrumentos e servir-se de modelos sociohistoricamente construídos pelo seu coletivo de trabalho, no caso específico desta investigação, os gestos do ofício do ensino e da aprendizagem da leitura, que são constitutivos das regras de ofício docente, as quais, segundo Amigues (2004:43),

São, ao mesmo tempo, uma memória e uma caixa de ferramentas, cujo uso especificado pode, com o tempo, gerar uma renovação nos modos de fazer [...] essas regras reúnem gestos relativos ao conjunto dos professores e gestos específicos, por exemplo, à disciplina.

Para a compreensão das regras de ofício do professor sobre o ensino e a aprendizagem da leitura, alia-se à perspectiva dialógica bakhtiniana de que a leitura é resposta ao enunciado do outro e que, portanto, o leitor é um ouvinte ativamente

responsivo que também assume o lugar de falante, ambos ativos no processo de interação verbal (Bakhtin, 2003). E mais, para ser leitor, a pessoa física precisa assumir uma posição axiológica, assumir uma voz social na arena da heteroglossia dialogizada, ou seja, no embate de vozes sociais que dá dinamicidade à língua enquanto realidade social vivida, respondendo ativamente ao que já foi dito (Faraco, 2007).

Em vista do que foi discutido até aqui, levantam-se as seguintes questões: De que maneira o professor (re)conceptualiza as prescrições que regulam as atividades professorais no âmbito do ensino e aprendizagem do Português? De que maneira o professor (re)define as prescrições para a aprendizagem e desenvolvimento da capacidade de ler dos alunos tendo em vistas os documentos oficiais que orientam a sua atividade de ensino? Assim, objetivam-se (i) analisar as (re)conceptualizações e a organização de meios de trabalho coletivos para a realização das prescrições no âmbito do ensino aprendizagem do Português; (ii) apreender as auto prescrições realizadas pelo(a) professor(a) para a favorecer a aprendizagem da leitura por parte do aluno. Isto, com a finalidade última de possibilitar a ampliação da compreensão do trabalho desse profissional, em especial, considerando a especificidade do objeto de conhecimento na relação com as prescrições existentes nos documentos oficiais.

1 METODOLOGIA DE CONSTRUÇÃO DE DADOS

Foi realizado um estudo qualitativo, tendo como delineamento de pesquisa o estudo de caso, que visa à investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real (Yin, 2001).

Teve como participante uma professora do 2º Ano, 1º Ciclo do Sistema Educacional de Portugal, que atua em uma escola situada em um bairro de classe média e média alta de Lisboa, na qual trabalha como professora há cinco anos e onde também exerce a função de Coordenadora de Departamento. Esta professora, alcunhada neste estudo como Fabiana, tem a formação inicial em curso de Magistério realizado no início dos anos de 1970, como é exigido em Portugal para atuar nos anos iniciais do 1º Ciclo, bem como realizou Licenciatura em Sociologia, Mestrado em Administração Escolar e parte do doutoramento referente ao componente curricular de formação de professores.

Com base na proposta do ISD (Bronckart, 2008) para a análise do trabalho, com adaptações para a análise do trabalho do professor, foram realizadas duas entrevistas

individuais semiestruturadas com a professora participante: uma antes e outra depois da observação de uma aula referente ao domínio da literatura. Para tal, foram usados dois roteiros semiestruturados de entrevista, um para cada uma dessas situações de interação. As entrevistas foram gravadas em áudio, com o uso de gravador de voz da ferramenta Tablet.

Para este artigo, foi tomado como recorte a situação de entrevista antes da aula, realizada em janeiro de 2019, e que teve como foco de discussão os documentos oficiais de políticas públicas de educação que a professora usa como base para elaboração de seus Planos Anual, Semestral e Semanal, bem como o Plano de Aula da situação de ensino e aprendizagem que fora observada, após essa primeira entrevista. Nesse contexto, foi discutido o Plano de Aula do Domínio da Literatura, que teve como tema a mediação da leitura do livro “A Manta – Uma história aos quadrinhos (de tecido)”, de autoria de Isabel Minhós Martins e ilustração de Yara Kono, publicado pela Editora Planeta Tangerina, com primeira edição em 2010. O livro, que se apresenta em capa dura e sem paginação, discorre sobre a relação de uma avó e seus netos em torno da contação da história da família por meio de uma manta confeccionada com tecidos que fizeram parte das experiências e enredos familiares.

2 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

As entrevistas foram analisadas com base no procedimento metodológico dos Núcleos de Significação, uma análise de discurso sustentada nos fundamentos epistemológicos da perspectiva sócio-histórica da psicologia, de abordagem histórico-cultural vigotskiana, que prever a realização de três etapas dialeticamente relacionadas. Primeira, o levantamento dos *pré-indicadores*, que se inicia com a leitura flutuante do material transcrito e parte para a identificação das palavras com significado a partir de aspectos da fala do sujeito, como, por exemplo, a frequência, a ênfase e a reiteração de determinadas palavras e expressões, a carga emocional e as insinuações, que são definidos como teses, uma vez que expressam o lado empírico/aparente do objeto. A segunda etapa, a *Sistematização dos indicadores*, realiza-se pela relação parte/todo de modo a alcançar a negação do discurso, a antítese. Isso é possível através do processo de análise das relações contraditórias entre os pré-indicadores em um movimento de aglutinação realizado pela semelhança, complementariedade e contraposição, que expressam o movimento dos sentidos. A

terceira etapa, a *Sistematização dos núcleos de significação*, caracteriza-se pelo movimento de síntese, ou seja, pelo movimento que vai das abstrações à concretude da realidade, por meio das articulações dialéticas entre os indicadores que permitem apreender os sentidos que articulam a fala e o pensamento do sujeito participante da pesquisa. Nesse movimento dialético, os Núcleos de Significação são preferencialmente organizados por meio de recortes significativos da fala do próprio sujeitos e discutidos teoricamente em articulação com os conhecimentos que já foram produzidos pela ciência, por meio de um movimento construtivo-interpretativo que visa à superação das teses e das antíteses e o alcance da síntese, de modo a também a atingir os objetivos pretendidos pela pesquisa. (Aguiar e Ozella, 2006, 2013; Aguiar, Soares e Machado, 2015).

No movimento de análise e síntese que pressupõe os Núcleos de Significação, foi realizada uma adaptação ou ampliação nesse procedimento para contemplar a análise do sentido da atividade e, portanto, além da busca pela apreensão das contradições expressas no discurso do sujeito, pretendeu-se a compreensão do real da atividade pela relação entre o prescrito e o realizado (Amigues, 2004), segundo os sentidos atribuídos pela participante, de modo a alcançar a compreensão dos sentidos que integram o pensamento e a linguagem da professora investigada sobre o trabalho de ensino e aprendizagem da leitura em sala de aula.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Por meio dos procedimentos metodológicos dos Núcleos de Significação foi possível nomear dois Núcleos relativos à primeira entrevista realizada com a professora, a saber: (i) “...estas Aprendizagens Essenciais estão mais próximas da formação de 2008, do Programa de 2008.”; (ii) “Tudo depende do que o grupo quer fazer, dos meios que eu tenho, das solicitações. Isso tudo depende”, os quais são analisados a seguir.

(i) Núcleo 1: “...estas Aprendizagens Essenciais estão mais próximas da formação de 2008, do Programa de 2008.”

Nos últimos 12 anos, Portugal vem vivenciando contínuas mudanças nas Políticas Públicas em Educação, que se refazem ou (re)constróem a cada novo Governo nomeado democraticamente, em um ritmo considerado extraordinário, notadamente, no que se refere ao currículo de Português (Rodrigues, 2017). Estas mudanças são

materializadas em prescrições que, segundo Amigues (2009), são o resultado atual e provisório de sucessivas reformas e, portanto, carregadas de memórias e mitos, bem como de contradições e controvérsias, que, em geral, são superadas e recriadas em coletivos de trabalho (Amigues, 2004). No que se refere ao Ensino de Português, a professora Fabiana rememora essas mudanças.

Professora (P): O ensino de português, a disciplina de português tem sofrido várias alterações, pois teve... Nós tínhamos um Programa que era de 1992. Em 2008, surgiu um outro Programa pro qual eu fui formadora [...] É... E tínhamos um Programa [pausa] Em que mudou o governo o outro governo não quis o Programa. Lança um Programa porque estava muito preocupado com as metas curriculares. (Extrato da Primeira Entrevista)

Portanto, essas memórias, mitos, contradições e controvérsias são novamente vivenciadas hoje pelos professores de Portugal através da nova reformulação da política educacional expressa nas Aprendizagens Essenciais (AE), publicada pelo Decreto 55/2018, e que está sendo vivenciado concretamente por todas as escolas desde o início do ano letivo 2018/2019 com efeito paulatino, começando, no 1º Ciclo, no 1º Ano. No entanto, a professora Fabiana, embora atuando no 2º Ano do 1º Ciclo, já a assume como um dos norteadores para a elaboração do seu Planejamento de Ensino.

P: Eu uso por que? Por que? Porque... porque estas Aprendizagens Essenciais estão mais próximas da formação de 2008, do Programa de 2008. É mais... Portanto, em termos de... de linguagem... Pronto, isto é... Tem um pouco de técnica, não é? Está mais... Está mais explícito do que este (segura o Programa de 2012 nas mãos) (Extrato da Primeira Entrevista)

Neste caso, ao transformar o artefato cultural prescrição (Amigues, 2009; Amigues, Félix e Saujat, 2008) em ferramenta psicológica, a professora amplia a própria ação que é realizada na situação de trabalho de ensino do Português e auto prescreve aquilo que é determinado por uma autoridade externa (Bronckart, 2004/2006). Assim, antecipa-se, no tempo, à reformulação curricular, porque acredita que as AE são mais explícitas nas estratégias e mais ampla nos conteúdos de ensino de Português e, portanto, mais favoráveis ao trabalho do professor e à construção dos meios de trabalho para a aprendizagem do aluno (Amigues, 2004).

Assim, percebe-se que as Metas Curriculares de Português do Ensino Básico publicado em 2012, que surgiu em substituição à proposta de 2008 (Programas de Português do Ensino Básico, 2009), provoca na professora Fabiana uma atividade contrária à prescrição existente, caracterizada pela antecipação que realiza no que se refere à efetivação das AE no planejamento de ensino para o 2º Ano do 1º Ciclo. Isto

com o objetivo de garantir a eficiência do trabalho de ensino de Português, apesar do Decreto nº 55/2018, no Artigo 38º, na Alínea I, determinar que este produz efeitos para o 2º Ano do 1º Ciclo apenas a partir do ano letivo 2019/2020.

Isso demonstra que o trabalho real da professora também consiste no tratamento da prescrição (Amigues, Félix, Espinassy e Mouton, 2010), já que precisa realizar um trabalho coletivo de concepção para fazê-la funcionar, porque esse artefato cultural diz o que o docente deve fazer, mas não diz como fazê-lo (Amigues, 2009). Neste caso, percebe-se que ela estabelece relações entre as diferentes prescrições que estão em vigor, a fim de organizar o trabalho de ensino (Amigues, 2009; Amigues, Félix, Espinassy e Mouton, 2010). Para isto, fundamenta-se na vivência profissional e no coletivo de trabalho, ou seja, em “uma maneira de trabalhar junto, de fazer, de pensar e de dizer, que se tece de uma história comum às pessoas da profissão e que se manifesta na atividade subjetiva” (Amigues, Félix, Espinassy e Mouton, 2010, p. 08).

É a partir desse tratamento de concepção do texto institucional de prescrição, realizada coletivamente, que a professora também se mostra autorizada a não realizar aquilo que está prescrito no Programa e Metas do Ensino Básico de Português (Buescu, Morais, Rocha e Magalhães, 2015) quanto ao domínio da leitura referente à cronometragem da decodificação de palavras pelos alunos, porque percebe como inexecutável; ou, por outro lado, demonstra-se determinada a realizar aquilo que porventura a prescrição não contemplasse no que se refere ao domínio da Educação Literária, porque entende que isto tornaria a sua ação eficaz no sentido de promover o desenvolvimento de sujeitos-leitores capazes de comporem o próprio repertório de leitura que se faz “como uma coisa escolhida”.

P: E que tem aqui (Programa e Metas) coisas que não são exequíveis, nomeadamente, o que tem a ver com a... (folheia o Programa) ler o número de palavras... com fluência. E por minuto. Não é exequível. Mesmo em meninos de classes... média e média alta, que é aqui o caso. [...] Eu não posso perder. Mesmo que não estivesse aqui (na lista sugerida pelo Programa e Metas) eu dava a Cecília Meireles. (Extrato da Primeira Entrevista)

Portanto, é na troca com diferentes sujeitos relacionados ao âmbito da profissão, em situações variadas de formação continuada, que a professora encontra o meio fértil para o desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, para transformar e renovar a prescrição. É no constante devir caracterizado pelo movimento dialético entre concepção e reconcepção, mediado pela atividade de ensino (Amigues e Lataillade, 2007), que a professora torna viva a prescrição e dá sentido à própria prática. Isto é o

que se observa na curta descrição sobre o seu desenvolvimento profissional revelado na entrevista.

P: [...] sempre aquela metodologia que eu aprendi na formação contínua, não foi na formação inicial porque eu já tenho 38 anos de serviço... 39 anos de serviço. Portanto, eu não podia ensinar agora como eu aprendi a ser professora há trinta... há trinta e nove anos. Eu utilizo aquela metodologia do antes, durante e depois. [...] O meu curso foi curso de magistério. Três anos. Igual para todos os professores... E depois, no quinto ano [como professora], eu entrei um projeto de investigação que se chamava “Ensinar a investigar”. [...] Nós tínhamos que está em formação praticamente contínua e de quinze e quinze dias encontrávamos com a supervisora e de quando em quando a supervisora também vinha à sala dar uma ajuda, porque nós fazíamos quatro anos seguidos. (Extrato da Primeira Entrevista)

Assim, constata-se que a relação solidária entre o estabelecimento de ensino e a sala de aula, ou seja, o meio de trabalho, mostra-se como origem e resultado (Amigues, 2009; Félix, Amigues e Espinassy, 2014) do desenvolvimento da atividade docente da professora Fabiana porque é nesse meio que ela encontra os recursos necessários para nele intervir, e que, em uma ação dialética, favorecem a ampliação de sua atividade de ensino. Percebe-se, ainda, que as formações continuadas que a professora tem participado ao longo de seu percurso profissional, proporcionadas por diferentes meios de trabalho oferecidos pela instituição escolar ou por setores da educação, enquanto trabalho coletivo, têm sido essenciais para tornar a prescrição um instrumento pela ação (Amigues, 2009) e, portanto, manipulável pela docente, que vai além do que é determinado nos documentos de políticas públicas para a educação.

Ademais, são esses meios de trabalho que também garantem o enfrentamento de conflitos gerados pelas prescrições a partir da criação coletiva de dispositivos e meios de ação para realizá-las (Amigues e Lataillade, 2007), a exemplo do que aconteceu em 2008, como relata ligeiramente a professora.

(No Programa de 2012) Eles mantêm os quatro domínios, que é oralidade, leitura, escrita e gramática. Sempre com aquela... aquela dificuldade de: ‘onde se mete a educação literária?’ Ou iniciação à Educação Literária. Porque a educação literária é introduzida pelo Programa de 2008, pela Ministra... É... é... Rodrigues. Conseguiu por todas os professores uns contra os outros... É... mas em termos de formação correram aos financiamentos da Comunidade Europeia, de fato, houve um forte desempenho na formação. No português, nas ciências experimentais e na matemática. Foram, assim, três... Os professores estavam todos em formação... surgiu também o Plano Nacional da Leitura. [...] também houve um forte empenho das bibliotecas escolares. Pronto, as escolas foram equipadas. (Extrato da Primeira Entrevista)

A mudança trazida pelo Programa de 2008 provocou controvérsias e embates entre os professores do país, porque, como reflete Leite (2006), os professores não

foram implicados no processo de reformulação do currículo, além de terem sido responsabilizados pela resolução dos problemas sociais e do sistema escolar, gerando um mal-estar entre os profissionais da área, caracterizado, notadamente, pela falta de entusiasmo, que pode produzir a estagnação, a paralização ou mesmo a perturbação da atividade docente (Amigues, 2009).

Por outro lado, como relembra a professora Fabiana, foram oferecidos, pela esfera pública em educação, recursos (aceso a obras literárias, fortalecimento das bibliotecas escolares, por exemplo) e espaços de formação que parecem ter gerado, contraditoriamente, uma situação de tensão propícia ao desenvolvimento da atividade docente, visto que também colocou em curso um movimento de integração revelado pela familiaridade com o documento (Rodrigues, 2017), demonstrando o papel da prescrição como organizadora da atividade coletiva dos professores (Amigues, Félix e Saujat, 2008).

Percebe-se, ainda, que a professora Fabiana, em coerência com a perspectiva de ensino e aprendizagem não atomizada que assume, mostra-se em consonância com a prescrição que regula a atividade de ensino e aprendizagem no âmbito da Língua Portuguesa no que se refere à integração das diferentes competências ou domínios da língua, concebida e estabelecida desde a Proposta Curricular de 2008 (Reis *et al.* 2009) e reafirmada nas Aprendizagens Essenciais (2018: 2): “É na interseção de diversas áreas que o ensino e a aprendizagem do português se constroem: produção e receção de textos (orais, escritos, multimodais), educação literária, conhecimento explícito da língua (estrutura e funcionamento).”

Logo, para o alcance da eficácia no que se refere à aprendizagem do Português pelos alunos, ou seja, para transformar o que é prescrito pela Política Educativa que “quer meninos a falar bem, a ler bem e meninos a escrever bem”, a professora Fabiana, a partir das trocas estabelecidas em situação permanente de trabalho coletivo com especialistas da área de literatura, adota como recurso e estratégia de ensino e aprendizagem do Português a mediação pelas obras literárias. Isto, como possibilidade de integração das áreas, de modo a superar a controvérsia acerca do ensino da língua nessa perspectiva de intersecção.

Assim, demonstra a sua aproximação conceitual com o que está explicitado nas Aprendizagens Essenciais, 2º Ano, 1º Ciclo, que afirmam que a domínio da Educação Literária “abre possibilidade de convergência de atividades de oralidade, de leitura, de escrita e de reflexão sobre a língua, visto que, sendo objeto o texto literário, nele se

refletem procedimentos de compreensão, análise, inferência, escrita e usos específicos da língua.” (2018: 3). Pela atividade profissional da professora Fabiana, pode-se, então, compreender a prescrição e não o contrário, pois o “prescrito se inscreve na vivência da profissão feita de iniciativas coletivas e individuais por agir com e sobre a organização.” (Amigues, Félix e Saujat, 2008, p. 8).

São nesses espaços e tempos de atividade variados e para além da sala de aula, que a professora Fabiana constrói, em consonância com as prescrições, a perspectiva de um ensino e aprendizado integrado do Português, assumindo a área/domínio da análise linguística/gramática como relevante e condicionante do desenvolvimento dos demais domínios, mas não prioritário e tampouco instrumental. Assim, no que se refere ao trabalho de (re)concepção da gramática vai além do que é prescrito no Programa e Metas (2012) e se pauta no conhecimento que foi consolidado com o Programa de 2008 (Reis *et al.*, 2009) e que é reconfigurado pelas/nas AE (2018).

P: [...] a gramática, eu penso que está... Eu compreendo também isso. Não é inocente. A gramática está... é... fisicamente reduzida porque pode haver a tendência de a aula de Português, depois, ser só gramática (Pausa), não é? E não é isso que a Política Educativa se pretende, que é dá gramática. A Política Educativa quer meninos a falar bem, a ler bem e meninos a escrever bem. A gramática é com... é (não compreensível), mas eu penso que ela pode ser impeditiva da compreensão dos textos.

É também pautada na própria experiência profissional que a professora Fabiana traz à tona uma das principais controvérsias que as AE suscitam e que, ao mesmo tempo, permite compreendê-las enquanto organizadora da atividade docente. A controvérsia refere-se à questão da autonomia escolar e de flexibilização do currículo que remete às reivindicações de profissionais e associações de educação existentes já nos anos 70 do século XX, no cenário das políticas públicas em Portugal (Leite, 2006), e que é retomada pelo Decreto-lei nº 55/2018, que homologa as AE.

Como um texto que se inscreve em uma continuidade, que se caracteriza como novidade e tradição e, portanto, como memória viva (Amigues, 2009), as AE carregam a história de atividades impedidas no âmbito da autonomia e de flexibilidade curricular vivenciada por professores e educadores do país. Então, parecendo reviver essa memória, a professora Fabiana expressa a incerteza e, ao mesmo tempo, a esperança de superação dessa controvérsia, que tem como principais impedimentos de superação o arranjo de uma dinâmica de organização do trabalho escolar no Agrupamento de Escolas do qual faz parte, e a recriação de critérios e princípios para a elaboração e execução do sistema de avaliação que promove o acesso dos estudantes à universidade.

P: Nós temos que fazer é o que são: nas Aprendizagens Essenciais temos que trabalhar conhecimentos, capacidade e atitudes. É o que temos que fazer. E depois, os domínios da autonomia curricular. É definido por... em pedagógico [Conselho] por cada agrupamento escolar ou por escola não agrupada. Isso funciona. É uma base de trabalho tanto como esta (bate nos documentos, que estão sobre a mesa) Agora, como é que nós fazemos para não haver grande dispersão? [...] o que nós temos que ter sempre em tempo é o perfil do aluno. E, portanto, é esse que tem que figurar lá [nos projetos por ano]. Agora, se figuram na matemática, ou se figuram no português ou na matemática ou no português ao mesmo tempo isso depende. [...] Portanto, se nós introduzimos flexibilidade curricular, cada Agrupamento introduz a sua flexibilidade curricular, depois, como é que se resolve a questão dos exames? (pequena pausa) Qual é a parte que não é avaliada? O que é que avaliar o exame nacional? (Pausa). (Extrato da Primeira Entrevista)

Em contrapartida, as prescrições favorecem uma nova organização do trabalho dos professores no sentido de fazê-las funcionar para que alcancem a autonomia e flexibilização do currículo, as quais são tomadas como objetivos desejáveis por aqueles que compõem a classe de trabalhadores da educação (Leite, 2006). Sobre o alcance desse objetivo, a professora relata quais as estratégias e os procedimentos que têm sido adotados no Agrupamento de Escolas que participa.

P: Eu sou coordenadora de departamento. E nós não temos, nós não temos liberdade nenhuma (Pausa) para fazer um documento que nos oriente. Por que? Porque nós ainda não... só agora o primeiro ano está a aplicar os domínios dos... Portanto, as DAC, os domínios da Autonomia Curricular. E então, é aqui, cada grupo, neste caso, é o primeiro ano formula um conjunto... o pedagógico das instituições, o Conselho Pedagógico diz que são esses e esses temas para abordar. Agora, cada um concorre para esse tema com um pequenino projeto [...] Portanto, dentro da flexibilidade curricular tem tanto valor como tem os planos. É isso que aponta as novas políticas. (Extrato da Primeira Entrevista).

Os projetos mostram-se, então, como o procedimento e estratégia principal para tornar o que prevê a prescrição uma atividade real, sendo o projeto considerado, neste caso, tanto a instância coletiva de tomada de decisão, como a instância individual, espaço de criação subjetiva coletivamente constituída. Nessa dinâmica, o gerenciamento do tempo mostra-se tanto como impedimento da atividade, quanto, contraditoriamente, como possibilidade de sua superação, como pode ser inferido da explicação da professora sobre como os professores de seu Agrupamento de Escolas se organizam para a elaboração e acompanhamento dos planejamens mensal e semanal e que, por extensão, pode afetar a organização de meios de trabalho para a efetivação da autonomia e flexibilização do currículo.

P: ... o processo é assim. Nós somos seis escolas. Nós temos dificuldade, não é? Por exemplo, o 2º ano. Nós saímos todas às 3h 30 minutos. Todas! Portanto, a reunião é feita ali pelas 4h 30 minutos. Porque das 3h 30 minutos às 4h ainda há vigilância do recreio, não é? A pessoa só está livre a partir das 4h. Em nível de escola, nós nos reunimos aqui. Eu tenho mais dois colegas do mesmo ano, reunimos à hora do almoço. A hora do almoço é 1h 30 minutos, normalmente, e, pois, nós aqui fazemos os esboços e depois há um que vai para casa e faz no computador e partilha e, depois, outro corrige, outro acrescenta mais qualquer coisa. E, portanto, é um bocado a partilha física no... no encontro, ou através de e-mail. (Extrato da Primeira Entrevista)

A descrição da dinâmica de trabalho individual e coletivo no Agrupamento de Escolas do qual a professora Fabiana faz parte, permite crer que é premente “a instituição de um mecanismo de apoio e acompanhamento do trabalho das escolas no sentido de o reforçar e impulsionar criando entre as escolas comunidades e redes de partilha de práticas.” (DECRETO-LEI nº 55/2018), de modo que essa atividade não seja impedida e/ou suspensa. Isto porque não se tem a memória de práticas consolidadas nesse campo capaz de consubstanciar a atividade dos profissionais da educação e, conseqüentemente, a atividade docente da professora Fabiana. Portanto, é algo a ser construído na interação entre atividade e prescrição, mediadas pelo meio de trabalho, inclusive no que diz respeito às atividades de ensino de Leitura/Educação Literária.

Núcleo 2: “Tudo depende do que o grupo quer fazer, dos meios que eu tenho, das solicitações. Isso tudo depende.”

Assumindo como princípio norteador das atividades docente e de ensino a noção de integração de domínios, de conhecimentos, de experiências e de práticas, a professora Fabiana, de maneira coerente, também concebe o texto como o lugar de integração do ensino e aprendizagem da língua e, portanto, como unidade desses processos. Assim, faz aquilo que as prescrições contidas no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (Buescu, Morais, Rocha e Magalhães, 2015) e nas Aprendizagens Essenciais (2018) não fazem ou não adotam explicitamente: “Na componente da compreensão eu tenho, eu faço... Normalmente, a leitura a partir do texto. A base é sempre o texto.” (Extrato da Primeira Entrevista).

Novamente, a experiência profissional como professora-formadora do Programa de 2008 mostra-se como constitutiva de sua atividade de ensino no que se refere à organização do trabalho de aprendizagem de Leitura/Educação Literária dos alunos em articulação com as prescrições em vigor. O que lhe ajuda na formulação de estratégias e de recursos necessários para a realização dos objetivos traçados, como é

defendido no Programas de Português do Ensino Básico (Reis *et al*, 2009) quanto aos fundamentos e conceito-chaves da aprendizagem do Português.

Para a professora Fabiana, a obra literária torna-se um dos recursos principais para levar a cabo a aprendizagem dos alunos em um processo considerado como de avanços e retrocessos que dá indicação de como proceder para intervir, tendo as prescrições como mediadoras desse movimento que se revela no trabalho conjunto que acontece em sala de aula. Isso é o que revela a professora ao falar sobre como concebe o planeamento de ensino.

P: [...] como é que uso a planificação? A planificação é só um indicador, que é pr'eu não me perder. E, depois, é sempre... eu acrescento ou retiro... Em função do próprio material e em função do dia, como é que as coisas correm (Pausa). Hum. Por exemplo, eu vou explicar. Isso é consequência das obras. É... Nas obras aparece muito o tempo mais que perfeito: o houvera, o dissera. E, esses meninos assinalam como dificuldade num texto literário: 'Eu não entendo isso do houvera, professora' [...] É um tempo verbal que aparece nas obras. (Extrato da Primeira Entrevista)

Desse modo, a professora, ao tomar o texto como lugar de integração e de interlocução, torna manipulável o que recomenda as prescrições dessa área, sobretudo, no que se refere à formação de sujeitos capazes de usar a língua para se comunicar, ampliar o pensamento e atuar no mundo de maneira ativa e participativa, pois “Assumir o português como objeto de estudo implica entender a língua como fator de realização, de comunicação, de fruição estética, de educação literária, de resolução de problemas e de pensamento crítico.” (Aprendizagens Essenciais, 2º ano, 1º ciclo, Português 2018: 1).

Embora conceba a aprendizagem como um movimento em espiral e a leitura como uma atividade que se recria e se amplia ao longo do desenvolvimento do sujeito (Gonçalves e Souza, 2010) e, portanto, não acabada ao final do 1º Ciclo da educação obrigatória, a professora assinala implicitamente o limite do Programa e Metas (Buescu, Morais, Rocha e Magalhães, 2015) para superar essa controvérsia existente no meio profissional dos professores. Então, ao fazer uma análise do Programa e Metas Curriculares do Português do Ensino Básico naquilo que lhe parece inexecutável, pondera:

P: E depois, é assim: os meninos que não vão com o processo de leitura... No aspecto da fluência, da compreensão não vão... Não vai consolidada... e não se pode consolidar porque há competências na compreensão que só se apanham no 5º, e no 6º e no 7º. Mas os professores não têm esse entendimento. Os professores... dos outros, dos outros ciclos têm o entendimento de que é o professor do 1º ciclo é que tem que fazer tudo. (Extrato da Primeira Entrevista)

Portanto, esta é uma regra da profissão (a de que cabe aos professores do 1º Ciclo ensinar, definitivamente, a leitura aos alunos) ainda não superada pelo conjunto de professores, e, portanto, uma controvérsia que o Programa e Metas (2015) não ajuda a superar, porque demonstra uma concepção de aprendizagem como um fenômeno linear e sem a possibilidade de retomadas, visto determinar que os conteúdos sejam ministrados em “uma ordenação sequencial e hierárquica para os nove anos do Ensino Básico” (p. 3). Algo, aliás, passível de ser superado por meio do movimento de concepção e reconcepção das Aprendizagens Essenciais (2018: 2) via a consolidação de meios de trabalho coletivos, já que esse documento considera que “Ao longo do 1.º ciclo do ensino básico, a disciplina de Português permitirá aos alunos desenvolverem, em níveis progressivamente mais exigentes, competências nucleares em domínios específicos”.

Para que os alunos alcancem o desenvolvimento progressivo das competências dentro de cada domínio ainda no 1º Ciclo, as quais serão consolidadas e redefinidas em anos posteriores da escolaridade, a professora Fabiana valoriza e realiza um trabalho de organização da aprendizagem em sala de aula que prima pelo acesso ao texto literário na íntegra, no suporte livro de literatura infanto-juvenil; e não pelo uso do suporte manual. Isso é garantido por ela, sobretudo, no 1º ano do 1º Ciclo, quando os alunos estão em processo de apropriação do sistema alfabético e da decodificação do texto escrito. Então, ao fazer a análise dos ganhos da reformulação curricular proposta em 2008, a professora refere-se a sua atuação no momento presente ressignificada pelo já vivido no passado.

P: E isso (O Plano Nacional de Leitura) foi importante porque se teve acesso... Portanto, eles têm acesso aos livros, a leitura não só pelo Manual [livro didático], quem o usa. Por exemplo, eu não ensino com o Manual. Mas, depois, no 2º ano já pego no manual. Pela simples razão porque eu não tenho meios para reproduzir o material. Se eu tivesse meios de reproduzir o material, aí eu não usava manual, eu usava só obras. (Extrato da Primeira Entrevista).

Percebe-se, então, que o manual é assumido tanto como impedimento para realização da atividade que promove o acesso do aluno à obra literária e, destarte, ao texto na íntegra, já que nele há, em geral, apenas, recortes dos textos infanto-juvenis; ao mesmo tempo em que ele é concebido, contraditoriamente, como a superação do impedimento do processo de ensino e aprendizagem da língua mediado pela obra literária, visto que nem sempre essas obras estão acessíveis ao professor e, conseqüentemente, aos alunos para que se realize um trabalho de interlocução em sala

de aula por meio da leitura. Em contrapartida, a atividade impedida, ou seja, aquela de usar as obras literárias para trabalhar os diferentes domínios/competências da língua ao longo do 1º Ciclo, aponta para a suspensão do suporte organizacional devido à crise econômica que assolou o país há mais ou menos uma década, mas que ainda tem rebatimentos na concretização de políticas públicas da educação, pois como afirma a professora, “o país está todo a se reorganizar.”

Deste modo, a organização de meios de trabalho para a aprendizagem dos alunos, que tem a obra literária como recurso principal, é privilegiada por uma mediação da professora que se pauta na relação de tensão entre o que pretende trabalhar, para atender ao estabelecido nas prescrições; e o que desejam ou demandam os alunos em termos de dificuldade ou necessidades apresentadas nesse percurso de construção do conhecimento sobre a língua e de constituição como leitores críticos, capazes de apreciação estética.

Para promover a compreensão leitora, objetivo principal do ensino e aprendizagem da Leitura/Educação Literária delineado pela professora, baseada nas prescrições existentes e na experiência profissional, ela realiza “aula de leitura todos os dias” e conversa sobre o texto “sempre, sempre (com) aquela metodologia... do antes, durante e depois” para favorecer o trabalho de compreensão dos alunos “sempre na pista do pormenor”. E nesse caso, o roteiro de leitura é um recurso fundamental para promover a experiência estética e para ampliar “o espectro de leituras [...] a interação discursiva e o enriquecimento da comunicação” (Buescu, Moraes, Rocha e Magalhães, 2015) ou para possibilitar “uma apurada e crítica interpretação de textos; um conhecimento e uma fruição plena dos textos literários do património português e de literaturas de língua portuguesa, a formação consolidada de leitores” (Aprendizagens Essenciais, 2º ano, 1º ciclo, Português 2018, p. 2).

Logo, o roteiro de leitura se concretiza como o trabalho docente coletivo criado para atender aquilo que as prescrições não dizem, mas que é preciso alcançar para efetivar a aprendizagem dos alunos (Amigues, 2009) sobre a compreensão de texto. No caso da professora Fabiana, isso foi levado a cabo como trabalho de reconcepção das prescrições em contexto de formação continuada e renegociadas a todo tempo na interlocução com os alunos, em sala de aula, naquilo que eles mesmos prescrevem a partir do trabalho realizado pela professora (Amigues, 2004). Então, é por isso que a professora adverte: “Tudo depende do que o grupo quer fazer, dos meios que eu tenho, das solicitações. Isso tudo depende.”

É também para atender à eficácia no que concerne à realização dos meios para o alcance da aprendizagem dos alunos naquilo que é solicitada sobre o ensino do Português, que a professora, ao assumir a Educação Literária como “possibilidade de convergência” dos demais domínios, concebe o trabalho da gramática como interdependente do trabalho da compreensão e anuncia outra controvérsia vivida pelos profissionais da área da educação no que se refere ao ensino do Português.

P: Como também estava a falar na formação (Pausa) os miúdos têm a apresentar muitos erros. Muitos erros. Muitos erros. E há algumas reticências de nós não ensinarmos as regras ortográficas (Pausa) E isso é mau, porque as regras ortográficas têm que se saber. Tem que se saber porque há dois RR, dois SS; porque uma vez é com C, Ç, e outra vez é com S ou porque que é com U e não com O. E foi importante eu ter participado numa investigação. Pronto, isso faz parte de minha formação contínua, não é? Projeto “Ditados zeram erros” [...] E, portanto, o objetivo é nós escrevermos, fazemos ditados curtos... E o aluno tem a permissão de por o dedo no ar e perguntar esta palavra. (Extrato da Primeira Entrevista).

Novamente, percebe-se que é em espaço de formação continuada, em contexto de intercâmbio e de partilha entre profissionais da escola obrigatória e da instituição universitária, que a professora Fabiana encontra suporte para superar a controvérsia sobre o ensino da ortografia. Controvérsia que pode ser menos ou mais enfrentada pelos professores a depender das concepções sobre o ensino e a aprendizagem do Português, em cada momento histórico vivido, já que “a prescrição é fruto do trabalho de ‘grupos de experts’, ‘de comitês de programas’, é a manifestação de uma escolha política a um momento dado da história de um país” (Amigues, 2009: 16).

Neste caso, o meio de agir ou o instrumento adotado (e talvez adequado com a própria experiência) é o ditado, que é proposto sobre nova perspectiva, ou seja, um ditado construído coletivamente, que abre possibilidade para o diálogo baseado na troca de pontos de vista. Isso, por outro lado, permite à professora acompanhar o desenvolvimento do pensamento das crianças sobre as regras ortográficas e, assim, realizar a avaliação da própria ação, realinhando o seu planejamento de ensino conforme as demandas da sala de aula ou diante daquilo que os alunos prescrevem frente ao que é provisoriamente determinado para eles (Amigues, 2004).

É na busca de atender à eficácia no processo de aprendizagem dos alunos, atendendo, em contrapartida, às “solicitações” que lhe são postas, que a professora Fabiana também atende à perspectiva interdisciplinar de ensino, como se referem as estratégias para o ensino da Educação Literária orientadas ao Perfil do Aluno (2017: 11), apontadas pelas AE quanto à “realização de percursos pedagógico didáticos

interdisciplinares, com Matemática, Estudo do Meio e Expressões, tendo por base obras literárias e textos de tradição popular”. O que dá indícios, mais uma vez, de que é a experiência profissional construída coletivamente que explica as prescrições e não o contrário, já que a professora Fabiana, fundamenta nas atividades docente e de ensino, mostra-se antecipar às prescrições materializadas nas AE, as quais, por determinação de decreto-lei, não estariam oficialmente orientando a sua ação em sala de aula.

E é neste âmbito que se percebe a contradição da atividade de ensino integrado e interdisciplinar coerentemente defendido pela professora Fabiana e que se traduz pelo uso do texto literário como pretexto e não como fruição estética e produção de sentidos tecidos na interlocução entre leitor e ator do texto: “Aqui a ‘Menina Gotinha de Água’ vou dar porque preciso para estudar, quando eu der o ciclo da água, estudo do mar”.

A intenção de atender às solicitações de ensino integrado e interdisciplinar, parece provocar o conflito sobre como ensinar o aluno a responder ativamente ao autor antecipando-se a ele (Bakhtin, 2003), de modo a efetivar aquilo que as AE pretendem quando, no domínio da Educação Literária, orientam que é preciso fazer a leitura se “desenvolver a partir de recursos e estratégias diversificados (...) de percursos orientados de análise e de interpretação.” (Aprendizagens Essenciais, 2º ano, 1º ciclo, Português 2018: 2), das quais cabem as estratégias de questionar, contrapor, concordar, discordar, duvidar, avaliar e dar sentido às próprias experiências pessoais e aos conhecimentos já construídos em um diálogo aberto com o autor.

A busca de resolução desse conflito mostra-se sustentado na metodologia “do antes, durante e depois da leitura” que se revela como um trabalho de concepção dos professores realizado coletivamente e sustentado no conhecimento científico já construído no âmbito do ensino e aprendizagem da compreensão textual, bem como na atividade de ensino, em sala de aula, acumulada pelos professores.

Portanto, é a partir desse referencial, construído, como mesmo afirma a professora Fabiana, em um momento histórico posterior a sua formação inicial, e, portanto, como resultado também das mudanças relativas ao ensino do Português, que a professora discute o esboço de planejamento para uma das aulas de Educação Literária, como se revela em seu diálogo com a entrevistadora.

P: ... eu tenho “A manta”, não é? (escreve em papel rascunho, em branco, em linha gerais o Plano de aula). Aqui dá para fazer perfeitamente aquilo que estava a pretender que é eles colocarem-se... por que é que o autor colocou assim, por que optou por fazer uma man... Por que que o livro se chama “A manta”? Pronto, só isso já é um grande desafio, não? Por que se chama “A manta”? O que é uma manta? Para que serve a manta? (vai escrevendo no papel). [...] Portanto, eu vou fazer a apresentação da obra. Faço antes da leitura. Preparo uma atividade para antes da leitura. Durante a leitura (Pausa) preparo um conjunto de... perguntas que eles vão ter que ir procurando. Ou seja, é... vai ser uma leitura muito orientada. Durante [a leitura]. Eles vão... eles querem responder a isto, eles querem saber. E, depois, fazemos, depois da leitura... aqui (aponta para o papel onde escreveu o Plano da aula), depois da leitura, se calhar, colocar as questões... é... mais relacionadas entre a autora, não é? e o leitor. Pronto, se calhar, aqui, até depois da leitura, se eles tivessem que contar, continuar a “A manta” (apontando e olhando para o Plano que acabara de escrever) eles teriam que inventar um quadradinho com uma história [...] “A Manta” tem um valor afetivo forte e a diferença entre valor e preço. [...] Isto também pode ser assim... Isto também pode derivar... em termos de escrita pode derivar para o mapa conceitual. Eu não sei!

Assim, percebe-se que a professora, de modo geral, busca atender à prescrição sobre a integração dos domínios da área do ensino e aprendizagem do Português, precisamente com um trabalho entre os domínios da Educação Literária e da Produção Escrita; bem como à perspectiva de interdisciplinaridade, nesse caso, as relações com a Matemática (relação preço x valor). Na discussão do seu esboço de plano de aula, deixa clara a concepção de que as suas prescrições materializadas nesse plano, fundamentadas nas orientações dos documentos oficiais, poderão ser ajustadas às demandas dos alunos e às prescrições que eles poderão realizar sobre o trabalho de aprendizagem elaborado por ela para o grupo classe.

Ao escolher a obra literária “A Manta” a professora Fabiana também se atenta à prescrição do conteúdo da compreensão de texto no âmbito da Iniciação à Educação Literária, do Programa e Metas (2015: 11), que se refere às “Intenções e emoções das personagens”; às “Inferências (de sentimento – atitude)”; e à “Expressão de sentimentos e de emoções”; ou à criação de “experiência de leitura que impliquem... exprimir reações subjetivas de leitor”, conforme as estratégias para o ensino da Educação Literária existentes no documento das Aprendizagens Essenciais do 2º Ano, 1º Ciclo (p. 10).

A concretização dessas prescrições é pretendida através de perguntas que focam a história contada pela avó aos netos, que tem a manta como a representação do intercruzamento de vidas. Por isso, a pergunta mobilizadora inicial mostra-se como um desafio: “Por que o livro se chama ‘A Manta’?”, já que remete às emoções e sentimentos expressos pelos personagens ao contar e/ou ouvir as histórias rememoradas em cada retalho da manta. O que possibilita a construção de inferências

sobre os sentimentos e atitudes desses mesmos personagens, porque o próprio uso da manta, como objeto social conhecido dos alunos, remete à ideia de aconchego e proteção – próprio das emoções e sentimentos positivos; além de permitir que os alunos reajam subjetivamente ao texto.

Às questões iniciais, que visam a envolver os alunos com a estética, entendida como a experiência do sensível, ligada ao prazer e desprazer próprios das emoções e sentimentos (Oliveira, 2009), relaciona-se a atividade final, já no âmbito da interface entre os domínios da Educação Literária e da Matemática, sobre as diferenças entre valor e preço, aproximando o valor à experiência subjetiva e o preço, a quantidades, porque “A Manta tem um valor afetivo forte e [existe] a diferença entre valor e preço.”

Assim, com a organização das atividades elaboradas para o “antes da leitura”, remete-se à possibilidade de apresentação da obra literária aos alunos e à mobilização de conhecimentos necessários para a construção das hipóteses sobre o enredo da história e sobre os sentimentos e emoções dos personagens, como intenciona a professora, em conformidade com as prescrições relativas ao aprendizado da compreensão textual no domínio da Educação/Iniciação à Educação Literária.

Já com as atividades elaboradas para o “depois da leitura”, pode-se vislumbrar a sistematização da ideia principal do texto lido por meio da possibilidade de criação de “um quadradinho com uma história”, além da mobilização da aprendizagem da escrita como outro domínio do ensino e aprendizagem do Português, visto que a “A Manta funciona... É um bom modelo para a escrita [...] Porque cada... Nós podemos ter uma... uma história a partir... de sete ou oito histórias. E “A manta” faz a gradação dessas histórias.”

Por outro lado, o elaborado para o momento “durante a leitura” parece centrar-se na busca de respostas às “perguntas que eles vão ter que ir procurando”, sem a indicação da mobilização para o levantamento de outras questões no próprio momento de encontro dos alunos com o autor da obra, mediado pela professora. Mas se concretizada poderia indicar a superação do conflito acerca do ensino de estratégias que visem à aprendizagem da leitura como diálogo com o autor e que se faz à medida que se ler, no confronto com suas ideias e na continuidade de seu discurso, em um percurso interpretativo que se constrói nessa interlocução e que, em sala de aula, é ampliado pelo diálogo com a professora e os colegas.

Portanto, pode-se pensar que essa é ainda uma atividade impedida nas aulas de Leitura/Educação Literária promovidas pela professora Fabiana e que os diferentes

espaços e temporalidades do trabalho docente, mediados pelos saberes já CONSTRUÍDOS na área da compreensão de texto, ainda não foram suficientes para torná-la uma atividade real. Talvez devido provavelmente à noção historicamente construída do autor como autoridade inquestionável, que não foi ainda devidamente superada e reconstruída, em especial, no espaço escolar, mesmo que a professora entenda que a leitura da obra literária tem o objetivo de fazer os alunos “começarem a criar um repertório, a criarem um gosto. Focarem-se em alguma coisa, mas também abrindo” para trajetórias interpretativas diversificadas próprias dos leitores ativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os objetivos pretendidos, pode-se evidenciar que a professora Fabiana participa de diferentes e diversos coletivos de trabalho que lhe permitem contrariar, adiantar-se ou contrapor-se às prescrições dos textos institucionais de políticas públicas de educação, demonstrando a apropriação desse artefato enquanto ferramenta psicológica. É também a sua ampla experiência profissional constituída em espaços de formação inicial e continuada, como participante ou formadora de professores, que faz explicar essas mesmas prescrições e não ao contrário, já que a sua atividade de ensino do Português se antecipa às prescrições que poderiam fundamentá-la, como acontece na (re)conceptualização das Aprendizagens Essenciais (2008), texto no qual se materializam as memórias das ações e atividades docentes (Amigues, 2009).

As auto prescrições ou (re)conceptualização que a professora realiza a partir dos textos institucionais prescritivos são sempre em função de atingir a eficácia no trabalho de aprendizado construído para os alunos. Para isto, fundamenta-se em suas concepções de ensino como intervenção e de aprendizagem como processo em espiral, bem como no entendimento da compreensão textual como produção de sentido e na noção de um leitor ativo, que se constitui ao longo do próprio desenvolvimento como sujeito, sustentado nas escolhas do seu próprio repertório de leitura.

Assim, no que se refere ao ensino do Português, elege a obra literária como recurso privilegiado para promover a aprendizagem dos alunos nos diferentes domínios/competências dessa área do saber (oralidade, leitura, educação literária, escrita e gramática) e assume a Educação Literária como o lugar da integração desses domínios, como está prescrito nas Aprendizagens Essenciais, 2º Ano, 1º Ciclo.

Portanto, é na busca dessa integração, em coerência com suas concepções e na busca da eficácia do trabalho de aprendizagem dos alunos, que se percebe a contradição quanto ao uso da obra literária como pretexto e não propriamente como objeto estético e de promoção da constituição do leitor pelo ensino de estratégias de encontro/confronto com o autor.

No que se refere estritamente ao ensino e aprendizagem da Leitura/Educação Literária, a professora (re)conceptualiza as prescrições baseadas no conhecimento construído nas formações continuadas, e adota a metodologia do antes, durante e depois da leitura para favorecer o diálogo do leitor com o autor do texto, via a sua mediação em sala de aula. Nesse processo, assume o roteiro de leitura como o recurso fundamental para trabalhar a compreensão textual a partir de questões que devem ser respondidas pelos alunos.

No entanto, na discussão do Plano de Aula da obra “A Manta”, avalia-se que o roteiro de leitura, contraditoriamente, mostra-se como um impedimento para a realização da fase “durante a leitura” como espaço de confronto de pontos de vista e de resposta ao enunciado do outro (Bakhtin, 2003), em situação coletiva, pela mediação docente. Mediação esta, aliás, assumida como fundamental para favorecer a promoção da aprendizagem da leitura, entendida como produção de sentidos.

No que se referem às implicações educacionais, os resultados encontrados permitem (re)afirmar a importância de uma formação inicial e/ou continuada de professores fundamentada no princípio da participação ativa e responsiva desses profissionais em diferentes instâncias coletivas, notadamente, aquelas que ressaltem o diálogo entre a instituição escolar e as universidades para favorecer o trabalho real de (re)conceptualização dos textos institucionais de prescrição (Amigues, 2004, 2009).

Além disso, esses mesmos resultados fazem crer que a formação de professores no âmbito do ensino e da aprendizagem da leitura ainda precisa desenvolver e aprimorar as estratégias de mediação docente que favoreçam o diálogo entre leitor/autor, com possibilidades do embate de vozes a partir da posição axiológica dos leitores. Deste modo, no que se refere à metodologia do antes, durante e depois, é urgente construir junto com os professores estratégias que, na fase do “durante a leitura”, permitam a conversa do grupo classe com o autor da obra ou do texto em um complexo de sentidos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. *Cadernos de Pesquisa*, v.45, n.155, p.56-75, jan./mar., 2015.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr., 2013.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sérgio. Núcleos de Significação como instrumento para a apreensão da Constituição dos sentidos. *Psicologia Ciência e Profissão*, 2006, p. 222-245.

AMIGUES, René ; FÉLIX, Christine ; ESPINASSY, Laurence ; MOUTON, Jean-Claude. Le travail collectif dans les établissements scolaires : quête ou déni ?, *Travail et formation en éducation* [En ligne], v. 7, p. 1-19, 2010. Disponível em: <http://tfe.revues.org/1395>. Acesso em: 09 jan. 2019.

AMIGUES, René, FÉLIX, Christine; SAUJAT, Frédéric. Les connaissances sur les situations d'enseignement-apprentissage à l'épreuve des prescriptions ? In: *Les dossiers des sciences de l'éducation*, Les pratiques d'enseignement apprentissage : état des lieux, n. 19, p. 27-39, 2008. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2008_num_19_1_1129. Acesso em: 07 mar. 2019.

AMIGUES, René. Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, v. 42, p. 11-26, 2009/2. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-erenouvelle-2009-2-page-11.htm>. Acesso em: 07 mar. 2019.

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In Machado, A. R. (Org.), *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004, p. 35-53.

AMIGUES, René.; LATAILLADE, Gilles. Le travail partagé des enseignants : rôle des prescriptions et dynamique de l'activité enseignante. *Actualité de la Recherche en Education et en Formation*, Strasbourg, 2007.

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS. Direção-Geral da Educação. República Portuguesa, 2018. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais>. Acesso em: 06 de out. 2018.

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS-ARTICULAÇÃO COM O PERFIL DOS ALUNOS. Português. 2º Ano 1º Ciclo, Ensino Básico. República Portuguesa, 2018. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_portugues.pdf. Acesso em: 03 de jan. 2019.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4 ed. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRONCKART, Jean-Paul. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Org. Machado, A. R., Matencio, M. L. M. Trad. Anna Rachel Machado, Maria Ângela Paulino Teixeira Lopes, Maria de Lourdes Meirelles Matencio, Rosalvo Gonçalves Pinto. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004/2006. 259 p.

BRONCKART, Jean-Paul. O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Trad. A. R. Machado, M. de L. M. Matencio. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2008. 208 p.

BUESCU, Helena C.; MORAIS, José; ROCHA, Maria Regina; MAGALHÃES, Violante F. *Programa e metas curriculares de português do ensino básico*. Ministério da Educação e Ciência, Portugal, 2015.

CORDEIRO, Gláís. Salles. Leituras possíveis do ISD: agir, produção de textos e trabalho In GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos.; MACHADO, Anna Rachel.; COUTINHO, Antónia. (Orgs.). **O interacionismo Sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. (Coleção ideias sobre linguagem). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007. p. 65-76.

DECRETO-LEI N.º 55/2018, de 06 de julho de 2018. *Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens*. Diário Oficial [da República Portuguesa], 1ª série, n. 129, 06 de julho de 2018, p.2928-2943.

FARACO, Carlos Alberto. O estatuto da análise e da interpretação dos textos no quadro do Círculo de Bakhtin. In Guimarães, Ana Maria de M.; Machado, Ana Rachel, Coutinho, Antónia. (Orgs.). *O interacionismo Sociodiscursivo*: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007. (Coleção ideias sobre linguagem).

FÉLIX, Christine; AMIGUES, René; ESPINASSY, Laurence. Observer le travail enseignant. In: NUMA-BOCAGE; Line; MARCEL; Jean-François, CHAUSSECOURT, Philippe (Coord.). *De l'observation des pratiques enseignantes*, n. 9, p. 52-62, 2014.

PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA. Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação. República Portuguesa, 2017. Disponível em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf. Acesso em: 17 de set. 2018.

FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; GONCALVES, Fabíola Mônica da Silva; MELO, Bruna Mércia. Concepções de desenvolvimento, aprendizagem e leitura na proposta do PNAIC. *Psicol. pesq.*, Juiz de Fora, v. 12, n. 2, p. 97-108, jul. 2018.

GONÇALVES, Carolina; SOUZA, Otacília Costas e. (2010). Português Le/L1: compreensão na leitura. *Limite*, 4, 119-139.

LEITE, Carlinda. Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, p.67-81, Jul/Dez 2006

LOUSADA, Eliane Gouveia; ROCHA, Suélen Maria. Articular engenharia didática, clínica da atividade e ergonomia da atividade. *Calidoscópico*, v. 18, n. 2, p. 328-350, mai-ago. 2020.

MACHADO, Anna R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In GUIMARÃES, Ana Maria Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antonia (Orgs.). *O interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. (Coleção ideias sobre linguagem). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007. p. 77-100.

OLIVEIRA, Sandra Ramalho e. *Imagem também se lê*. São Paulo: Rosari, 2009.

REIS, Carlos (Coord.) et al. *Programas de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação. República Portuguesa, 2009. Disponível em: <http://www.metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wp-content/uploads/2010/09/ProgramadePortuguesEB.pdf>. Acesso em: 09 de jan. 2019

RODRIGUES, Sónia Valente. O ensino do Português nas primeiras décadas do século XXI. In: *Conselho Nacional de Educação, Lei de Bases do Sistema Educativo: balanço e prospectiva*. V. I. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2017, p. 247-291.

VIGOTSKI, Liev Semiónovich. Sobre o artigo de K. Koffka. “A introspecção e o método da psicologia.” A título de introdução. In: VIGOTSKI, Liev Semiónovich. *Psicologia teoria e método*. Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 87-92 (publicado originalmente em 1926).

YIN. Robert. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Trad. Daniel Grassi. Porto Alegre-Rio Grande do Sul: Bookman, 2001.