

O TRABALHO PRESCRITO POR DOCUMENTOS OFICIAIS
PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COM
TECNOLOGIAS DIGITAIS NO EIXO PRODUÇÃO TEXTUAL¹

THE WORK PRESCRIBED BY OFFICIAL DOCUMENTS FOR
TEACHING PORTUGUESE WITH DIGITAL TECHNOLOGIES IN
THE TEXTUAL PRODUCTION AXIS

Henan dos Santos Nery²

 0000-0003-4270-1692

Rosivaldo Gomes³

 0009-0001-7199-8862

Enviado em: 08/09/2024

Aceito em: 10/10/2024

Publicado em: 09/11/2024

RESUMO: Este artigo tem como objetivo geral analisar prescrições oferecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Amapaense (RCA) quanto ao trabalho do professor de Língua Portuguesa - que atua no Ensino Fundamental/Anos Finais - no tocante ao uso de Tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino de produção textual. O estudo sustentou-se no campo teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2006, 2008) e nos estudos sobre trabalho docente (Bronckart, 2006; Machado, 2007). A pesquisa configurou-se como qualitativa-interpretativista, situada no campo da Linguística Aplicada, sendo do tipo pesquisa documental (Gil, 2008). A metodologia de análise baseou-se na interpretação do agir (Bulea, 2010) e o corpus foi organizado a partir de Segmentos de Tratamento Temáticos de excertos dos dois documentos orientadores. Os resultados mostram que as prescrições da BNCC e do RCA em relação ao trabalho prescrito para o professor configuram-se de forma vaga, assumem a ideia de obrigatoriedade no fazer do professor para a construção das práticas de produção textual, tornando o professor um agente que deve seguir à risca as orientações do documento não tendo outra alternativa mesmo que a sua realidade educacional não seja compatível com os usos tecnológicos.

Palavras-chave: Trabalho prescrito. Tecnologias digitais da informação e comunicação. Produção textual. Documentos oficiais.

¹ Este artigo é resultado de pesquisas desenvolvidas no grupo de pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Linguística Aplicada (NEPLA/CNPQ/Unifap).

² Graduado em Letras Português-Francês e mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Amapá (PPGLET). E-mail: henansnery@gmail.com.

³ Doutor em Linguística Aplicada e docente do Departamento de Letras e Artes e do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Amapá. E-mail: rosivaldo@unifap.br.

ABSTRACT: The general aim of this article was to analyze the prescriptions offered by the National Common Curriculum Base (BNCC) and the Amapá Curriculum Reference (RCA) in relation to the work of Portuguese language teachers - who work in primary and secondary schools - regarding the use of digital information and communication technologies in teaching textual production. The study was based on the theoretical field of Sociodiscursive Interactionism (Bronckart, 2006, 2008) and studies on teaching work (Bronckart, 2006; Machado, 2007). The research was qualitative-interpretative, situated in the field of Applied Linguistics, and was of the documentary research type (Gil, 2008). The analysis methodology was based on the interpretation of action (Bulea, 2010) and the corpus was organized from Thematic Treatment Segments of excerpts from the two guiding documents. The results show that the prescriptions of the BNCC and the RCA in relation to the work prescribed for the teacher are vague and assume the idea that the teacher is obliged to build textual production practices, making the teacher an agent who must follow the guidelines of the document to the letter, having no other alternative, even if their educational reality is not compatible with technological uses.

Keywords: Prescribed work. Digital information and communication technologies. Textual production. Official documents.

Introdução

Atualmente, há inúmeros estudos realizados no campo da Linguística Aplicada⁴ que comprovam que os usos de tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) podem auxiliar na educação linguística de alunos e alunas no contexto escolar, sendo possível aliarmos metodologias ativas que em muito podem contribuir para a ampliação das práticas de letramentos dos sujeitos aprendizes.

Em face disso, não defendemos o uso das tecnologias sem a mediação por parte do professor, nem tão pouco cremos serem as tecnologias digitais “a esperança de pandora”, mas defendemos que, a partir de objetos de conhecimento e objetivos de ensino bem delimitados e fundamentados a partir das necessidades educacionais dos alunos e das alunas, as tecnologias digitais podem auxiliar no desenvolvimento de diversas práticas de letramentos críticos, protagonistas e multiletramentos, incluindo os digitais (Rojo, 2009). Além disso, ao analisarmos documentos atuais que orientam o ensino na educação básica, como, por exemplo, a Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2018), já é possível encontrarmos alguns direcionamentos para que esse trabalho com as tecnologias digitais, em intrínseca relação com o ensino de línguas/linguagens, possa ser realizado.

Dessa maneira, o interesse em pesquisar a temática relativa ao trabalho prescrito ao professor de Língua Portuguesa a partir do uso de TDIC no ensino de produção textual nasce de nossas experiências durante o Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e durante a nossa participação no Programa Residência Pedagógica⁵,

⁴ Veja-se, por exemplo, Rojo (2013, 2019), Coscarelli (2016), Ribeiro (2018), entre outros.

⁵ De acordo com as orientações da Capes o Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento

realizado no período de 2018 a 2020. A partir dessas experiências foi possível observar que na sala de aula na qual as intervenções didáticas foram realizadas (6º ano) não havia nenhum trabalho com TDIC, apesar dessas tecnologias estarem presentes, em alguma medida, nas mãos tanto dos/as aprendizes quanto da professora.

Sendo assim, o objetivo deste artigo é analisar prescrições oferecidas pela Base Nacional Comum Curricular e pelo Referencial Curricular Amapaense quanto ao trabalho do professor de Língua Portuguesa - que atua no Ensino Fundamental/ Anos Finais - no tocante ao uso de TDIC no ensino de produção textual. Para o desenvolvimento do estudo a seguinte pergunta de pesquisa foi elaborada:

(a) Quais prescrições são oferecidas pela BNCC e pelo RCA referente ao agir do professor de Língua Portuguesa no que diz respeito ao trabalho de produção textual com o apoio de tecnologias digitais ou TDIC?

Este trabalho está organizado em 05 seções, sendo que na primeira seção há a introdução do artigo, na segunda temos o referencial teórico; na terceira apresentamos o contexto histórico e a configuração organizacional da BNCC e do RCA. Na quarta seção falaremos da metodologia do trabalho e na quinta tratamos da análise e discussão dos dados e na última seção apresentamos as considerações finais.

Breve síntese do quadro do Interacionismo Sociodiscursivo

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), enquanto corrente teórica-metodológica de estudos do agir humano, surge em Genebra na Universidade de Genebra e seu idealizador foi o teórico e psicólogo da linguagem Jean-Paul Bronckart, professor de Didática de Línguas dessa Universidade. Esse autor há mais de trinta anos tem realizado pesquisas voltadas à análise da estrutura e do funcionamento dos textos, ao trabalho docente, ao agir discursivo e a questões de linguagem e ensino. A origem do ISD está no livro produzido por Bronckart *“Le fonctionnement des discours: un modèle psychologique et une méthode d’analyse”*, de 1985.

Inspirado na ideia de Mead e Vygotsky sobre o interacionismo social, Bronckart, cria, não uma corrente linguística ou psicológica ou sociológica, mas sim, como argumenta o autor, algo que reflita a “ciência do humano” (Bronckart, 2006) como um todo. Nessa perspectiva, o ISD, segundo Leurquin e Dodó (2020), é uma proposta teórica e metodológica de análise de textos que também nos permite entender a relação texto e gramática. Por isso, contribui para as atividades de leitura e de produção de textos em seus diversos formatos, oriundos de práticas discursivas humanas-profissionais.

da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso.

De acordo com Drey (2008, p. 3)

Atualmente, o quadro epistemológico do ISD vem desenvolvendo estudos em duas frentes principais. A primeira, liderada pelo grupo LAF (Langage, Action e Formation) e coordenada por Jean-Paul Bronckart, se dedica a pesquisas referentes ao agir linguageiro em situações de trabalho. A segunda corrente da linha interacionista sociodiscursiva é coordenada por Bernard Scheuwly e Joaquim Dolz, do grupo GRAFE (Grupo Romando de Análise do Francês Ensinado), e se dedica a pesquisas no campo da didática das línguas. É nesta linha do ISD que se desenvolveram diversos estudos sobre a metodologia das sequências didáticas organizadas em torno de um gênero textual no trabalho com textos na sala de aula de línguas.

Neste texto, considerando o objetivo proposto, centramo-nos na primeira linha, referente às situações de agir/ação em situações de trabalho, especialmente em relação ao trabalho prescrito por documentos oficiais ao professor e voltados ao ensino de língua portuguesa. Tendo em vista essa perspectiva, na próxima seção, apresentamos a noção de dimensões de trabalho presentes no quadro teórico do ISD.

O conceito de trabalho no quadro do ISD: o trabalho prescrito, planejado, real, representado e interpretativo

Conforme argumentam Gomes e Leurquin (2021), no quadro teórico do ISD, a noção de trabalho, configurada como uma forma de agir e como prática característica da espécie humana, tal como defendido por Bronckart (2006, 2008), aparece fundamentada nas contribuições teóricas das Ciências do Trabalho, principalmente da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade. Nos estudos ergonômicos, a concepção de trabalho aparece relacionada à ideia de tarefa. Para Amigues (2004) uma tarefa constitui-se como o que deve ser feito e pode ser explicado em termos de objetivos e de meios utilizados pelo sujeito para sua realização.

Relacionado a estes dois termos – tarefa e atividade –, no campo da Ergonomia, a noção de trabalho aparece fundamentada a partir de duas dimensões: (a) a dimensão do trabalho prescrito e (b) a dimensão do trabalho realizado. O trabalho prescritivo configura-se como a forma, a maneira, isto é, as orientações/prescrições que direcionam as tarefas do trabalhador (Machado, 2004, 2009), as quais são instituídas por instâncias empresariais e/ou governamentais. Na visão de Bronckart (2006, p. 208), trata-se, neste caso, de “uma representação do que deve ser o trabalho, que é anterior à sua realização efetiva”.

Ao tratar sobre o trabalho realizado, Bronckart (2006) discute que a expressão “trabalho real” é a característica efetiva das diversas tarefas que o professor realiza em sua sala de aula, ou seja, as tarefas que são realizadas em uma situação concreta no seu local de trabalho. Seriam atividades que foram pensadas e projetadas anteriormente (trabalho prescrito) e depois colocadas em prática no seu agir professoral em sala de aula (trabalho realizado).

Ainda de acordo com Bronckart (2006), o professor é bem-sucedido em seu ofício quando domina a gestão de uma aula e de seu percurso, considerando as <https://periodicos.unifap.br/index.php/letras>
Macapá, v. 14, n. 1, 1º sem., 2024

expectativas e os objetivos definidos previamente pela instituição escolar em função das características e reações dos alunos. A definição, de acordo com o mesmo autor, da profissionalidade do professor, não se concentra apenas no domínio que o mesmo apresenta sobre o programa e os conteúdos que devem ser ensinados, tampouco apenas sobre o conhecimento das reais capacidades e limitações cognitivas dos alunos; mas, principalmente “(...) na capacidade de conduzir seu projeto didático, considerando múltiplos aspectos (sociológicos, materiais, afetivos, disciplinares, etc.), frequentemente subestimados e que, entretanto, constituem o ‘real’ mais concreto da vida de uma classe” (Bronckart, 2006, p. 227).

Nesse sentido, na proposta do ISD para a análise do trabalho docente são consideradas quatro dimensões (trabalho real, trabalho prescrito, trabalho interpretado pelos actantes e o trabalho interpretativo pelos observadores externos)⁶. A primeira dimensão compreende o trabalho real que designa a(s) atividade(s) realizada(s) em uma situação concreta, como a atividade do professor em sala de aula, ou seja, a aula em si.

Conforme Gomes (2021), baseado em Bronckart (2006), no caso do trabalho do professor, essa dimensão diz respeito ao que foi desenvolvido em sala de aula pelo docente a partir de seu agir professoral e da mobilização de um repertório didático, sendo esse trabalho e agir passíveis de serem observados e analisados, tendo-se por base registros das condutas verbais e não verbais desse sujeito durante a realização de uma ação didática.

A segunda dimensão aplicada compreende o trabalho interpretado pelos actantes (trabalho representado) que permite, segundo Bronckart (2006), estabelecer uma relação de reflexão entre o planejamento e a prática do trabalhador, neste caso, o docente. Ainda segundo o autor, é nessa dimensão que aflora a consciência discursiva dos sujeitos durante a situação específica de reflexão, isto é, momento em que é possível observar parte do agir professoral do professor.

A terceira dimensão de análise do trabalho/agir docente é o trabalho interpretativo pelos observadores externos que compreende a análise da constituição da profissão docente por um pesquisador ou outro professor. Ainda de acordo com Bronckart essa dimensão “é abordada a partir da análise dos textos de descrição do trabalho real produzidos pelos pesquisadores” (Bronckart, 2016, p.217).

Em ampliação a essas dimensões propostas por Bronckart (2006, 2008), Machado (2009) em suas pesquisas sobre trabalho docente propõe a dimensão denominada por ela de trabalho planejado que corresponde ao “conjunto das tarefas, seus objetivos, suas condições materiais e sua forma de desenvolvimento das ações projetadas pelo próprio trabalhador” (Machado, 2009, p. 81). Nesse sentido, é o

⁶ Em trabalhos desenvolvidos no campo do ISD no contexto brasileiro, observamos a ampliação da análise do trabalho docente realizada por Machado (2007) no capítulo “Por uma concepção ampliada do trabalho do professor”, no qual a autora propõe que o trabalho do professor se configura em suas múltiplas dimensões (físicas, cognitivas, languageiras, afetivas emocionais). No entanto, considerando o foco deste artigo consideramos a classificação de dimensões apresentadas por Bronckart (2006, 2008).

trabalho planejado que comporta um conjunto de textos pré-figurados das ações do trabalhador. Trata-se, portanto, de textos que constituem o “planejamento do agir docente”, elaborados pelo próprio professor. Seria o trabalho prescrito, mas de ordem interna – uma autoprescrição” (Barros, 2013, p. 13).

Essas dimensões do trabalho docente configuram-se como importantes para esta pesquisa, todavia, considero como central a dimensão relativa ao trabalho prescrito, tendo em vista que o corpus de análise se trata de excertos de documentos oficiais que prescrevem o trabalho do professor de Língua Portuguesa. Sendo assim, no que diz respeito às noções de trabalho prescrito, temos uma gama de recortes de como o trabalho do professor pode ser feito.

Desse modo, utilizaremos as definições de ator e agente tomando por base as discussões de Striquer e Nascimento (2012), que definem o trabalho atribuído ao professor como o papel de ator, o qual é responsável por seu agir ou, ele também pode ser definido, segundo as autoras, como agente, sendo, então, simples participante de um processo sobre o qual não lhe são atribuídas responsabilidades.

Entendemos de maneira clara que o trabalho prescrito é, como defende Machado (2002), um conjunto de normativas e regramentos, textos, programas e procedimentos que estabelecem ações a serem desenvolvidas por um trabalhador. Desse modo, no quadro do ISD, o trabalho prescrito “constitui-se como uma representação do que deve ser o trabalho, que é anterior à sua realização efetiva; portanto, os projetos didáticos, os programas, os manuais e as sequências didáticas pertencem a esse nível” (Bronckart, 2006, p.208)”. No contexto brasileiro, conforme assevera Machado (2002), a demanda do trabalho do professor insere-se no contexto mais global das transformações pelas quais passa o ensino no País.

Sendo assim, o trabalho prescrito relaciona-se aos documentos que dão instruções e fundamentam uma representação do que deve ser o trabalho (Bronckart, 2006). No caso do trabalho do professor, tais documentos podem ser elaborados por instituições (como é caso da BNCC, no Brasil, organizada pelo MEC – Ministério da Educação); SEDUCs (como as diretrizes curriculares); grupos de professores e coordenação educacional de instituições de ensino (responsáveis pelos PPPs – Projeto Político Pedagógico – ou pelo programa de conteúdo a serem trabalhados em cada ano do ensino; ou, ainda, pelo professor, ao planejar suas atividades com os alunos).

Desse modo, conforme pontuam Leurquin e Peixoto (2017), o trabalho do professor está atrelado de forma lógica aos documentos oficiais que prescrevem o agir desse profissional. Nesse sentido, no caso aqui discutido, ao olharmos os documentos oficiais, a exemplo da BNCC e do RCA, podemos entender melhor como funcionam essas prescrições tendo em vista o que por elas é sugerido no tocante ao trabalho com a produção de texto com o uso das TDIC. Esse olhar se faz necessário tendo em vista as mudanças globais e a presença das tecnologias digitais que estão cada vez mais presentes no cotidiano dos alunos nas salas de aulas. Além disso, há também a possibilidade de as prescrições nos documentos se configurarem como ferramentas para o controle do trabalho do professor e não orientações direcionadas ao seu trabalho, uma vez que as reais instâncias detentoras desse controle, em geral, são o

MEC e as secretarias estaduais de educação, ainda que possíveis fracassos no planejamento a nível nacional recaiam na escola e na representação do professor, como explica Striquer e Nascimento (2012).

Em resumo, ao discutir as relações e os tipos de trabalho, buscamos entender o que de fato é o trabalho do professor e como isso está presente nas prescrições ao professor de língua portuguesa nos documentos oficiais. Há a necessidade de que isso fique bem claro para que ao analisar os documentos os elementos que não configurem uma prescrição, mas sim um dever fazer que não dá ao professor Liberdade, fique mais claro. E é nesse sentido que selecionamos essa teoria que nos ajudará no nosso objeto de análise.

Na próxima seção, apresentaremos os documentos que prescrevem e auxiliam as políticas educacionais no Brasil. Em um sentido mais amplo, contemplando todo o território brasileiro, teremos a BNCC e após esse documento, teremos um texto configurando para ser um documento mais regionalizado, pensado para dar conta das necessidades locais; falaremos nesse sentido do RCA que prescreve as políticas estaduais amapaenses.

Contexto histórico e configuração organizacional da BNCC e do RCA

Nomeada como “Base Nacional Comum Curricular”⁷ a BNCC é um documento normativo que define o sistema orgânico e progressivo de aprendizagens de grande importância em que todos os alunos do país deverão seguir ao longo de suas jornadas estudantis, sendo assim, um orientador curricular. A BNCC começou a ser elaborada em 2015, a partir de uma análise mais profunda dos currículos brasileiros. Essa pesquisa foi realizada por 116 especialistas da educação indicados por secretarias e universidades. Nos anos de 2015 e 2016, foram realizadas consultas públicas para expandir a participação da população na construção da BNCC, houve mais 12 milhões de participações.

Apenas no final de 2017 e início de 2018, que o texto teve suas modificações finais realizadas a partir de consultas públicas e assim podendo ser adotado como um documento oficial para os sistemas e redes de ensino do país, com o desafio de implementar o documento curricular até o início de 2020. Segundo o que consta no texto de apresentação da BNCC, trata-se de um documento que define aprendizagens que serão essenciais para serem trabalhadas nas escolas brasileiras e tem como objetivo se certificar sobre o direito à aprendizagem e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes. E, ao apresentar o objetivo que parece muito aquém da realidade, o documento fala da importância para a promoção da igualdade no sistema educacional, colaborando para a formação integral e para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e, mais uma vez – segundo eles, inclusiva.

⁷<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>.

Acesso: 30/07/2024.

<https://periodicos.unifap.br/index.php/letras>

Macapá, v. 14, n. 1, 1º sem., 2024

Um documento que foi construído com participação tanto do poder público como da sociedade civil e de especialistas da área da educação e professores da rede pública de ensino. No entanto, mesmo com esse caráter democrático e participativo, está grafado no próprio documento que por

[...] por si só não altera o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base (Brasil, 2018, p.5).

A BNCC nos traz 10 competências gerais para guiar as áreas do conhecimento e seus componentes curriculares. O desenvolvimento dessas competências, segundo o documento, é essencial para afirmar o direito à aprendizagem de todos os estudantes da Educação Básica do país. Para tanto, essas competências gerais da BNCC trazem orientações aos educadores sobre uma importante mensagem: quem são os estudantes que a BNCC propõe formar.

O Referencial Curricular Amapaense ou RCA é o documento que rege a educação no Amapá, prescreve o currículo e auxilia o professor do ensino fundamental e ensino médio. É nesse documento que consta os direitos ao ensino de qualidade, pois, o RCA, pautado nos princípios do direito social e da qualidade social, propõe à escola os deveres de caráter, acima de tudo, político, na medida em que tais princípios contribuem de maneira apropriada a formação dos indivíduos que a frequentam. Trata-se, nesse sentido, de entender e legitimar um direito previsto na constituição, o qual se configura tanto pela oportunidade do acesso quanto pela permanência que, segundo o próprio documento, construirá um caminho de excelência para adolescentes e jovens na vida escolar. Assim como a BNCC, o RCA também foi construído

considerando as relevantes contribuições dos profissionais da educação, professores (as), coordenadores (as) pedagógicos (as), gestores escolares, estudantes e técnicos do Conselho Estadual de Educação e Secretaria de Estado da Educação, nas consultas públicas, encontros formativos e reuniões técnicas (Amapá, 2020, p. 6).

Sendo uma construção democrática, o referencial representa (Amapá, 2020) a construção de uma “nova” e “desafiadora” etapa da História da educação no estado do Amapá, apresentando assim as diretrizes curriculares para o ensino, conforme descreve o documento citando ainda os princípios estabelecidos na Constituição da República Federativa do Brasil (1988), que assegura a todos os cidadãos brasileiros o direito à educação.

No próximo tópico, iremos apresentar a metodologia utilizada para análise dos dados sendo necessários uma seleção de autores para entendermos o que seria uma análise documental e como a utilizar na pesquisa, quais instrumentos de pesquisa para realizar a coleta de dados entre outros pontos.

Metodologia

O presente estudo configura-se como uma pesquisa de caráter qualitativa-interpretativista (Denzin; Lincoln, 2006) e situa-se no campo da Linguística Aplicada (LA), sendo uma pesquisa do tipo documental (Gil, 2008), já que se debruça sobre dois documentos educacionais (BNCC e RCA) que merecem tratamento científico e analítico, pois segundo Gil (2008, p. 46-47) “a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”.

Sendo assim, a partir desse tipo de pesquisa o objetivo geral do estudo foi analisar as prescrições oferecidas pela Base Nacional Comum Curricular e pelo Referencial Curricular Amapaense quanto ao trabalho do professor de Língua Portuguesa - que atua no Ensino Fundamental/Anos Finais - no tocante ao uso de TDIC no ensino de produção textual. Como recorte o *corpus* de análise foi constituído por excertos dos textos oficiais, pois acreditamos que seja o suficiente para obter dados que nos auxiliassem a entender como essas prescrições podem auxiliar-orientar o agir professoral do professor no trabalho com a produção de textos a partir das TDIC.

Para categorização desse *corpus* tomamos por base a proposta analítica da *Interpretação do agir*, neste caso do agir prescrito ao professor de Língua Portuguesa, e as categorias Segmentos de Orientação Temática (SOT) e Segmentos de Tratamento Temáticos (STT), apresentadas por Bronckart (2006) e Bulea (2010) no quadro do ISD e no grupo de pesquisa *Langage-Action-Formation* (LAF) da Universidade de Genebra, especialmente para análises textuais-discursivas do agir humano.

De acordo com Bulea (2010, p. 90), os SOT configuram-se como “segmentos de introdução, de apresentação ou de início de um tema”, podendo ser de uma entrevista com perguntas que o pesquisador faz aos participantes de seu estudo ou de perguntas de pesquisa feitas pelo pesquisador que busca analisar um documento que prescreve, por exemplo, o agir de um trabalhador.

Já os Segmentos de Tratamento de Temas ou Temáticos (STT) são, conforme Bulea (2010) e Bronckart (2006), segmentos produzidos como respostas às questões do pesquisador em uma entrevista, segmentos esses nos quais se pode “assumir formas diversas: reformulação, extensão ou complexidade do foco introduzido pela questão, particularização ou focalização sobre um aspecto considerado como pertinente, exemplificação etc.” (Bulea, 2010, p. 90). Nesse sentido, trata-se de problematizar subtemas gerados pelas respostas dos participantes da pesquisa ou subtemas de excertos de documentos analisados que tematizam algo relacionado às perguntas de pesquisa do pesquisador e que podem auxiliar na compreensão, por exemplo, do agir docente prescrito por documentos oficiais de ensino.

Em suma, no quadro 1, haverá a distribuição da seguinte forma: na fase 1, na elaboração do SOT, partimos da questão de pesquisa para termos um ponto de partida e que será destrinchada em 4 segmentos de orientação temática, gerando assim, respostas mais clara a questão de pesquisa. Para que não fique muito preso a pergunta de pesquisa como central, dividimos, para que fique mais claro ao leitor, em quatro

SOT partindo dos seguintes questionamentos: “Que prescrições gerais são oferecidas pela BNCC e pelo RCA para o uso das TDIC de forma mais geral?; Como os documentos orientam sobre as TDIC ou uso delas para o planejamento, produção, revisão e edição de textos?; Ao orientar o uso das TDIC no trabalho com a produção textual, quais gêneros são indicados pela BNCC e pelo RCA?; Como o contexto (físico/estrutural) para esse uso e contexto de produção são considerados?”.

Já na fase 2, delimitamos o *corpus* de análise que são os excertos retirados dos documentos analisados, os STT. Para uma melhor organização, dividimos em três momentos sendo o 1º a delimitação (recortes/discursivos) dos segmentos temáticos, a 2ª definição dos subtemas a partir dos recortes e o 3º a análise centrada no agir professoral prescrito nos excertos. Partindo desse pressuposto, definimos dois grupos de trechos, o primeiro sendo os trechos em que se pode observar a prescrição ao professor sobre o uso das TDIC no trabalho de produção textual do professor e o segundo sendo os trechos em que não há uma clara prescrição, mas um dever-fazer em que o professor é compelido a fazer o trabalho sem autonomia em seu agir.

Ainda na fase 2, separamos categorias de análises para os STT afim de definir o agir prescritivo. Selecionamos 3 categorias sendo elas: A) as razões para o agir do professor, sendo quais são as motivações que são requeridas para seu desempenho e quais são os determinantes externos que podem implicar em seu fazer. B) a intencionalidade para o agir do professor, nesse tópico falaremos sobre as finalidades para cada prescrição e as intenções também. C) os recursos para o agir do professor que, nesse sentido, mostram como as prescrições concebem a necessidade de instrumentos ou até mesmo a capacidade do agente em desempenhas as funções ora prescritas.

Nos quadros 1 e 2, a seguir, sintetizamos no formato de como propusemos a organização do *corpus* para a análise:

Quadro 1: Organização do corpus a partir de categorias da proposta da Interpretação analítica-temática do agir prescrito ao professor na BNCC e no RCA

ESTRUTURAÇÃO DAS FASES DE ORGANIZAÇÃO DA ANÁLISE E DO CORPUS
<p>FASE 1:</p> <p style="text-align: center;">ELABORAÇÃO DOS SOT PARTINDO DA MACRO QUESTÃO DE PESQUISA:</p> <p style="text-align: center;">Quais prescrições são oferecidas pela BNCC e pelo RCA referente ao agir do professor de Língua Portuguesa no que diz respeito ao trabalho de produção textual com o apoio de tecnologias digitais?</p> <p>SOT 1: Que prescrições gerais são oferecidas pela BNCC e pelo RCA para o uso das TDIC de forma mais geral?</p> <p>SOT 2: Como os documentos orientam sobre as TDIC ou uso delas para o planejamento, produção, revisão e edição de textos?</p> <p>SOT 3: Ao orientar o uso das TDIC no trabalho com a produção textual, quais gêneros são indicados</p>

pela BNCC e pelo RCA? SOT 4: Como o contexto (físico/estrutural) para esse uso e contexto de produção são considerados?		
FASE 2: Delimitação do <i>corpus</i> (excertos dos documentos (STT))		
Momento 1	Momento 2	Momento 3
a) Delimitação (recortes/discursivos) dos segmentos temáticos	b) Definição dos subtemas a partir dos recortes	c) Análise centrada no agir professoral prescrito nos excertos
1) Trechos em que se pode observar a prescrição ao professor sobre o uso das TDIC no trabalho de produção textual do professor. 2) Trechos em que não há uma prescrição, mas um dever-fazer em que o professor é compelido a fazer o trabalho sem autonomia em seu agir.		STT 1 STT 2 STT 3 (...) Categorias analíticas para o agir prescritivo: a) Razões para o agir do professor: 1) Determinantes externos 2) Motivos b) Intencionalidade para o agir do professor: 1) finalidades 2) intenções c) Recursos para o agir do professor: 1) Instrumentos 2) Capacidades do agente

Fonte: Elaborado pelo autor com base na proposta de Bulea (2010).

Quadro 2: Estruturação dos SOT e STT temas e subtemas

SEGMENTOS DE ORIENTAÇÃO TEMÁTICA (SOT)	SEGMENTOS DE TRATAMENTO TEMÁTICO (STT Subtemas)	EXCERTOS DOS DOCUMENTO
Pergunta 1	Subtema	Passagens e categorias analíticas
SOT 1: Que prescrições gerais são oferecidas pela BNCC e pelo RCA para o uso das TDIC de forma mais geral?	Subtemas	Passagem 1 Passagem 2 Passagem 3 a) Razões para o agir do professor: 1) Determinantes externos

<https://periodicos.unifap.br/index.php/letras>

Macapá, v. 14, n. 1, 1º sem., 2024

		2) Motivos
SOT 2: Como os documentos orientam sobre as TDIC ou uso delas para o planejamento, produção, revisão e edição de textos?	Subtemas	Passagem 1 Passagem 2 Passagem 2 b) Intencionalidade para o agir do professor: 1) Finalidades 2) Intenções
SOT 3: Ao orientar o uso das TDIC no trabalho com a produção textual, quais gêneros são indicados pela BNCC e pelo RCA?	Subtemas	Passagem 1 Passagem 2 Passagem 3 c) Recursos para o agir do professor: 1) Instrumentos 2) Capacidades do agente
SOT 4: Como o contexto (físico/estrutural) para esse uso e contexto de produção são considerados?	Subtemas	Passagem 1 Passagem 2 Passagem 3 a) Razões para o agir do professor: 1) Determinantes externos 2) Motivos

Fonte: Elaborado pelo autor com base na proposta de Bulea (2010).

Na próxima seção, traremos a análise e os resultados obtidos a partir de excertos da BNCC e do RCA dos anos finais do Ensino Fundamental, observando as definições pré-estabelecidas para fundamentação da análise.

Análise e discussão dos dados

Nesta seção, apresentamos a análise dos dados partindo da organização feita nos quadros 1 e 2, mas separando-a a partir dos temas e subtemas oriundos dos excertos. É válido destacar que as categorias analíticas para o agir prescritivo nos documentos não serão todas usadas nos quatro SOT e respectivos STT, mas sim de forma alternada conforme quadro 2, coluna 3.

Tema 1 - Capacitação do uso das TDIC para formação em práticas sociais

Uma das primeiras indicações de usos da TDIC se apresenta, de forma mais ampla e não ligada exatamente ao eixo de produção textual, já na parte das seis

competências gerais para área de Linguagens tanto na BNCC quanto no RCA, que engloba além do componente curricular Língua portuguesa, os componentes curriculares Língua Inglesa, Artes e Educação Física. É nesse momento que esses documentos introduzem o que será um tema transversal para a área ao trazerem as TDIC como esse tema. Podemos observar, nos trechos a seguir da BNCC e do RCA, como esse tema e subtema aparecem. Assim, apresentamos o primeiro SOT:

Segmento de orientação temática 1 - *Que prescrições são oferecidas pela BNCC e pelo RCA para o uso das TDIC de forma mais geral?*

STT 1 - Subtema: Uso das tecnologias digitais para comunicação e produção de conhecimentos - BNCC

Excerto 1 “Compreender e utilizar *tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais* (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e *mídias*, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos” (BRASIL, 2018, p. 65).

STT 2 - Subtema: Uso das tecnologias para comunicação e produção de conhecimentos - RCA

Excerto 2: “Compreender e utilizar *tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais* (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e *mídias*, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (AMAPÁ, 2020, p. 161)”.

STT 3 - Subtema: Uso das tecnologias para comunicação e produção de conhecimentos - BNCC

Excerto 3: “O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande *parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC)* (BRASIL, 2018, p. 67)”.

Os três segmentos acima aproximam-se no discurso tematizado, uma vez que o RCA nos parece reproduzir o que está na BNCC. Sendo assim, observamos que, por não haver um produtor textual declarado em ambos os textos, pelo menos não de forma explícita, os documentos apresentam prescrições mais gerais a partir dessa competência de número 6. Dessa maneira, no tocante ao plano das razões para o agir professoral do professor, prescrito nos dois documentos, vemos que em relação aos determinantes externos não há qualquer menção a questões estruturais da escola, se é possível seguir as prescrições considerando a estrutura física da escola.

Não há também por parte tanto da BNCC quanto no RCA se haverá a necessidade de cursos de formação para os professores poderem realizar suas práticas utilizando as TDIC, nesse sentido, mesmo que não esteja no arcabouço do que se propõem como a finalidade dos documentos, os textos se mostram muito engajados em uma realidade que não abrange toda a realidade brasileira. Considera-se, para os documentos, que os professores já tenham esses conhecimentos e que possam pôr em

prática em sala de aula, sabemos que essa não é a realidade.

Tema 2 - O uso atualizado/contemporâneo das práticas de linguagem em relação às TDIC

A partir desse momento, veremos os excertos que estão diretamente ligados ao componente curricular de Língua Portuguesa e que tratam sobre a utilização das TDIC na produção textual e como a prescrição do trabalho do professor aparece no corpus do texto. Já no início do tópico de Língua Portuguesa (p. 67) na BNCC, o texto apresenta as TDIC trazendo um discurso de “atualizar as práticas de linguagem”, não tendo aqui alguma prescrição explícita, mas sendo demonstrado ao professor como poderá ser esse processo de ensino. Sendo assim, partimos do segundo SOT para a contextualização da análise:

Segmento de orientação temática 2 - *Como os documentos orientam sobre as TDIC ou uso delas para o planejamento, produção, revisão e edição de textos?*

STT 1 - Subtema: Funcionamento das práticas de linguagem no contexto da cultural digital - BNCC

Excerto 1 “As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e *multimidiáticos*, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. *As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web.*” (BRASIL, 2018, p. 68).

STT 2 - Subtema: Funcionamento das práticas de linguagem no contexto da cultural digital - RCA

Excerto 2 Este documento curricular foi produzido a partir da Base Nacional Comum Curricular (2017) e dos documentos curriculares vigentes no estado (AMAPÁ, 2020, p. 164).

Em relação aos STT acima, temos aqui uma definição do que a BNCC tem como parâmetro para o agir do professor em sala de aula, tendo, então, a necessidade de um mundo cada vez mais globalizado, de inserir essas ferramentas digitais no contexto de aprendizagem em sala de aula, pois, para o documento, apenas “ser familiarizado e usar não significa necessariamente levar em conta as dimensões ética, estética e política desse uso, nem tampouco lidar de forma crítica com os conteúdos que circulam na Web” (BRASIL, 2018, p. 68), valores que o professor terá que desenvolver em sala de aula.

Sendo assim, no plano das intencionalidades para o agir do professor vemos que a finalidade de usar as TDIC recai sobre o professor, pois é ele o agente que irá pôr em prática, de alguma forma, as orientações descritas na BNCC e no RCA, não temos no documento qualquer definição de como ele deve fazer, há apenas a contextualização das importâncias dessas práticas na inserção dos alunos nesse contexto globalizado em que os usos das tecnologias se tornam mais necessárias, segundo o que pregam os documentos, é aqui que podemos ver de forma clara como os documentos não

conseguem dar conta de toda a realidade da educação no país.

Já o RCA, ao apresentar a área de língua Portuguesa, não faz menção ao ensino com algum tipo de relação às tecnologias, no entanto, o documento deixa claro que se baseia no que é discutido e apresentado na BNCC e em outros documentos.

Tema 3 - Os gêneros textuais indicados para o trabalho com a produção textual e as TDIC

A BNCC e o RCA entendem a realidade globalizada do mundo e selecionam a partir das práticas de linguagem os gêneros de circulação definindo, assim, quais o professor deve utilizar em sala de aula. Temos assim o terceiro SOT para contextualização da análise:

Segmento de orientação temática 3: **Ao orientar o uso das TDIC no trabalho com a produção textual, quais gêneros são indicados pela BNCC e pelo RCA?**

STT 1 - Subtema: Gêneros Digitais - BNCC

Excerto 1 “[com as práticas de linguagem contemporâneas] não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar *fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais* etc. Depois de ler um livro de literatura ou *assistir a um filme*, pode-se *postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir playlists, vlogs, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, nos tornar um booktuber*, dentre outras muitas possibilidades (BNCC, 2018, p. 68)”.

STT 1 - Subtema: Gêneros Digitais - RCA

Excerto 2 (EF69LP06) Produzir e publicar notícias, *fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global*, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como *vlogs e podcasts culturais, gameplay, detonado* etc.– e cartazes, anúncios, propagandas, spots, jingles de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, *vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de booktuber, de vlogger (vlogueiro)* etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da *Web 2.0*, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor (AMAPÁ. 2020, p. 287-288).

Em relação ao STT, a intencionalidade do agir do professor será pautada nos gêneros selecionados pelos documentos como produtos a serem desenvolvidos em sala de aula, o professor deverá, nesse sentido, ter conhecimento prévio dos usos desses gêneros para que possa planejar a aula e inserir o aluno nesse contexto de produção. Com o mundo cada vez mais tecnológico, faz-se necessário, segundo a BNCC e o RCA, que esse aluno consiga se identificar com esses gêneros e fazer usos deles para que possa transitar pelos contextos sociais de usos desses gêneros.

O professor deverá entender que em alguma medida, dentro do contexto do aluno, ele não terá esses conhecimentos prévios bem definidos, como por exemplo: o uso dos infográficos. No entanto, para outros gêneros, ele terá um certo conhecimento, pois, uma vez que ele já pode ter tido, ou tem, acesso, como por exemplo as Gameplay. O agir do professor será definido tanto pelas prescrições como pelo seu contexto diverso em suas salas de aula.

Para tanto, não há qualquer definição até esse momento de como o professor deve pensar essas práticas e como, a partir de sua realidade, desenvolver o seu trabalho utilizando as TDIC e nem se haverá a disponibilização de cursos de capacitação para o professor poder utilizar essas plataformas digitais.

Tema 4 - O contexto (físico/estrutural) e o contexto de produção escrito.

Os documentos não definem normativas para que a escola, como unidade administrativa, se organize para a recepção do agir do professor, nesse sentido, não há um olhar para a estrutura como um meio de possibilidade para o desenvolvimento do aluno, se considera, é claro, de maneira implícita. Para os usos de tecnologias em sala de aula, existe a necessidade de aparelhos e plataformas em que o professor junto ao aluno possa lançar mão em relação a construção de conhecimento. Temos assim o último SOT para contextualização da análise:

Segmento de orientação temática 3: **Como o contexto (físico/estrutural) para esse uso e contexto de produção são considerados?**

STT 1 - Subtema: Contextos para a produção textual com TDIC- BNCC

Excerto 1 “(EF69LP08) *Revisar/editar o texto produzido* – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a *mídia* em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a *formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo*, dependendo do caso) e adequação à norma culta. (BRASIL, 2018, p. 143).”

STT 2 - Subtema: Contextos para a produção textual com TDIC- BNCC

Excerto 2 “(EF69LP11) Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates (*televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.*), entre outros, e se posicionar frente a eles. (BRASIL, 2018, p. 143).”

STT 3 - Subtema: Contextos para a produção textual com TDIC- RCA

Excerto 3 (EF67LP11) Planejar resenhas, *vlogs, vídeos e podcasts* variados, e *textos e vídeos de apresentação e apreciação próprios das culturas juvenis* (algumas possibilidades: *fanzines, fanclipes, e-zines, gameplay, detonado etc.*), dentre outros, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha de uma produção ou evento cultural para analisar – *livro, filme, série, game, canção, videoclipe, fanclipe, show, saraus, slams etc.* – da busca de informação sobre a produção ou evento escolhido, da síntese de informações sobre a obra/evento e do elenco/seleção de aspectos, elementos ou recursos que possam ser destacados positiva ou negativamente ou da roteirização do passo a passo do game para *posterior gravação dos vídeos*. (AMAPÁ, 2020, p. 321).

Para o STT a motivação para a utilização das tecnologias é preparar o aluno para o mundo que está cada vez mais tecnológico. Esse indivíduo precisa participar da sociedade de forma ativa e podendo usufruir de todas as possibilidades. No entanto, ao prescrever o uso das tecnologias pensando nessas práticas sociais, os documentos não preveem como a escola pode impactar nessas políticas.

Falamos de possibilidades reais de utilização de espaços adaptados às ferramentas tecnológicas que são base para a produção textual no mundo digital, bem como a produção de outros gêneros também. Nesse sentido, recai mais uma vez “nas costas” do professor o dever de fazer as atividades adaptando as suas possibilidades de agir, que convenhamos não são muitas considerando os contextos de interior em que as escolas, em muitos casos, não têm biblioteca, sala de informática ou mesmo internet.

Considerações finais

Os dados revelaram que as prescrições da BNCC e do RCA, as quais foram analisadas, mostram que o trabalho prescrito - que pode ser definido como: um conjunto de normativas e regulamentos, textos, programas e procedimentos que estabelecem o agir a ser construído por um trabalhador, nesse caso o professor - por esses documentos configure-se de forma vaga e em alguns momentos perdem o caráter de prescritivo e assume a ideia da obrigatoriedade (dever) no fazer do professor, tornando o professor agente que deve seguir à risca as orientações do documento não tendo outra alternativa mesmo que a sua realidade não seja compatível.

Nesse sentido, as orientações que são oferecidas aos professores de língua portuguesa acabam não assimilando a verdadeira realidade regional de muitos desses professores que veem seu agir cerceado pelas orientações desses documentos, pois o professor deixa de ser o “ator”, sujeito que tem autonomia em seu agir, para se tornar sujeito passivo, mas que ainda sim deverá dar conta de realizar tudo o que lhe fora orientado.

Há também, nesse mesmo sentido das discussões, a ideia da configuração ou de uma constelação de gêneros (Araújo, 2006) digitais ou da cultural digital que perpassa o conjunto de habilidades apresentadas pelos documentos, mas pouco se orienta ou se capacita, por meio de cursos, o professor sobre como ele pode organizar seu percurso didático para o ensino (produção) de textos escritos desses gêneros em seu local de circulação, a internet.

Esses aspectos reforçam a ideia de que o professor não pode ser prender somente às “prescrições” ou orientações instituídas por essas políticas públicas, como é o caso da BNCC e do RCA, mas deve, também, instituir suas próprias prescrições, considerando a sua realidade escolar, suas salas de aula, suas estruturas composicionais e as expectativas de aprendizagem trazidas pelos/as alunas/as.

É papel sim do professor formar alunos que possam ser autônomos em suas vidas com os usos das TDIC, mas existe a necessidade de se valorizar o trabalho do professor

para que ele possa se sentir motivado e assim, realizar seu trabalho de forma eficaz, possibilitando uma estrutura que o corresponda em suas diversas necessidades de ensino e aprendizagem.

Referências

- AMAPÁ. *Referencial Curricular Amapaense*. Secretaria Estadual de Educação. Macapá: SEED, 2020. Disponível em: https://editor.amapa.gov.br/arquivos_portais/publicacoes/EDUCA%C3%A7%C3%A3O_e85463d6c41a4c6727bd9958fddfaf71.pdf.
- AMIGUES, R. *Trabalho do professor e trabalho de ensino*. O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, p. 35-53, 2004.
- ARAÚJO, J. *Constelação de gêneros: a construção de um conceito*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2021.
- BARROS, E. M. D. de. O trabalho do professor sob o ponto de vista dos gestos didáticos. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 741-769, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Tradução de A. R. Machado. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- BRONCKART, J.-P. *O agir nos discursos*. Das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- BRONCKART, J.-P.; MACHADO, A. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, p. 131-160, 2005.
- BULEA, E. *Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.
- CICUREL, F. *As interações no ensino de línguas: agir professoral e práticas de sala de aula*. Tradução de Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, Larissa Maria Ferreira da Silva Rodrigues, Antônio Felipe Aragão dos Santos. Fortaleza: Parole, 2020.
- COSCARELLI, C. V. (org.). *Tecnologias para aprender*. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Artmed, 2006.
- DODÓ, W.; LEURQUIN, E. *As perspectivas teóricas sobre a produção escrita*. Editora Científica Digital, 2023. p. 1727-1746.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. Editora Atlas S.A., 2008.
- GOMES, R. Formação inicial de professores, trabalho docente e o Programa Residência Pedagógica de Letras da UNIFAP: das dimensões epistêmicas às vivências praxiológicas de professores-residentes. *Revista Linguagem em Foco*, v.13, n.1, 2021. p. 114-138. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5182>.
- GOMES, R. G.; Leurquin, E. V. L. F. Saberes Docentes e o Agir Professoral de um <https://periodicos.unifap.br/index.php/letras> Macapá, v. 14, n. 1, 1º sem., 2024

Professor-Residente na Construção de Materiais Didáticos no Programa Residência Pedagógica. PERcursos Linguísticos, 11 (27), pp. 132-148. DOI: 10.47456/pl.v.11i27.33867, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/33867>. Acesso em: 21 fev. 2023.

GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

JORDÃO, C. M. Aprendendo língua estrangeira como o professor Jacotot: criticidade na pedagogia crítica e no letramento crítico. In: MATEUS, E.; BUENO, N. *Estudos críticos da linguagem e formação de professores/ as de línguas: contribuições teóricometodológicas*. 2014, p. 121-144.

LEURQUIN, E. V. L. F. A escrita no ensino superior e os efeitos do desenvolvimento profissional na formação do professor de língua materna. *Scripta*, v. 21, n. 43, p. 165-186, 2017.

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

LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L. S.; MAZZILLO, T. O Trabalho do professor: revelações possíveis pela análise do agir representado nos textos. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 237-256.

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

MACHADO, A. R. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professor: primeiro olhar. *Scripta*, v. 6, n. 11, p. 39-53, 2002.

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: *Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 31-78.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do Professor? Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrinos. *Revista DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicação*, São Paulo, v. 21, n. 2, jul./dez. 2005.

RIBEIRO, A. E. *Escrever, hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação - 1.ed.* - São Paulo: Parábola, 2018.

ROJO, R. H. R. *Escol@ conect@d@: multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, R. H. R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. H. R. *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

STRIQUER, M. S. D.; NASCIMENTO, E. L. A representação social do professor da

<https://periodicos.unifap.br/index.php/letras>

Macapá, v. 14, n. 1, 1º sem., 2024

educação básica instituída nas diretrizes curriculares do Estado do Paraná. *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 15, n. 2, p. 433-455, 2012.