

PLANOS DE AULA NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE) NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO PARANÁ

CLASS PLANS IN THE CONTEXT OF REMOTE EDUCATION EMERGENCY (ERE) IN BASIC EDUCATION IN PARANÁ

Cláudia Valéria Doná Hila¹

<https://orcid.org/0000-0001-9186-3722>

Lilian Cristina Buzato Ritter²

<https://orcid.org/0000-0002-5788-2425>

Resumo:

O fechamento das escolas brasileiras, no ano de 2020, devido à pandemia de Covid-19, pautado pelo Parecer CNE 05/2020, fez com que as secretarias estaduais e municipais de educação pensassem em soluções para o ensino remoto de forma emergencial (ERE). Dentre elas, o governo do Paraná disponibilizou uma série de planos de aula remotas de Língua Portuguesa para os ensinos fundamental e médio, que são usados desde o início de 2020, pelos professores da rede pública. Esses planos estão norteados pelo Currículo da Rede Estadual Paranaense – CREP, que se pauta, epistemologicamente, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Trata-se, portanto, de um novo material no contexto pandêmico para a sala de aula que pouco foi investigado. Diante desse contexto, no âmbito da formação inicial, uma das atividades previstas para as disciplinas de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa, como para os Programas de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/Capes) e de Residência Pedagógica (RP/Capes), é a análise crítica de materiais didáticos que subsidiam o trabalho do professor. Dessa forma, o objetivo deste artigo é apresentar uma análise crítica de um plano de aula com o gênero entrevista, para o 6º. ano, disponibilizado na plataforma Registro de Classe Online (RCO), discutida em encontros de formação com alunos em formação inicial. Metodologicamente, efetuou-se uma comparação entre as partes constitutivas do plano e os conteúdos dos slides para verificar suas articulações teórico-metodológicas. Os resultados evidenciaram a desarticulação do conteúdo do material didático com a concepção de linguagem enunciativo-discursiva e, conseqüentemente, a inadequação do tratamento dado ao gênero discursivo e o desconhecimento da sua natureza sociodiscursiva.

Palavras-chave: planos de aula; ensino remoto; gênero discursivo entrevista.

¹ Professora Associada, Universidade Estadual de Maringá, Maringá/PR, Brasil

² Professora Associada, Universidade Estadual de Maringá, Maringá/PR, Brasil

Abstract:

The closing of Brazilian schools in 2020, due to the Covid-19 pandemic, based on CNE Opinion 05/2020, made the state and municipal education secretariats think about solutions for emergency remote education (ERE). Among them, the government of Paraná made available a series of remote Portuguese language lesson plans for primary and secondary education, which have been used since the beginning of 2020 by public school teachers. These plans are guided by the Curriculum of the Paraná State Network –CREP (2020), which is epistemologically based on the National Common Curriculum Base (BNCC) (BRASIL, 2017). It is, therefore, a new material in the pandemic context for the classroom that has been little investigated. In this context, in the context of initial training, one of the activities planned for the disciplines of Supervised Internship in Portuguese, as for the Institutional Scholarship Programs for Initiation to Teaching (PIBID/Capes) and the Pedagogical Residency Program (RP/Capes), it is the critical analysis of teaching materials that support the teacher's work. Thus, the aim of this article is to present a critical analysis of a lesson plan with the news genre, for the 6th. year, available on the Online Class Registration (RCO) platform, discussed in training meetings with students in initial training. Methodologically, a comparison was made between the constituent parts of the plan and the contents of the slides to verify their theoretical-methodological articulations. The results showed: - the disarticulation of the content with the conception of enunciative-discursive language; - the inadequacy of the treatment given to the genre and the lack of knowledge of its socio-discursive nature.

Keywords: lesson plans; remote teaching; discursive genre interview.

INTRODUÇÃO

A pandemia de Covid-19 fechou as escolas brasileiras, no ano de 2020, e, pautadas pelo Parecer CNE 05/2020, as secretarias estaduais e municipais de educação tiveram que pensar em soluções para o ensino remoto de forma emergencial (ERE). Dentre elas, o governo do Paraná disponibilizou uma série de planos de aula de Língua Portuguesa para os ensinos fundamental e médio, a fim de serem usados pelos professores.

Esses planos estão norteados pelo Currículo da Rede Estadual Paranaense –CREP (2020), documento orientador da construção da Proposta Pedagógica Curricular (PPC) e, principalmente, da elaboração dos Planos de Trabalho Docente e planos de aula da rede estadual. O CREP-PR apresenta-se, em sua definição, como um documento cuja ancoragem teórico-metodológica pauta-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Foi lançado em versão experimental, no ano de 2020, voltado aos anos finais do ensino fundamental, separado por disciplinas. Por sua vez, teoricamente, a BNCC (BRASIL, 2017) assume a concepção de linguagem de cunho enunciativo-discursivo, a qual toma os estudos do Círculo de Bakhtin como pressupostos basilares e a linguagem como prática social. Assim, no ano de 2020, os professores receberam uma série de planos de aula disponibilizados na plataforma de Registro de Classe Online (RCO), local que permite ao professor da rede o registro de notas, de faltas e o acesso a outros materiais, como as videoaulas Paraná.

De forma geral, grande parte dos professores, mesmo em 2021, ainda tem se utilizado desses planos de forma integral, já que, diante de tantas responsabilidades e tarefas surgidas com o ERE, ter um roteiro de aula e materiais já previamente elaborados constituem-se como ferramentas “facilitadoras” de sua prática pedagógica e auxiliam a minimizar as inúmeras

atividades que precisam desenvolver. Nesses planos, o professor encontra, principalmente: o conteúdo da aula, uma videoaula, os slides e uma lista de exercícios supostamente referente ao conteúdo da aula. Também, há uma tentativa de conciliar, para cada plano, tanto as habilidades previstas na BNCC (BRASIL, 2017), como os descritores da Prova Paraná.

Diante desse contexto, no âmbito da formação inicial, uma das atividades previstas para as disciplinas de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa, como para os Programas Institucionais de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/Capes) e do Residência Pedagógica (RP/Capes) na Universidade Estadual de Maringá (UEM), é a análise crítica de materiais didáticos que subsidiam o trabalho do professor. Uma prática pedagógica reflexiva requer do docente, entre outras coisas, o repensar de seu próprio planejamento e/ou dos materiais didáticos disponíveis em sua rotina de trabalho.

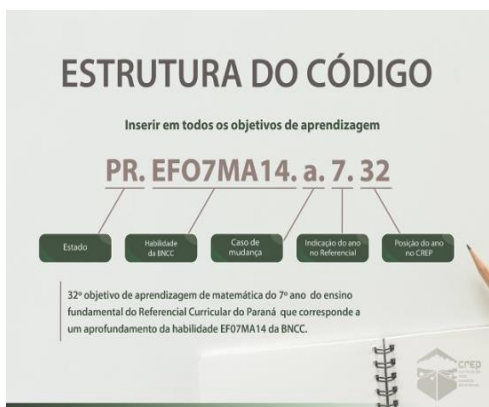
Nesse sentido, valoriza-se a capacidade de reflexão, pois é por meio dela que o professor tem condições de garantir autonomia em relação às suas ações (PIMENTA, 2002). Dessa forma, o objetivo deste artigo é apresentar uma análise crítica de um plano de aula com o gênero entrevista, para o 6º. ano, disponibilizado na plataforma RCO como conteúdo do primeiro trimestre de 2020. Esse plano de aula foi objeto de discussão e de análise em encontros de formação com alunos tanto do Estágio Supervisionado, quanto com integrantes do PIBID e do RP.

Dessa forma, tem-se como objetivos específicos discutir: a) a concepção de linguagem subjacente ao plano; b) o tratamento teórico-metodológico dado ao gênero discursivo, a partir da concepção de linguagem assumida pelos documentos oficiais do ensino de Língua Portuguesa; c) a ressignificação do plano de aula. O referencial teórico norteia-se pelos estudos de linguagem de natureza interacionista e dialógica de Bakhtin e seu Círculo e de pesquisadores nacionais (BAKHTIN, 2003; ACOSTA-PEREIRA, 2014; FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2020; BRAIT; PISTORI, 2012). Metodologicamente, efetuou-se uma comparação entre as partes constitutivas do plano e os conteúdos dos slides para verificar suas articulações teórico-metodológicas.

O artigo vem dividido em mais duas seções, além dessa introdução e das considerações finais: na primeira, fundamentamos a concepção de linguagem norteadora do CREP-PR; na segunda; apresentamos os resultados da análise.

CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM NORTEADORA DO CREP-PARANÁ

O CREP-PR (PARANÁ, 2020), lançado experimentalmente, no início de 2020, apresenta-se como: um documento orientador do já aprovado Referencial Curricular do Paraná (PARANÁ, 2018); como uma das ações de consolidação da BNCC (BRASIL, 2017) no estado do Paraná e traz conteúdos e procedimentos metodológicos para cada disciplina dos anos finais do ensino fundamental. A organização do CREP, em cada disciplina, apresenta uma coluna, notadamente repleta de elementos, com códigos específicos que demarcam: (a) o Estado; (b) a habilidade prevista na BNCC; (c) caso de mudança (para se adaptar, se necessário); (d) indicação do ano no Referencial; (e) posição do ano no CREP, conforme a figura 1:

Figura 1 – Estrutura código CREP

Fonte: CREP-PR, 2020, p.04.

No documento específico de Língua Portuguesa, nos encaminhamentos metodológicos ao professor, assume-se o trabalho com a concepção enunciativo-discursiva da linguagem:

Para o trabalho com Língua Portuguesa, a partir dos pressupostos da BNCC, assumimos a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, compreendendo que sua apropriação se dá a partir das interações sociais mediadas por práticas discursivas. Nesse processo, o texto tem centralidade como unidade de trabalho e cabe ao(a) professor(a) promover atividades nas quais os(as) estudantes relacionem os textos a seus contextos de produção, desenvolvendo habilidades quanto ao uso significativo da linguagem nas práticas de leitura/escuta, oralidade e produção de textos em várias mídias e semioses (PARANÁ, 2020, p.06).

A concepção enunciativo-discursiva da linguagem, desde 1990, já se encontrava, também, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, e se mantém como discurso oficial prescritivo com a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Assume-se aqui a perspectiva enunciativa-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem “é uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes, numa sociedade, nos distintos momentos da história” (BRASIL, 2017, p.18).

A vertente enunciativo-discursiva da linguagem pode ser compreendida por aportes teóricos vinculados à Análise do Discurso ou à Teoria da Enunciação. Entretanto, considerando que tanto o CREP-PR como a BNCC tomam o trabalho com os gêneros discursivos como centralizadores da prática pedagógica do professor, assumimos, neste artigo, as contribuições de Bakhtin e de seu Círculo, denominado por pesquisadores nacionais de Análise Dialógica do Discurso-ADD (BRAIT, 2005).

Na perspectiva da ADD, o dialogismo é o princípio constitutivo da linguagem, ou seja:

(...) a concepção de diálogo em Bakhtin é constitutiva da linguagem enquanto fenômeno heterogêneo, não entendido como uma conversa entre duas pessoas, mas pela leitura e escrita compreendidas enquanto formas de produzir sentidos

possíveis e previsíveis no texto, como um tipo de diálogo (ROTAVVA, 1999, p.157).

O dialogismo envolve a compreensão de que todo enunciado concreto só pode ser compreendido dentro de uma situação sócio-histórica única, que envolve os sujeitos participantes e suas axiologias, os propósitos comunicativos, o campo de linguagem, o cronotopo e os gêneros do discurso. Além disso, conforme Angelo e Menegassi (2014), o dialogismo apresenta-se de diversas formas nas obras do Círculo. De acordo com a pesquisa dos autores, baseada em Bakhtin (2003), todo enunciado concreto procede de alguém e dirige-se a alguém, com suas axiologias; estabelece réplicas a enunciados anteriores; é produzido no intuito de obter contrapalavras, isto é, de modo a transformar a “palavra alheia” em “palavra própria”; é polifônico por natureza.

Dessa forma, todo enunciado é repleto de tonalidades dialógicas, ou seja, em qualquer situação de interação, os textos-enunciados demarcam sentidos que retomam outros enunciados ou já-ditos. Por isso mesmo, todo enunciado possui sua materialidade, mas se orienta para um contexto extraverbal que o constitui:

A característica distintiva dos enunciados concretos consiste precisamente no fato de que eles estabelecem uma miríade de conexões com o contexto extraverbal da vida e, uma vez separados desse contexto, perdem toda sua significação – uma pessoa ignorante do contexto pragmático imediato não compreenderá estes enunciados (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1926, p.06).

Bakhtin e Volochinov (1981) compreendem o contexto extraverbal composto por três elementos: (a) o horizonte espacial comum entre os interlocutores; (b) o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores; (c) sua avaliação comum dessa situação, que inclui os aspectos valorativos dos participantes. Esses elementos são retomados por Rodrigues (2001), e denominados de dimensão social do enunciado, indispensável para a produção de sentidos, podendo ser analisados por três elementos constitutivos:

- a) horizonte espacial e temporal: corresponde ao onde e quando do enunciado;
- b) horizonte temático: corresponde ao objeto, ao conteúdo temático do enunciado (aquilo do que se fala);
- c) horizonte axiológico: é a atitude valorativa dos participantes do acontecimento (próximos, distantes) a respeito do que ocorre (em relação ao objeto do enunciado, em relação a outros enunciados, em relação aos interlocutores (RODRIGUES, 2001, p.24).

Outros pesquisadores nacionais, no âmbito da Linguística Aplicada, debruçaram-se sobre o estudo da natureza do enunciado concreto, tendo em vista sua dimensão material e a extraverbal. Rodrigues (2001), por exemplo, apresenta duas dimensões do enunciado: a social e a verbal. Brait (2013), por sua vez, acrescenta à questão da multimodalidade a dimensão verbal, tendo em vista os gêneros multimodais que circulam em diversos campos da linguagem. Acosta-Pereira (2014) aponta, então, duas dimensões para o estudo do enunciado: a social e a verbo-visual.

A dimensão social envolve o trabalho com as condições de: a) produção: campo, autor e suas axiologias, valoração; b) circulação: campo, interlocutor, horizonte apreciativo-ideológico do outro, meio de circulação, cronotopo; c) recepção: modos de publicação, situação imediata de interação. Beloti et al (2020), ao pensarem na transposição desses conceitos para a prática da leitura em sala de aula, coadunam com o autor e subsidiam esses aspectos da dimensão social com objetivos para a prática de leitura, utilizando-se, também, de uma denominação mais próxima da realidade de sala de aula, conforme apresentado no Quadro 1:


Quadro 1: Dimensão Social do Enunciado: objetivos para prática de leitura

Parâmetros da dimensão social do enunciado	Objetivos para a prática de leitura
Contexto (produção, recepção e circulação)	- Compreender os enunciados produzidos, concebidos e em circulação em determinado campo social, refletindo a respeito dos objetivos e finalidades do contexto desses enunciados em relação ao tema, ao gênero, ao cronotopo. - Levar o aluno a perceber que o texto-enunciado reflete e refrata os valores ideológicos estabelecidos nesse contexto.
Gênero Discursivo	- Fazer com que o aluno, antes mesmo de ler o texto, responda ao questionamento sobre a finalidade sociodiscursiva do gênero e ocupe a posição de interlocutor desse enunciado em questão. Por isso, é importante observar dois aspectos: delimitar para o aluno uma finalidade sociodiscursiva para a leitura em questão e, durante a seleção de textos, na medida do possível, deixá-lo na sua configuração original de produção, circulação e recepção.
Papel social do autor	-Entender que o papel social assumido pelo autor do texto é por si só uma escolha valorativa.
Papel social do leitor / interlocutor	-Permitir ao aluno-leitor expor seu conhecimento acerca do texto-enunciado: levar em consideração que o aluno-leitor vem carregado de matizes axiológicas ao encontro com o texto e, assim, seu conhecimento de mundo, com as valorações já constituídas, contribui para a produção de sentidos. -Entender que o papel social assumido pelo leitor do texto é por si só uma escolha valorativa.
Relações dialógicas (campo, gênero, locutor e interlocutor, matizes axiológicas)	- Entender que as relações dialógicas são relações de sentido que perpassam todas os outros parâmetros, estabelecidas por meio da tensão entre valores que se efetiva no momento em que o texto se insere num diálogo com o passado, com o presente e com o futuro, sempre abrindo possibilidades para novas respostas, para novos posicionamentos.

Fonte: Adaptado de Beloti et al (2020, p.129-132).

Já a dimensão verbo-visual envolve a análise dos aspectos enunciativos-discursivos constitutivos do gênero, ou seja, o conteúdo temático, o estilo e sua composição; de seus aspectos textuais, linguísticos e semióticos (no caso de gêneros multimodais). Para Fuza e Ritter (2021), essa dimensão se resumiria no estudo dos três elementos constitutivos do gênero denominados por Bakhtin (2003) de conteúdo temático, estrutura composicional e estilo. Assim, resumidamente, temos que o estudo de um enunciado concreto, em sala de aula, envolve aspectos relacionados à dimensão social e à dimensão verbo-visual, ambas perpassadas e constituídas pelas relações dialógicas, conforme Quadro 2:

Quadro 2: Dimensões social e verbo-visual dos textos-enunciados

Dimensão social	Relações dialógicas 	Dimensão verbo-visual
Contexto (produção, recepção e circulação)		Conteúdo temático
Gênero Discursivo		Estrutura composicional
Papel social do autor		Estilo
Papel social do leitor / interlocutor		

Fonte: as autoras.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Antes de iniciarmos a seção, faz-se necessário tecermos explicações sobre a configuração do plano de aula analisado. O site “Escola Digital Professor” disponibiliza materiais de apoio ao professor da rede pública do Paraná por meio do módulo de planejamento disponível no Registro de Classe Online (RCO). Nele, o professor encontra:

[...] planos de aula específicos para suas disciplinas e séries para as quais leciona, com sugestões pedagógicas e encaminhamentos metodológicos. Os planos de aula são organizados por tema, conteúdo, conhecimentos prévios e objetivos. Eles também se dividem por trimestre e contemplam, além dos conteúdos essenciais, informações e atividades complementares. Na ferramenta *on-line*, é possível encontrar links para videoaulas, *slides* e listas de exercícios, que podem ser editadas ou complementadas por materiais de sua preferência. (site: http://www.escoladigital.professor.pr.gov.br/rco_mais_aulas#).

Dessa forma, o material de apoio é visualizado conforme figura a seguir:

Figura 2: Plano de aula RCO

Aulas	Práticas de Linguagem	Conteúdos	Conhecimentos Prévios	Objetivos	Videoaula	Slides	Exercícios	Outros	1º	2º	3º
1, 2, 3	Oralidade - Capítulo 1 (p. 35)	Entrevista	Produzir jornais radiofônicos ou televisivos e entrevistas a serem veiculadas em rádio, TV e na internet, orientando-se por roteiro ou texto e demonstrando conhecimento dos gêneros jornal falado/televisivo e entrevista.	Realizar entrevista oral a partir de um planejamento/roteiro de perguntas, tanto para a adequada realização desse texto quanto para a compreensão da necessidade de planejamento desse gênero.	https://rebrand.ly/jp_6a_1e2e3_21	https://drive.google.com/file/d/1Yvi2LEG_ZZ7NmPIRpg4nsPCL6gtINTX/view?usp=sharing	https://drive.google.com/file/d/1fxsWvD5gQL1x2Q5b2zJnea6MZW2XHk/view?usp=sharing		X		

Fonte: http://www.escoladigital.professor.pr.gov.br/rco_mais_aulas#).

Para este artigo, o objeto de análise centra-se no plano de aula e nos slides, pois estes últimos trazem para o professor os textos e as atividades. Inicialmente, observamos no plano de aula, a coluna “Práticas de Linguagem”, na qual consta a prática de oralidade. O conteúdo é o gênero entrevista, o que nos provoca questionamentos sobre a natureza do que está sendo considerado o eixo estruturante para a produção de conhecimentos, na medida em que as práticas de linguagem não aparecem também como “conteúdos”.

Autores como Rojo (2008) apontam o fato de haver, no processo de didatização do conceito de gêneros do discurso, uma continuidade do prescritivo, do modelar, quando situado em uma abordagem interdisciplinar, reconstituindo a noção de gênero como objeto privilegiado de ensino, submetendo-o a um tipo de estudo estanque. Conforme a autora, a rearticulação do conceito no campo didático pode oscilar entre a continuidade de práticas escolares de acabamento e o resgate de um horizonte de possibilidades, no sentido bakhtiniano.

A pesquisadora defende a reconstituição desse objeto como ruptura, a fim de que se possa formar e desenvolver leitores e produtores críticos de textos, acenando para uma mudança de foco no campo didático. Para a autora, há diferença entre uma abordagem interdisciplinar de uma transdisciplinar, porque esta última, ao contrário da primeira, ultrapassa barreiras, transita, refrata valores ideológicos. O gênero, tratado como “objeto privilegiado de ensino”, tende a ser reduzido ao estudo de mais uma categoria estanque de análise, a um aplicacionismo de regras e formas. Portanto, na abordagem interdisciplinar do gênero como objeto de ensino há um reducionismo do trabalho com gêneros em sala de aula.

Geraldi (2010) também discute a respeito de dois deslocamentos pedagógicos ocorridos no ensino de Língua Portuguesa ao longo dos últimos cinquenta anos, sendo o primeiro o percurso feito dos objetos de ensino a práticas de linguagem, e o segundo, das práticas a objetos. Sabemos que o pesquisador Geraldi, embora também sustente seus estudos na perspectiva bakhtiniana, nunca compartilhou da ideia de se tomar os gêneros discursivos como objetos de ensino. Convém assinalar que desde a década de 1980, o ensino de Língua Portuguesa centrou-se, pelo menos nos documentos oficiais, sobre as diretrizes curriculares – nacionais e regionais – no uso e na reflexão da língua, organizando-o em três práticas de linguagem: a produção de textos, a leitura e a análise linguística. João Wanderley Geraldi está entre os pesquisadores que mais contribuíram para esse deslocamento, sendo considerado o discurso fundador dessas propostas para o ensino de Língua Portuguesa.

Geraldi (2010) esclarece que o ensino de língua materna sempre operou com textos, mas a cada época essas operações configuraram-se em formas diversificadas em função das próprias concepções de linguagem que subsidiaram o fazer pedagógico referente ao ensino de língua materna. Conforme o autor já recuperou historicamente e demonstrou em pesquisas anteriores (GERALDI, 1984; 1991), o texto já foi de modo privilegiado a objeto de oralização, de memorização, de leitura silenciosa. Em momento posterior, o texto entra na sala de aula não mais como mera superfície textual, mas como objeto de ensino para a interpretação textual.

Sob a égide dos estudos enunciativos e do discurso, houve um deslocamento pedagógico mais para a aprendizagem da língua do que para o seu ensino. Nesse sentido, o uso da língua passa a ser o centro do processo de ensino e aprendizagem, e o texto – não como um produto de descrições e regras linguísticas, fechado e acabado – passa a ser o ponto de partida e de chegada de todo esse processo. A partir daí, o ensino de língua materna é organizado nas três práticas de linguagem, abordagem defendida pelo referido autor em detrimento à abordagem reducionista do “conceito de gênero sem gênese” (GERALDI, 2010. p. 80), na qual perde-se a historicidade dos enunciados.

Continuando nossa análise do plano, a coluna “Conhecimentos Prévios”, conforme explicação contida no “Currículo Priorizado Ensino Fundamental Língua Portuguesa” (2021, <https://drive.google.com/drive/folders/1oW34kJC6mvU9SbTojOOgvbdoH1kaPIP?usp=sharin>) diz respeito aos “Conhecimentos/habilidades que os estudantes precisam ter para desenvolver a aprendizagem prioritária. Essas habilidades podem ser do mesmo ano ou de anos anteriores.” (p. 6). Entretanto, se considerarmos que se trata de uma aula inicial do primeiro trimestre de 2020 muito dificilmente os alunos saberiam “produzir jornais radiofônicos ou entrevistas, demonstrando conhecimentos no gênero jornal televisivo e entrevista”. A nosso ver a expressão “conhecimentos

prévios”, pensando no conteúdo principal da aula, remeteria a conhecimentos que os alunos precisariam possuir para compreender a aula, o que parece estar distante da forma como essa coluna foi produzida.

A coluna “Objetivos”, conforme explicação contida no mesmo documento (PARANÁ, 2021), diz respeito à “Descrição da habilidade selecionada como prioritária para garantir o avanço dos estudantes, exatamente como aparece no Referencial Curricular do Paraná – Princípios, Direitos e Orientações.” (p. 06). De modo resumido, o objetivo das aulas seria a produção de uma entrevista oral por meio de roteiro de perguntas. A partir desse objetivo, os conteúdos das aulas deveriam contemplar tanto as práticas de leitura de entrevista oral e impressa quanto a de produção escrita de roteiro de perguntas e produção de entrevista oral. Por não haver esse desdobramento de conteúdos, podemos considerar que há uma certa incoerência interna entre os itens constitutivos do plano.

Além dessa incoerência interna, observamos uma incoerência externa com os slides. Nesse material didático, os objetivos das aulas são explicitados como “1) ler entrevistas e identificar o tema; 2) distinguir um fato da opinião relativa a esse fato; 3) inferir o sentido de uma palavra ou expressão; 4) compreender o efeito de sentido gerado pelo uso de sinais de pontuação e outras notações; 5) planejar uma entrevista oral”. Ao observar os objetivos de 1 a 4, podemos afirmar que eles abordam a entrevista escrita, especificamente aspectos envolvidos no processo de leitura, como a compreensão de tema, a inferenciação, e o 4º, em particular, parece se preocupar com a reflexão epilinguística que leva o aluno a refletir sobre o uso de determinados recursos linguísticos e seus efeitos de sentido. Assim, se há uma prioridade com o trabalho da entrevista escrita podemos nos questionar sobre o porquê do conteúdo ter sido explicitado somente como a entrevista oral. Se o objetivo era trabalhar com a prática de oralidade, e, portanto, com a entrevista oral, constatamos haver uma desarticulação entre o proposto no plano e os objetivos trazidos nos slides.

Essa desarticulação é confirmada pela escolha do texto para a prática de leitura: uma entrevista escrita com o escritor Ziraldo sobre a comemoração dos 40 anos do livro “O Menino Maluquinho”, publicada no site “Dentro da História”. A desarticulação a que nos referimos é o fato de ter sido considerado a entrevista oral como o conteúdo das aulas, mas somente ter se trazido a entrevista escrita.

Além disso, constatamos uma inadequação teórico-metodológica com a concepção de linguagem assumida pelos documentos oficiais, como o CREP (2020), que corrobora a abordagem reducionista do gênero discursivo em sala de aula que é o fato de se ter retirado a entrevista do seu suporte original. Somente o texto escrito da entrevista é transcrito nos slides e isso revela, portanto, que não se está considerando que os elementos espaciais e configuracionais do seu contexto sejam constitutivos do gênero porque indicam o lugar de sua ancoragem ideológica, delimita a que parte do universo temático do jornalismo ele se refere, qual o seu horizonte temático, sua finalidade de interação. Dessa forma, o material didático em questão concretiza o que Geraldí (2010) denominou de estudo do gênero discursivo sem a historicidade dos enunciados.

Na sequência dos slides, verificamos 5 perguntas de leitura sobre a entrevista, transcritas a seguir:

1. Qual é o tema da entrevista?
2. Na entrevista lida, a estrutura é formada por:
 - a) perguntas e análise

b) apresentação e respostas

c) perguntas e respostas

d) apresentação, perguntas e respostas

3. (...) No trecho acima, temos a presença de:

a) uma opinião

b) **um fato**

c) uma análise

d) nenhuma das alternativas anteriores

4. (...) No trecho acima, temos um fato ou uma opinião? Explique.

5. (...) No trecho acima, aparece uma série de informações sobre o autor Ziraldo. Em que isso contribui para o conteúdo da entrevista?

As perguntas de 1 a 4 são outros exemplos de trabalho pedagógico com o gênero discursivo de forma reducionista, no qual o aluno-leitor depreende a unidade temática, a estrutura composicional do texto lido, sem fazer qualquer relação com os elementos da dimensão social do enunciado. Essas atividades de leitura não permitem que o aluno-leitor leia o enunciado para produzir sentidos a partir da reflexão sobre as relações dialógicas que se travam entre os elementos da concretude do texto-enunciado, no caso, a entrevista selecionada. Já, na questão 5, podemos vislumbrar uma tentativa de articulação entre um aspecto temático, no caso, a seleção feita pelo autor-locutor da entrevista de informações sobre o autor Ziraldo, e um aspecto enunciativo referente aos interlocutores do enunciado. Consideramos uma tentativa porque a pergunta poderia ter explicitado essa relação dialógica e não ter voltado o foco de atenção do aluno somente para o conteúdo da entrevista. Uma sugestão de reescrita poderia ser: “No trecho acima aparece uma série de informações sobre o autor Ziraldo. Essa seleção de informações foi feita pelo escritor/ produtor da entrevista. Considerando os possíveis leitores da entrevista, do site onde ela circulou, pense e responda: a seleção de informações feita está adequada ao contexto de circulação da entrevista? Justifique sua resposta.”

Na sequência, os slides (no total de 11) expõem uma série de informações, por muitas vezes repetidas, sobre características da ordem do contexto da entrevista, como, finalidade e interlocutores, mas o predomínio da exposição é para as características estruturais da entrevista escrita, muito embora um dos objetivos das aulas seja a produção de uma entrevista oral. Aliás, vários dos objetivos propostos na aula não foram efetivamente trabalhados, como os efeitos de sentido dos sinais de pontuação. Por último, apresenta-se um passo a passo de planejamento de uma entrevista oral, e solicita-se a seguinte produção textual: “Com base no que foi estudado até aqui, elabore uma entrevista com 5 a 10 perguntas, escreva-as no seu caderno.”

Embora avaliamos como positivo se ter elegido o estudo do planejamento de perguntas ou a elaboração do roteiro de perguntas, não se discutiu de que forma ele faz parte do contexto de produção de uma entrevista oral. Sendo assim, o problema mais grave é que o aluno não tem elementos para primeiro compreender, por meio da prática de leitura, o funcionamento sociodiscursivo de uma entrevista oral, ou seja, refletir sobre suas condições de produção, circulação, recepção (dimensão social) e sobre sua dimensão verbo-visual, e, depois, por meio da prática de produção textual, se assumir como autor do seu dizer. Não houve, na verdade, nos slides, nenhum texto-enunciado que trouxesse uma entrevista oral, apenas a escrita, o que remete a ideia de que os produtores do plano concebem o gênero entrevista oral e escrita como sendo iguais, desconsiderando a natureza e as condições de produção de cada um.

Portanto, no geral, analisamos essa abordagem como um equívoco pedagógico, na medida que toma o gênero pelo gênero, aquilo que Rojo (2008) caracteriza como objeto de ensino interdisciplinar, pois se tende em apenas trabalhar com sua estrutura, em tomá-lo como mais uma metalinguagem e em conduzir um trabalho apenas de identificação do gênero, não de imersão de práticas de produção em situações adequadas, logicamente criadas em sala de aula.

A fim de demonstrar como efetivar o trabalho com a leitura segundo a concepção de linguagem postulada, no contexto do ERE, realizamos, com alunos do PIBID e da RP, a ressignificação do material analisado. A seguir, apresentamos uma possibilidade de reestruturação do plano de aula. Primeiro, reorganizamos a primeira parte do plano, especificando a prática de linguagem, o conteúdo, o número de aulas e os objetivos. Entendemos que os objetivos da forma que estavam propostos para o número de aulas dificilmente seriam cumpridos, assim, delimitamos melhor o conteúdo da aula.


Quadro 3 – Ressignificação do plano de aula

PLANO CREP	PLANO RESSIGNIFICADO
Prática de linguagem: oralidade	Prática de linguagem: leitura
Conteúdo: entrevista	Conteúdo: as condições de produção, circulação e recepção da entrevista oral e da entrevista escrita.
Nº de aulas: 3	Nº de aulas: 2
Objetivos: realizar entrevista oral a partir de um planejamento, roteiro de perguntas.	Objetivos: reconhecer e compreender, por meio de comparação, a dimensão social do da entrevista oral e da escrita.

Fonte: as autoras.

Na sequência, são propostos novos procedimentos metodológicos para um 6º ano, em contexto ERE, descrevendo a sequência das aulas e os materiais e atividades utilizados:

Quadro 4 – Sequência das aulas

<p>1. Iniciar a aula cumprimentando os alunos e apresentar o objetivo da aula.</p> <p>2. Acionar o conhecimento prévio da turma por meio de uma atividade de pré-leitura com a imagem do personagem de Ziraldo, O Menino Maluquinho:</p> <p>-<i>Vocês conhecem essa personagem?</i></p> <p>-<i>Vocês sabem o nome do autor que criou essa personagem?</i></p> <p>Imagem 2: O Menino Maluquinho.</p>  <p>Fonte: https://www.portaldenoticias.com.br/ler-coluna/580/o-menino-maluquinho.html</p> <p>3. Acionar o conhecimento prévio sobre o gênero entrevista oral por meio de uma imagem printada de entrevista oral:</p> <p>-<i>Quem está nessa imagem?</i></p> <p>-<i>O que estão fazendo?</i></p>

-Na sua opinião por que estão fazendo isso?

Imagem 3: Vídeo da Entrevista com Ziraldo



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=a_o2Ju80qjL.

4. Ler a entrevista escrita “O Menino Maluquinho de Ziraldo faz 40 anos!” (texto 1). No slide, apresentar a entrevista retirada do site <https://www.dentrodahistoria.com.br/blog/literatura/entrevista-ziraldo-menino-maluquinho/> em seu suporte original. E, além disso, transcrever o texto verbal em outros slides.

Imagem 3: A entrevista em seu suporte original



Fonte: <https://www.dentrodahistoria.com.br/blog/literatura/entrevista-ziraldo-menino-maluquinho/>

5. Realizar uma atividade com os elementos do contexto de produção da entrevista escrita por meio de questões abertas e fechadas. Dar 50 segundos para responderem entre uma questão e outra e chamar diferentes alunos para responderem.

a) Quem foi o entrevistado?

O entrevistado foi o autor de livros infantis Ziraldo.

b) O entrevistado é:

(x) Alguém conhecido na sociedade.

() Alguém desconhecido na sociedade

c) Quem entrevista o autor Ziraldo?

Quem entrevista o autor Ziraldo é o responsável pelo Blog Dentro da História.

d) Onde essa entrevista foi publicada?

(x) Essa entrevista foi publicada na página do blog Dentro da História.

() Essa entrevista foi publicada em um jornal da internet.

e) Quais as possíveis pessoas que lerão essa entrevista nesse local?

() Crianças.

(x) Leitores do blog Dentro da História.

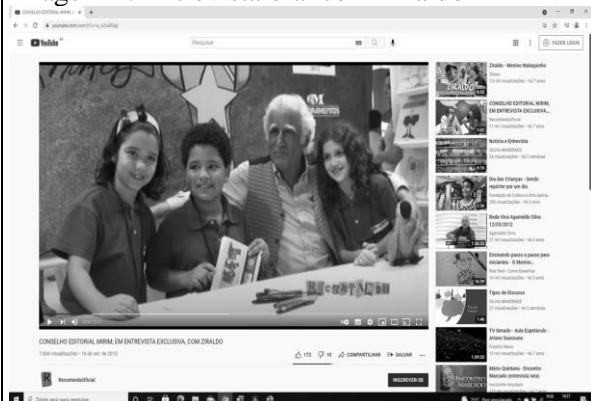
f) Qual a finalidade da entrevista escrita lida?

(x) Promover maior conhecimento sobre a data comemorativa dos 40 anos da obra o Menino Maluquinho e informações sobre a vida e carreira do autor.

() Informar sobre a vida do autor.

6. Assistir ao vídeo de uma entrevista oral com o autor Ziraldo (texto 2), retirado do endereço https://www.youtube.com/watch?v=a_o2Ju80qjI.

Imagem 4: Entrevista oral com Ziraldo



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=a_o2Ju80qjI.

7. Realizar atividades para o reconhecimento e a compreensão da dimensão social do enunciado:

a) Quem foi o entrevistado?

O entrevistado foi Ziraldo.

b) O entrevistado é:

(x) alguém conhecido na sociedade

() alguém desconhecido na sociedade

c) Quem entrevista o autor Ziraldo?

Quem entrevista o autor Ziraldo são crianças de uma escola.

d) Quem pode assistir a entrevista do vídeo?

() Usuários do youtube interessados em Felipe Neto.

(x) Usuários do youtube interessados em Ziraldo.

e) Onde essa entrevista foi publicada?

(x) A entrevista foi publicada em um canal no Youtube.

() A entrevista foi publicada em um site da internet.

f) Qual a finalidade da entrevista do vídeo?

(x) Promover maior conhecimento sobre o personagem Menino Maluquinho e sobre a personagem Flicts.

() Informar sobre a vida do autor.

8. Comparar as condições de produção da entrevista oral e escrita por meio da ferramenta *Kahout*, com questões do tipo quiz:

a) Onde as entrevistas foram publicadas?

() A entrevista escrita foi publicada em um jornal e a do vídeo em um canal do youtube.

(x) A entrevista escrita foi publicada em um blog de literatura e a do vídeo em um canal do youtube.

b) Quem foram os responsáveis pelas entrevistas?

(x) Os responsáveis pela entrevista escrita foram os produtores do blog e a do vídeo foram as crianças de uma escola.

() Os responsáveis pela entrevista a escrita foram crianças e a do vídeo foram jornalistas.

c) Qual foi a finalidade das duas entrevistas?

(x) Conhecer melhor a obra do autor Ziraldo.

() Divertir as pessoas.

9. Orientar a turma para as atividades para casa, a serem corrigidas na próxima aula, valendo um prêmio-surpresa.

a) Vamos completar as lacunas?

Hoje lemos dois tipos de entrevistas: a entrevista *escrita* e a entrevista *oral*. O entrevistado das duas entrevistas foi uma pessoa pública, o *Ziraldo*. A entrevista escrita foi publicada no blog *Dentro da História* e a entrevista do vídeo em um canal do *youtube*. Quem produziu a entrevista escrita foi o blog *Dentro da História* e a do vídeo *as crianças de uma escola*. A finalidade das duas entrevistas foi *conhecer melhor a obra de Ziraldo, especialmente o livro O Menino Maluquinho*.

b) Releia as duas entrevistas e faça uma comparação entre elas para descobrir semelhanças e diferenças em relação às perguntas que foram feitas para o autor *Ziraldo*. Anote em seu caderno suas descobertas. Na próxima aula, iremos discutir sobre os prováveis motivos dessas semelhanças e diferenças. Mãos à obra!

Fonte: as autoras.

O plano de aula ressignificado priorizou apenas o trabalho com a dimensão social das entrevistas oral e escrita, por se tratar de um 6º ano e de se estar planejando aulas para o contexto do ERE. Por isso, preferimos eleger somente um aspecto a ser trabalhado para se evitar confusão e dissonâncias pedagógicas para os alunos. A dimensão verbo-visual poderia ficar para uma outra aula.

De maneira resumida, podemos afirmar que o novo plano parte do acionamento dos conhecimentos prévios que o aluno-leitor tem sobre um aspecto temático e o gênero entrevista oral, para que o processo de produção de sentidos se balize nas relações estabelecidas entre o leitor, o texto e a mediação do professor. Para a prática de leitura, os textos-enunciados são mantidos em seus suportes originais, movimento pedagógico que se sustenta na consideração do aspecto dialógico como dimensão constitutiva da linguagem. As atividades de leitura se propõem a trabalhar com aspectos da concretude (dimensão social) dos textos-enunciados, levando-se em conta os campos de atividades sociais em que são produzidos juntamente com as relações dialógicas – de sentido – que se travam entre eles. A última atividade proposta como tarefa de casa solicita do aluno-leitor a sua reflexão sobre o projeto de dizer feito pelos produtores/autores de cada uma das entrevistas lidas e de que maneira as condições de produção, de circulação e de recepção podem interferir e constituir os significados desses enunciados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho desenvolvido pelo ERE, por meio do CREP-PR, ainda em caráter experimental, demonstrou uma concepção de linguagem focada na estrutura e na concepção de linguagem como forma de comunicação, sem levar em conta o texto, enquanto enunciado concreto, garantido como unidade básica de ensino-aprendizagem de língua materna pela BNCC (BRASIL, 2017). Em sala de aula, tal conceito exige que se pense primeiro nas funções histórica e sociodiscursiva do gênero, nas quais o enunciado se textualiza, e isso é muito mais do que conhecer as formas relativamente estáveis dos gêneros discursivos ou desenvolver exercícios deslocados de gramática e do próprio estilo do gênero.

Os resultados evidenciaram a não compreensão do que seja a concepção enunciativo-discursiva da linguagem e sua consequente transposição para o ensino de língua portuguesa. As incoerências internas entre as partes do plano são visíveis, tanto em relação aos objetivos propostos e não cumpridos, como em relação às colunas que antecedem o plano de aula. Destacamos que a

análise aqui exposta foi apenas de uma das aulas não podendo ser generalizada para outras. Mas, já que o material assume o caráter experimental, espera-se que esses planos possam ser ressignificados para que realmente possam fazer parte de um ensino comprometido com o diálogo e ancorado efetivamente no trabalho com os enunciados concretos da língua.

REFERÊNCIAS

ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo. A análise de textos-enunciados como prática precedente à elaboração didática. In: TAFFARELLO, M.C.M. (Org.) **Revista de estudos sobre práticas discursivas e textuais**. São Paulo, v.14, n.3, p.4-29, nov., 2014.

ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Renilson José. Perguntas de leitura na sala docente em sala de apoio. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v.14, n.3, p. 661-688, 2014.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra.4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

BELOTI, Adriana et al. Conceito de valoração em perspectiva enunciativo-discursiva: proposta teórico-metodológica para a prática de leitura. In: FRANCO, Neil; PEREIRA, Rodrigo Acosta; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **Estudos dialógicos da linguagem- reflexões teórico-metodológicas**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2020, p.109-135.

BRAIT, Beth; PISTORI, Maria Helena Cruz. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. **Alfa**, São Paulo, 56(2): 371-412, 2012.

BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

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

FUZA, Angela Francine; RITTER, Lilian Cristina Buzato. Práticas de leitura/análise linguística com tira em quadrinhos no Ensino Fundamental: uma proposta didático-pedagógica. In: ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha. da C. **Prática de análise linguística nas aulas de língua portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 453-482.

FUZA, Angela Francine; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; MENEGASSI, Renilson José. Concepções de linguagem e de leitura no ensino de língua materna. In: FUZA, Angela Francine; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; MENEGASSI, Renilson José. **Interação e escrita no ensino de língua**. Campinas: Pontes Editores, 2020, p. 11-32.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. **Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP)**. Língua Portuguesa. Curitiba-PR: SEED/PR, 2020.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. **Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**. Curitiba, PR: SEED, 2018.

RODRIGUES, Rosangela Hammes. A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo. **Tese** (doutorado em Linguística aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

ROTAVVA, Lúcia. A perspectiva dialógica na construção de sentidos em leitura e escrita. **Linguagem & Ensino**. V.02, n.02, p.145-160, 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15506>. Acesso em: 24 ago., 2021.

VOLOCHINOV, Valentin; BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Discurso na vida e discurso na arte** (sobre poética sociológica). 1926. Trad. De Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza (par fins didáticos). Versão na língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo.