

O agir docente e suas implicações na construção do objeto de ensino: entre o prescrito e o real da atividade

Teacher's act and its implications on the construction of the teaching object: between the prescribed and the real of the activity

Elvira Lopes Nascimento¹

Universidade Estadual de Londrina

elopes@sercomtel.com.br

Kleber Ferreira da Silva²

Universidade Estadual de Londrina

klebersilvams@gmail.com

Resumo: O presente artigo possui como finalidade discutir as possíveis contribuições advindas de práticas formativas no contexto da disciplina *Gêneros Discursivos/Textuais e Práticas Sociais* – da área de concentração Linguagens e Letramentos, no Programa de Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS, contexto em que o conceito de desenvolvimento é definido como um processo resultante da interação de conflitos entre os recursos internos já disponíveis do sujeito em formação e os recursos novos que o meio cultural lhe propõe. Nessa perspectiva, o gesto profissional inscreveu-se numa dinâmica pautada em macropreocupações que foram demonstradas na análise multifocal dos diferentes aspectos pelos quais formador e formando promovem a tradicional ruptura entre os domínios da teoria e da prática, evidenciando a relação conflitiva entre o prescrito, o planejado, o realmente executado e o que foi impedido por fatores diversos. Nas várias etapas do trabalho, apreenderam-se tanto gestos profissionais que demonstraram nuances de uma abordagem clássica/tradicional na construção do objeto de ensino, como também, em resposta aos apelos sociais pela inovação das práticas, gestos que representam uma tentativa de chegar às práticas discursivas como objeto de conhecimento em sala de aula.

¹ Professora e pesquisadora da Universidade Estadual de Londrina.

² Doutorando em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina.

Palavras-chave: desenvolvimento; agir docente; construção do objeto de ensino; gestos profissionais.

Abstract: The main goal of this paper is to discuss the possible contributions of training practices in the context of a course entitled *Discursive/Textual Genres and Social Practices* – from the area of concentration Languages and Literacies, taught in the Professional Master's Program in Language and Literature/PROFLETRAS, a context in which the concept of development is defined as a process resulting from the interaction of conflicts between the trainee's available internal resources and the new ones enabled by the cultural environment. Through this perspective, the professional gesture is inscribed into a dynamic based on macro preoccupations that were demonstrated in a multifocal analysis of the different aspects through which trainer and trainee promote the traditional rupture between the domains of theory and practice, demonstrating the conflicting relationship between what is prescribed, planned, actually executed and hindered by different factors. In the various stages of the work, professional gestures that showed the nuances of a classic/traditional approach in the construction of the teaching object were apprehended, as well as, in response to social appeals for the innovation of practices, gestures that represent an attempt to develop discursive practices as objects of knowledge in the classroom.

Keywords: development; teaching work; construction of the teaching object; professional gestures.

Introdução

As pessoas, assim como as ferramentas/artefatos (materiais ou psicológicos sócio-historicamente construídos), podem atuar como elementos mediadores nas interações organizadas em atividades que possibilitam a apropriação pelos sujeitos de pré-construídos sociais, conhecimentos coletivos e produtos culturais a cada etapa de desenvolvimento conquistado. Assim, o nível de desenvolvimento anterior vai se transformando e sendo superado. O conflito, entendido como o confronto de representações que emergem nessas interações pode ser gerador de desenvolvimento se levar os indivíduos a reverem conceitos e representações sociais. Na perspectiva do interacionismo social vigotskiano assumida por Schneuwly (2008) e Bronckart (2013), o desenvolvimento pode ser definido como um processo resultante da interação de conflitos entre os recursos internos já disponíveis do aprendiz e os recursos novos que o meio cultural lhe propõe. Nessa perspectiva, os conhecimentos novos a que um sujeito em formação/aprendiz tem acesso só terá caráter desenvolvimental se o conflito proporcionado por eles for administrável pelo aprendiz. Ou seja, o aprendiz deve ser capaz de gerenciar esse conflito de modo que seu resultado seja positivo, promovendo uma reorganização psíquica. Assim, nós, formadores, propomos os elementos que

pareçam ser desenvolvimentais para o aprendiz, “mas é ele, e somente ele, que se desenvolve... ou não” (Bronckart, 2013, p. 90).

Em nossa investigação, o conceito de conflito se torna muito importante para o que entendemos como desenvolvimento. Ao compreendermos que o conflito pode ser propulsor de desenvolvimento, pensamos nas situações-problema que propomos aos sujeitos em formação, conduzidas a partir da nossa mediação, na expectativa de levá-los à revisão, reconstrução ou ressignificação de conceitos de pensamento e negociação de significados.

Tomando o conflito como um possível desencadeador do processo de desenvolvimento, propomo-nos a investigar as tensões e conflitos vivenciados por professores participantes das diferentes etapas da sequência de formação no contexto da disciplina *Gêneros Discursivos/Textuais e Práticas Sociais* – da área de concentração Linguagens e Letramentos, no Profletras. A proposta dessa disciplina fundamenta-se no conceito de gêneros (Bakhtin/Volochinov, 1992), nas propostas da engenharia didática (Dolz, 2016) e nas possibilidades práticas abertas sobre o *paradigma de aprendizagem interativo* (Lemke, 2010; Rojo, 2017). Pretendemos refletir sobre o trabalho de uma professora de Língua Portuguesa no percurso de formação como orientanda da docente dessa disciplina, no trabalho de planejamento de sequência didática e posterior implementação em sua escola de origem. Interessa-nos, sobretudo, o fazer educacional em seu triplo estatuto: 1. o que o professor faz; 2. como o faz; 3. o que pensa sobre o que faz. Essa complexidade nos impulsiona a atravessar a passagem de uma didática dos saberes a ensinar para uma didática da compreensão e da explicação do agir educacional.

Articulamos esta reflexão a partir de uma dupla perspectiva teórica e metodológica: a) a partir dos postulados da engenharia didática (Dolz, 2016) em que se busca articular a razão instrumental (ligada às diferentes possibilidades para o desenvolvimento da linguagem), a lógica profissional (para a elaboração de produtos, objetos, ferramentas e atividades escolares destinadas ao ensino e aprendizagem das línguas) e b) a que busca compreender o trabalho como um patrimônio que se conserva e se renova historicamente em um processo de repetição, adaptação e reinvenção na atividade real (Clot, 2010). Nos conflitos vivenciados pela professora para o planejamento e implementação de uma sequência de atividades didáticas pelo viés dos gêneros textuais, buscamos compreender o seu agir em sala de aula na relação entre o prescrito, o planejado, o realmente executado e o que foi impedido por fatores diversos.

A formação continuada no contexto daquela disciplina constitui, portanto, o lócus de nossas reflexões e, ao mesmo tempo, é o objeto de um estudo mais sistêmico em que se articulam: 1. A didática da língua; 2. A formação profissional de professor; 3. Os conteúdos específicos da disciplina em foco; 4. O desenvolvimento das capacidades docentes (Stutz, 2012) que permitem ao professor ajustar/adaptar/ressignificar gestos profissionais de um coletivo de trabalho a uma situação que produz tensão pelo fato de que o agir da professora em foco está mergulhado em um contexto que sofre coerções determinadas por inúmeros fatores.

A partir desse quadro teórico e prático da formação, buscamos identificar as zonas de tensão que o trabalho didático pelo viés dos gêneros representa no agir de uma professora que retorna à universidade para uma formação depois de longos anos de exercício profissional. A noção de gênero, por si só, representa pontos de tensão para ela (habituada a focalizar durante anos a gramática e a “redação” como eixos centralizadores de seu trabalho). No âmbito daquela disciplina curricular, os gêneros textuais desempenharão um papel crucial na atividade de trabalho docente e sobre o desenvolvimento pessoal do próprio professor, assim como para a evolução de seu fazer profissional (Machado e Lousada, 2010).

Ratificando o programa de trabalho do ISD (Bronckart, 2006), partimos de uma perspectiva de análise descendente que pressupõe um movimento dialético permanente o qual parte dos pré-construtos sociais (compreendendo as atividades sociais, as formações sociais, as línguas e os gêneros de uma sociedade); passando pelos processos de mediação sociosemióticos (por meio dos quais se constroem os conhecimentos e a identidade pessoal) e chegando aos efeitos dos processos de mediação e apropriação.

Nesse programa teórico-metodológico, englobamos os movimentos do agir docente para efetivarmos uma análise multifocal³ do processo multifacetado em que um objeto de conhecimento sofre transformações para ser ensinado em diferentes níveis, considerando a premissa segundo a qual um objeto de conhecimento é um pré-construto social que é transformado, explicitado, programado e elementarizado (decomposto) ao entrar na esfera escolar. Num primeiro nível de transposição, os conhecimentos de referência (científicos) transformam-se em conhecimentos a serem ensinados, tais quais apresentados nos referenciais curriculares e no material didático. Num segundo nível, os conhecimentos a serem ensinados transformam-se em conhecimentos efetivamente ensinados em sala de aula. Este segundo nível tem sido pouco estudado e constitui o foco principal deste texto.

Na perspectiva da análise multifocal proposta por Aeby-Daghé et al. (2009), acrescentamos à análise do segundo nível a apreensão de enunciados e gestos de uma profissional docente na implementação de sequência didática em sala de aula do ensino fundamental que apontem para marcas do gênero da atividade profissional⁴ bem como para variações estilísticas desse gênero (Clot,

³ Aebly-Daghé, Canelas-Trevisi, Cordeiro, Dolz, Schneuwly e outros (2009, p. 101) apresentam os resultados da pesquisa realizada pela equipe GRAFE (Groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné), em que foram filmadas e gravadas sequências de ensino de escrita em 17 classes suíças francófonas de 7ª a 9ª séries. Os dados obtidos foram transcritos e analisados numa perspectiva multifocal, construída a partir de uma teoria de transposição didática (Chevallard, 1985). A nossa pesquisa foi inspirada e adaptada a partir dos resultados apresentados por esses pesquisadores.

⁴ Clot e Faïta (2000) perceberam que não há, de um lado, o trabalho prescrito e, de outro, o trabalho real; ou, de um lado, a tarefa e, de outro, a atividade; ou ainda, de um lado, a organização do trabalho e, do outro, a atividade do sujeito. Segundo os autores, o que há entre a organização do trabalho e o sujeito é um trabalho de re-organização das tarefas pelos coletivos profissionais. Portanto, os autores entendem que entre o trabalho prescrito e a atividade realizada há, sim, o que denominam de *gêneros de atividade, ou gêneros profissionais*.

2006)⁵, considerando com Clot e Faïta (2000) que é preciso reconhecer que, ao agir, os profissionais não se voltam apenas para o coletivo de trabalho e suas obrigações. Eles se voltam também para si próprios. Em suas palavras: “O estilo é também a distância que um profissional interpõe entre sua ação e sua própria história, quando ele a corrige, a retoca...” (Clot e Faïta, 2000, p. 16-17).

Os professores se apropriam (ou não) dos artefatos sociais, materiais e simbólicos à sua disposição no coletivo de trabalho que, acionados como recursos (que lhes dão capacidades), buscam resolver os conflitos existentes na situação concreta de trabalho. Nessa perspectiva, defendemos que o gênero de atividade, ou gênero profissional, materializa-se por *gestos* que caracterizam diferentes maneiras de fazer, de realizar o trabalho. O gênero de atividade e o estilo individual de cada um encontram-se representados nos textos orais ou escritos produzidos pelo professor no trabalho e sobre o trabalho.

Assim, tomamos os gestos de recriação e adaptação ao contexto como indícios de conflitos e tensões resultantes do enfrentamento de situações-problema causadas pelos apelos à inovação com a implementação de práticas alicerçadas em um novo paradigma educacional (Lemke, 2010), segundo o qual há fortes apelos para que as ferramentas tecnológicas mediem as práticas com a leitura e a produção de textos.

O gênero profissional – instrumento do agir docente

Refletir sobre o processo de construção dos conteúdos de ensino pela via da epistemologia escolar, a partir da tese defendida por Chevallard (1985), significa interpretar a mediação didática como um processo dinâmico que precisa ser desvelado. O agir do profissional da educação é pautado por dispositivos normativos que constituem um conjunto de restrições e prescrições de ordem epistemológica, teórica e metodológica pertinentes à “matriz do agir profissional” (Nascimento e Brun, 2017, p. 48). Segundo essas autoras:

Os gestos apontam para uma “matriz do agir profissional” onde se entrelaçam pensamento e atividade, numa relação em que distinguimos quatro possibilidades de análise: a) os gestos corporais e discursivos relacionados aos posicionamentos enunciativos do professor; b) os gestos que introduzem os saberes que invocam processos de transposição didática; c) os gestos de ajustamento que caracterizam as tomadas de decisão nas

⁵ Assim como os gêneros de discurso na concepção de Bakhtin (1992) se constituem em *tipos relativamente estáveis de enunciados*, os gêneros de atividade também são “relativamente estáveis”. Seguindo esse raciocínio, Clot e Faïta (2000) afirmam que os trabalhadores agem a partir de um determinado *gênero de atividade* profissional e, na medida em que responde às exigências dos modos de agir, ele é ajustado, retocado.

interações entre os atores da sala de aula; d) os gestos que se revelam como ação ética em uma situação determinada. (Nascimento e Brun, 2017, p. 48)

Nesse sentido, o agir profissional é informado pelo “coletivo do trabalho” onde se configuram *gêneros de atividade profissional*, ou seja, maneiras de fazer que se tornam comuns naquele coletivo de trabalho. As análises das marcas do gênero da atividade profissional apontam para os gestos fundadores da profissão (Aeby-Daghé e Dolz, 2008), enquanto que as variações estilísticas desse gênero configuram gestos específicos de ajustamento/adaptação/recriação que podem ajudar na compreensão da construção de um *métier* profissional.

Consideramos os gestos fundadores do fazer educacional e os gestos específicos do estilo pedagógico individual como elementos simbólicos que atrelados ao uso de instrumentos técnicos e semióticos compõem o instrumental da atividade docente. Ao estudarmos o gesto de um profissional da educação buscamos, de um lado, o “toque social” do coletivo de trabalho (Clot, 2010) e, de outro, as variações estilísticas dessa atividade nas formas de agir de um sujeito singular. Como já foi dito, assim como os gêneros de discurso de Bakhtin (1992) são constituídos por “tipos relativamente estáveis de enunciados”, os gêneros de atividade também são relativamente estáveis e compreendem tanto os enunciados convencionados pelo coletivo – os gêneros de discurso – como também os gestos pragmáticos que constituem gêneros de técnicas individuais (Lima, 2016) desenvolvidas pelo trabalhador na execução da tarefa. Portanto, ao nos referirmos aos gestos profissionais, incluímos nesse conceito as noções de gêneros de discurso e gêneros da atividade profissional, o que abrange os aspectos discursivos e pragmáticos do agir profissional.

Nesta pesquisa, interessa-nos a atuação de uma professora que ciente de seu papel executa tarefas, mobiliza técnicas, enfrenta imprevistos, faz adaptações; enfim, mobiliza seu “saber-fazer” na medida do possível, em prol da maior eficiência e efetividade em sala de aula. O “saber-fazer” dessa profissional implica a capacidade de operacionalizar os gêneros da atividade nas circunstâncias vivenciadas em uma sala de aula de escola pública na educação fundamental. É sobre a linguagem situada no contexto escolar que lançamos o olhar, movidos pelo objetivo de compreender as repercussões dos gestos profissionais que se manifestam nas situações escolares, onde as práticas de ensino e aprendizagem das línguas são marcadas pela forma escolar. Também buscamos compreender o modo particular de socialização dos saberes (Dolz, 2016) que constituem o currículo escolar, apontando os objetos de ensino que podem ser identificados como um objeto discursivo (um gênero oral ou escrito), gramatical (unidades e estruturas da língua) ou cultural (patrimônio literário, história da língua, etc.). Saberes a ensinar que são recontextualizados pelas atividades escolares que o professor seleciona conscientemente para agir sobre eles, evidenciando-os nas práticas, nos objetos ensinados e nas formas sociais pelas quais o professor age em sala de aula (Dolz, 2013, p. 181).

Em uma sequência de atividades didáticas implementadas, podemos construir uma visão geral dos conteúdos e tomadas de decisão do professor segundo os critérios pautados em: a) critérios do *paradigma da aprendizagem curricular* da perspectiva clássica tradicional que enfatizam os

letramentos da letra ou do impresso e os gêneros discursivos da tradição e do cânone; b) critérios do *paradigma da aprendizagem interativa* pautado nos objetos de aprendizagem digitais (OAD) que combinam o currículo da letra e do impresso aos multiletramentos e novos letramentos contemporâneos (Lemke, 2010; Rojo, 2017).

Conforme o ponto de vista de um desses paradigmas, o professor aciona recursos para o agir em sala de aula que constituem diferentes formas sociais de trabalho: trabalho individual, em duplas, em grupos, ditados de tarefas, cópia de conteúdos passados na lousa, explicações magistrais, exposições orais frontais, correções individuais, correções coletivas, leituras explicativas etc. Nesses contextos, os gestos fundadores do ofício ausentam-se ou “desmancham-se” nos gestos específicos de ajustamento, adaptação ou recriação.

Assim, defendemos a identificação dos gestos e do agir didático nas atuações dos professores para uma melhor compreensão do trabalho docente. Nessa apropriação do gênero da atividade, o profissional tem a prerrogativa de usar a técnica à sua maneira, modificando esse gênero (instrumento simbólico) de acordo com os fatores e recursos a seu dispor. É nesse espectro que se revela a estilística do “ator” em sala de aula posto que “[...] O estilo pode ser definido, portanto, como uma metamorfose do gênero [...]” (Clot, 2010, p. 127).

O real da atividade (Clot, 2010, p. 129) se realiza entre duas memórias: uma pessoal e outra transpessoal. Nesse sentido, o autor complementa que a atividade seria o “teatro permanente de um movimento com sentidos opostos: estilização dos gêneros e variação de si” – disso emerge o estilo e os gestos singulares de recriação do gênero da atividade. Provocar reflexão sobre as tensões que emergem desse duplo movimento constitui, em nossa investigação, um debate interpretativo (Bronckart, 2013) que leva à tomada de consciência de elementos da atividade até então não percebidos, cuja significação é discutida nas trocas com o formador (como por exemplo, nas situações de entrevista de autoconfrontação⁶ a cenas de aula gravada em vídeo). Esse debate, essa controvérsia sobre as formas e as condições de realização do trabalho faz surgir um novo olhar sobre a experiência vivenciada que contribui para a reconstrução de significações sobre a atividade – processo que pode ser propulsor de desenvolvimento dos formandos. Nessa perspectiva, o instrumento da ação (o gênero profissional dado) é convertido, pelo gesto, em instrumento próprio (re-criado/adaptado). Nesse sentido, e conforme Vygotski (1925) 2003, o instrumento torna-se objeto e o objeto torna-se instrumento.

⁶ No campo da formação de professores, observamos uma adaptação de dispositivos de análise das práticas provenientes das ciências do trabalho (Clot, 2006), no quadro dos quais os aprendizes práticos são confrontados a situações de atividade real e são conduzidos a tomadas de consciência pela necessidade de inteligibilidade de características do trabalho que executam. Entre esses dispositivos de análise das práticas e as operações psicológicas que eles mobilizam nos formandos, destacamos a entrevista de autoconfrontação simples e cruzada, a instrução ao sócio e a entrevista de pesquisa.

Os gestos didáticos e as macropreocupações do trabalho educacional

As questões que nortearam as análises do conjunto de dados estão relacionadas ao objetivo maior da pesquisa que é o de compreender como se dá a construção da prática docente tendo em vista as disputas entre teorias, prescrições oficiais, autoprescrições e métodos de ensino. No diálogo entre os enunciados/textos que prescrevem os saberes, competências e capacidades para o exercício da docência e os saberes experienciais contidos na bagagem de vida do professor, buscamos respostas às questões que emergem de dois campos de observação dos gestos: 1. Quais gestos profissionais aparecem no trabalho real de implementação de uma sequência didática com foco no gênero textual carta do leitor? 2. Quais gestos didáticos de recriação e ajustamento são acionados no trabalho real em que se dá a transposição didática do objeto selecionado? Sob quais dimensões do objeto eles se materializam? Sob quais formas eles se apresentam? Quais sentidos e efeitos da ação do professor são tomados como momentos de tensão, autocrítica e autorregulação?

Com base em Aebly-Daghé e Dolz (2008) classificam-se os gestos didáticos fundadores a partir do objeto de ensino como referência para o agir do professor: a) *Presentificação* – consiste em mostrar aos aprendizes o objeto de ensino com os suportes adequados; tem por finalidade apresentar aos alunos os objetos do saber que passarão por um processo de didatização por meio de dispositivos adequados; b) *Elementarização* – consiste no dimensionamento particular do objeto, o que implica a desconstrução e a colocação em evidência de certas dimensões que são ensináveis em um contexto determinado; c) *Focalização* de uma (ou mais) dimensão ensinável do objeto a ensinar – desconstrução e colocação em evidência dessas dimensões; d) *Formulação de tarefas* – possibilita a entrada do objeto no dispositivo didático, por esse gesto o professor apresenta consignas/comandos de trabalho pelos quais o objeto é presentificado. É a porta de entrada dos dispositivos didáticos; sua concretização envolve a utilização de comandos; e) *Implementação de atividades pelos dispositivos didáticos* – consiste na colocação em cena dos dispositivos didáticos no quadro de uma atividade escolar (textos de apoio, exercícios, objetos diversos etc.). São os meios para enquadrar uma atividade escolar – pressupõe a mobilização de suportes (textos, esquemas, objetos reais etc.); f) *Memória didática* – gestos para resgatar objetos já trabalhados e permitir a articulação com o novo objeto de saber; a memória didática pressupõe a colocação do objeto de ensino na temporalidade escolar para permitir convocar a memória das aprendizagens; g) *Regulação* – gestos para diagnosticar dificuldades em relação a uma etapa do processo, visando ao estabelecimento de metas para provocar o desenvolvimento de capacidades; a regulação refere-se à “[...] coleta de informação, interpretação e, se necessário, a correção do objeto de ensino de uma sequência de ensino” (Schneuwly, 2009, p. 38) e inclui dois fenômenos intrinsecamente relacionados: as regulações internas e as regulações locais. As regulações internas, centradas nas estratégias para obter as informações sobre o estado dos conhecimentos dos alunos (processo diagnóstico), podendo estar no

início, durante ou no fim de uma atividade didática. As regulações locais operam durante as atividades didáticas, em uma discussão com os alunos ou no decorrer de uma tarefa. A avaliação é considerada um gesto didático específico de regulação; h) *Institucionalização* – constituída pelos gestos direcionados à fixação do saber (externo) que deve ser utilizado pelos aprendizes nas circunstâncias novas (internas) em que serão exigidos. Apresenta-se sob a forma de uma generalização, envolvendo a apresentação de informações sobre o objeto de ensino e especialmente colocando em evidência os novos aspectos desse objeto que os alunos devem aprender.

Ademais, conforme proposto por Bucheton e Soulé (2009), entendemos que os gestos didáticos são ancorados em ações (operações) que desvelam as macropreocupações da agenda profissional ou do trabalho educacional, a priori, implícitas. Nesse sentido, Nascimento (2014, p. 121) postula que “[...] a multiagenda de preocupações deve percorrer, implicitamente, toda a gama de estratégias e técnicas que os profissionais da Educação Básica acionam para desenvolver o trabalho”. A seguir, apresentamos os procedimentos metodológicos que permitem mostrar o agir docente fundamentado implicitamente nas macropreocupações que o constituem: a tessitura dos saberes, a pilotagem dos projetos e ações, a criação da atmosfera didática que busca promover o envolvimento interpessoal e o monitoramento constante do agir dos aprendizes.

Procedimentos metodológicos

O objetivo da investigação é de buscar indícios dos gestos de recriação/transformação e ajustamento dos gestos fundadores do gênero profissional relacionados aos impactos provocados nas práticas profissionais pelos objetivos e conteúdos oriundos da disciplina *Gêneros Discursivos/Textuais e Práticas Sociais* – da área de concentração Linguagens e Letramentos, no Profletras, UEL⁷. Pelos recursos acionados naquela disciplina, pretendemos refletir sobre o trabalho de uma professora de Língua Portuguesa no percurso de formação como orientanda da docente que a ministrou, no trabalho de planejamento de sequência didática e posterior implementação em sua escola de origem. Interessa-nos, sobretudo, o fazer educacional em seu triplo estatuto: 1. o que o professor faz; 2. como o faz; 3. o que pensa sobre o que faz (Nascimento, 2014). Essa complexidade nos impulsiona a atravessar a passagem de uma didática dos saberes a ensinar para uma didática da compreensão e da explicação do agir educacional.

A Sequência Didática, doravante SD, foi produzida por uma professora da Educação Básica, tendo em vista as aulas de LP para turmas do 7º ano do Ensino Fundamental, diurno, em uma escola

⁷ Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em conformidade com a resolução CEPE nº 63/2003 que regulamenta as atividades do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos na Universidade Estadual de Londrina.

pública. Essa docente tinha como principal objetivo focalizar um gênero textual da ordem do argumentar, a saber, a carta do leitor. A implementação da SD foi registrada em mídia audiovisual materializando a geração dos dados que configuram o objeto de estudo focalizado neste artigo.

Procedimentos para uma análise multifocal do agir docente

Salientamos que o trabalho educacional em foco não se encontra isolado, mas em uma rede de relações sociais existentes em um determinado contexto sócio-histórico, parte de um sistema de ensino e se situa em um sistema educacional específico. A pesquisa em andamento, adaptada para o contexto educacional de uma escola pública brasileira, inspirada nos encaminhamentos metodológicos apontados por Schneuwly e Dolz (2009), assenta-se em uma análise multifocal desenvolvida em quatro níveis, como se pode visualizar no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1. Procedimentos para uma análise multifocal da transposição didática

Procedimentos metodológicos:	Resultados esperados:
Primeiro foco:	
1. Analisar os textos prescritivos oficiais e institucionais.	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as “recomendações” oficiais do ponto de vista epistemológico e metodológico em relação ao agir docente.
Segundo foco:	
1. Analisar uma sequência de ensino na sua totalidade a partir de dois pontos: <ol style="list-style-type: none"> a. descrever as partes principais e secundárias que constituem a sinopse da sequência didática (SD); b. descrever a lógica de construção do objeto ensinado por meio dos encadeamentos das atividades escolares propostas pelo professor na SD. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar na SD o elemento desencadeador (a consigna inicial). • Identificar as transformações no dispositivo didático pela entrada de suportes materiais (<i>slides</i>, textos, questionário, anotações na lousa etc.). • Chegar a uma primeira descrição global dos modos de construção do objeto. • Identificar padrões comuns a diferentes SD.
Terceiro foco:	
1. Revelar as formas de articulação entre o modelo clássico e representacional do objeto de ensino e o modelo comunicacional integrado a uma prática discursiva contextualizada, assim como o papel das prescrições de referência para esse ensino. Considerando a multiagenda de macropreocupações do professor, esse foco de análise dirige-se aos gestos profissionais fundamentais necessários ao ensino das diferentes dimensões de um objeto: <ol style="list-style-type: none"> a. memória e antecipação didática; 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os gestos profissionais como instrumentos de mediação entre professor-alunos acionados para o ensino-aprendizagem dos objetos. • Compreender as posturas pedagógicas, éticas e transversais nos gestos de ajustamento dos gestos profissionais fundadores do <i>métier</i>. • Identificar no modelo clássico e representacional formas de trabalho do objeto de ensino articuladas aos tipos textuais escolares típicos: narração e dissertação.

<p>b. construção de dispositivos didáticos; c. avaliação e regulação; d. institucionalização.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar no modelo comunicacional integrado a focalização nos gêneros textuais e na textualização e as possibilidades de convívio entre práticas mais tradicionais.
<p>Quarto foco:</p>	
<p>1. Comparar diferentes sequências didáticas quanto aos encadeamentos das atividades escolares e à lógica de construção do objeto ensinado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar nas sequências didáticas os encadeamentos e a lógica de construção do objeto ensinado.

Fonte: Nascimento (2014).

Neste texto mencionaremos dados referentes ao segundo e ao terceiro focos explicitados no Quadro 1. Salientamos que a sinopse (Schneuwly, Dolz e Ronveaux, 2006) configura uma síntese do trabalho real, na ordem cronológica da sua realização efetiva na sala de aula – o que implica a observação cuidadosa do agir do professor em relação ao tratamento que é dado ao objeto de ensino e às transmutações pelas quais ele passa no processo de transposição didática em uma situação concreta de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, a condição essencial imposta ao elemento *saber* consiste na sua *transformação* para que ele possa se tornar apto a ser ensinado.

Considerando o propósito de analisar e descrever a lógica de construção do objeto a ensinar/ensinado a partir de encadeamentos das atividades escolares planejadas na SD (autoprescrição), procuramos compilar a sequência didática em um instrumento mais apreensível para ser analisado. Esse instrumento, denominado *Sinopse* (Schneuwly, Dolz e Ronveaux, 2006), é decorrente da organização dos dados obtidos na análise da SD escrita pela professora e possibilita: a) a descrição e análise das principais partes da estrutura da sequência de ensino, delimitadas pelas atividades escolares; b) o levantamento dos conteúdos mobilizados pela professora; c) a descrição das dimensões ensináveis do objeto de ensino que serão contempladas, permitindo uma visão geral e também detalhada da elementarização/delimitação do objeto de ensino na forma como é planejado o trabalho a ser efetivado na sala de aula.

Na realização do trabalho analítico, com o objetivo de apreender os movimentos de construção do objeto, focalizamos um conjunto de dimensões do objeto de ensino: a) segmentos de orientação temática – SOTs (Bulea, 2010) para o primeiro recorte da organização dos conteúdos abordados; b) encadeamentos das atividades escolares nos módulos da SD; c) o levantamento dos encadeamentos do trabalho (movimentos) que a professora pretende efetivar (e realmente efetivados) na sala de aula, concretizados num número “X” de atividades escolares que compõem (ou organizam/ estruturam) um número “Y” de encadeamentos explicitados no segundo e terceiro focos no Quadro 1.

Os dados focalizados no sistema didático (ou seja, no nível em que encontra polarizado pelo professor, alunos e objeto de ensino no qual podemos constatar os conhecimentos efetivamente ensinados) foram gerados numa situação de ensino-aprendizagem constituída pela mobilização de saberes de uma professora experiente da rede pública estadual do estado do Paraná (PR), como

atividade inserida na formação contínua atrelada ao Mestrado Profissional, conforme mencionamos. Nessa ação em que se evidenciam as vertentes da atividade docente, cabe ao professor a construção do saber escolar sobre uma prática social de referência configurada no gênero textual que foi presentificado na sala de aula como o objeto de ensino: a carta do leitor.

A transposição didática do objeto deu-se no período de 20 dias letivos, com 5 aulas semanais, totalizando 4 semanas. A Sinopse da sequência didática constituiu uma ferramenta metodológica pela qual pudemos visualizar as interações professora-alunos para a construção conjunta do objeto de ensino, os recursos mobilizados, os movimentos de ensino, enfim, as formas sedimentadas do trabalho escolar efetivamente realizado. A Sinopse construída a partir da observação direta ou das transcrições das filmagens das aulas permite que um observador externo recomponha/reagrupe e constitua um resumo narrativizado das atividades escolares em seus elementos hierarquizados e assim evidencie as formas pelas quais o professor delimita o objeto de ensino (Schneuwly, Dolz e Ronveaux, 2006).

No decurso de implementação da SD que foi registrada em material audiovisual, focalizamos o momento em que a professora parte para a implementação da aula planejada como a atividade, a denominada oficina/módulo (Oficina 4) elencada no plano global da Sequência Didática elaborada pela professora, sujeito desta pesquisa. Assim sendo, ao elaborar a Sinopse (apresentada no Quadro 2), para determinar o objeto, recorreremos ao conceito de segmento de orientação temática – SOTs (Bulea, 2010), conforme consta em realce na Sinopse apresentada. Essa análise permitiu a identificação de duas categorias: a) gestos didáticos específicos mobilizados com êxito na aula implementada; b) gestos suprimidos por questões intervenientes relacionadas com a situação imediata da atividade. O primeiro foco da análise permite o desvelo de gestos didáticos (movimentos discursivos e pragmáticos) específicos que configuram o estilo singular do agir da docente que ministrou a aula analisada, repletos de tensão proveniente da necessidade de articulação dos saberes cristalizados em anos de experiência profissional e seu esforço para mobilizar conteúdos teóricos e metodológicos da engenharia didática trabalhados no curso de formação. O segundo foco de análise recaiu sobre os gestos suprimidos ou “amputados” por questões intervenientes abarcadas pela atividade real, ou seja, recaiu sobre a atividade planejada, mas frustrada, impedida, não executada.

Assim, com um olhar observador e analítico, procuramos inferir os motivos e questões que levaram a professora a não cumprir o seu planejamento na íntegra. Fatores, esses, que podem estar relacionados com o “aqui e agora” da ação docente situada e continuamente ressignificada.

Resultados

A identificação dos *segmentos de orientação temática* – SOTs (Bulea, 2010) possibilitou as primeiras tentativas de recorte e organização dos conteúdos abordados: a) a nomeação das atividades escolares; b) o seu agrupamento em unidades supraordenadas; c) a nomeação dos níveis hierárquicos

que constituem a sequência de ensino. A análise dos segmentos de tratamento temático – STTs (Bulea, 2010) – de cada uma dessas partes favoreceu a elaboração de um resumo narrativizado das atividades escolares que retomou as instruções, os comandos e as explicações da professora. Esses movimentos ainda subsidiaram a identificação dos gestos didáticos fundadores, de outros gestos implementados em função destes e de gestos didáticos específicos (de recriação, adaptação ou ajustamento) observados durante a didatização do objeto ensinado pela professora.

O objeto de análise apresentado neste texto delineou-se a partir do segmento de orientação temática – SOT, encadeamento Temático nº 4, composto por 7 atividades escolares, denominado conforme a Sinopse da SD Carta do Leitor. No entanto, por questão de espaço, debruçamo-nos sobre o registro de uma aula correspondente à segunda atividade “prevista” nesse encadeamento na SD, ou seja, partimos da análise da “Oficina 4 - Atividade 1, tópico b”, doravante SOT 4-1-3 .

O encadeamento corresponde à terceira atividade elencada na Oficina 4 (veja Sinopse – Quadro 2, atividade realçada em negrito). Nesse sentido, tomamos as atividades do planejamento como elemento de referência para denominar o nível inicial da atividade objeto de pesquisa. Disso, decorre a atividade 4-1-3 como ponto de partida.

Quadro 2. Sinopse: Carta do leitor (sequência didática planejada, ainda não implementada)

Sinopse da Sequência didática – carta do leitor		
Encadeamento: atividades escolares no planejamento (SOTs)	As tarefas implicadas nos encadeamentos (STTs)	As ações da professora e alunos resultantes das consignas orais e escritas nos encadeamentos da SD (mediadas por instrumentos técnicos e semióticos)
1. Gêneros Textuais do Narrar Ficcional e Gêneros textuais do Argumentar	Compreensão e caracterização de textos do agrupamento do narrar ficcional e do expor argumentativo	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação justificada da necessidade de estudar gênero da ordem do narrar. • Montagem de um painel de identificação/distinção dos gêneros do narrar e argumentar. • Tarefa de busca/seleção de um exemplo de gênero textual “texto” da ordem do narrar ficcional e da ordem do argumentar. • Apresentação justificada do texto da ordem do narrar ficcional, da ordem do argumentar.
2. O discurso Argumentativo, contexto de produção (suporte, intenção e	Compreensão do discurso argumentativo e realização de escuta de debate regrado (discussão	<ul style="list-style-type: none"> • Busca e seleção de textos argumentativos (assinados); caracterização do suporte, destinatário,

destinatário). Debate oral	de tema social polêmico)	<p>intenção/posicionamento.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Definição/explicação da noção de “fato social polêmico”. • Listagem, realizada em dupla, de questões sociais polêmicas. • Como tarefa de casa, individual, desenvolver uma pesquisa de um tema social polêmico. • Listagem dos temas (que instigam debate) trazidos pelos alunos no quadro de giz e apresentação de exemplos de debates na tv.
3. O debate	Debate regrado, construção da argumentatividade	<ul style="list-style-type: none"> • Debate oral sobre a Lei nº 18.118/2014, com separação de grupo, apresentação de argumentos e escolha e porta voz, observadas as regras e ambientação do local.
4. A Carta do Leitor	Carta do leitor: apontamentos sobre o contexto de produção e da arquitetura interna da carta do leitor (elementos do plano textual global)	<ul style="list-style-type: none"> • Alimentação do painel da sala com diversos textos do gênero carta do leitor com assuntos contemporâneos. • Promoção de reflexão sobre a liberdade de expressão, sobre o direito a liberdade individual. • Leitura de exemplares em voz alta e questionamento aos alunos (atividade oral): sobre informações do contexto de produção. • Leitura (silenciosa) do gênero textual (referenciado/ reportado). • Questionamento, a partir de um roteiro, que implica atividade de análise com respostas escritas no caderno sobre caracterização do gênero (contexto de produção), intertextualidade, posicionamento e recepção crítica. • Realização de segunda leitura (desta vez, individual). • Análise, levantamento de questões e respostas sobre a arquitetura interna/ plano global, posicionamento argumentativo, tipo de discurso e tipologia textual desenvolvidos.
5. Produção textual diagnóstica: carta do leitor	Produção de uma carta do leitor, com base em um comando de atividade	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de uma notícia e construção/escrita de uma carta do leitor mostrando o posicionamento em relação à questão (polêmica) abordada: “proibição da utilização de qualquer equipamento eletrônico dentro de salas

		de aula do Paraná”.
6. Caracterização da carta do leitor/opinião/argumentos	Identificação e exercício de capacidades de ação referentes à situação de comunicação; Planificação do texto referente às Capacidades Discursivas; Textualização. Distinção entre fato e opinião.	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão da carta do leitor produzida noutra “oficina”. Atividade diagnóstica com base em grade de constatação “tabela de verificação do plano textual global”. • Análise coletiva das cartas produzidas pelos alunos, por meio de apresentação dinamizada e interativa, com uso de recurso digital. • Leitura e atividade individual com aprofundamento sobre a argumentação: conceito e tipos de argumento • Identificação e seleção (recorte) de 2 exemplares da carta do leitor publicados em periódico, com a identificação de opinião e posicionamento em relação ao texto recortado.
7. Operadores argumentativos e elementos articuladores	Identificação e exercício do uso dos operadores argumentativos/ elementos articuladores usados na carta do leitor	Compreensão da relação de sentidos das palavras (uso de operadores argumentativos) na organização argumentativa do texto e elementos de articulação (conectivos/conectores) em atividade individual e coletiva com foco na coesão e coerência textual.
8. A reelaboração do gênero carta do leitor: da esfera escolar para a do jornalismo impresso.	Reescrita 1 da carta do leitor; Reescrita 2 da carta do leitor	<ul style="list-style-type: none"> • Reescrita da carta do leitor tendo como base a grade constatação/tabela de verificação plano global. • Revisão da carta do leitor com base no roteiro de critérios de revisão proposto na SE. • Digitação da última versão do texto transformando-o em arquivo digital para ser encaminhado via e-mail para o jornal Folha de Londrina

Fonte: os próprios autores.

A partir do SOT – segmento objeto de análise – apresentamos o relatório que deriva da análise efetuada com base na comparação entre o planejamento ou autoprescrição (sequência didática planejada, ainda não implementada) e o agir com o uso dos dispositivos de implementação (efetivação da aula). Assim, com base no contraste entre o planejamento (representado pela sinopse da SD não implementada) e a análise do registro audiovisual de uma aula que integra o

desenvolvimento da SD, chegamos à seguinte categorização metodológica: a) gestos didáticos específicos mobilizados com êxito na aula implementada (incluindo os planejados e executados); e b) gestos suprimidos por questões intervenientes relacionadas com a situação imediata da atividade (incluindo os planejados e não executados). Assim, podemos evidenciar categorias de gestos mobilizados na atividade real (que envolve os gestos realizados e aqueles não realizados).

Gestos didáticos específicos mobilizados com êxito na aula implementada, inclusive planejados e executados

É possível depreender a partir da atividade proposta pela professora no SOT 4-1-3 que a profissional mobilizou saberes específicos que se traduzem no gesto didático de elementarização. O planejamento implicou o trabalho intencional com as capacidades de linguagem conforme observamos na lógica da construção dos objetos de ensino, focalizando na aula analisada, especificamente, as capacidades de ação (Dolz, 2016), ou seja, de contextualização.

No desenvolvimento da aula que corresponde às atividades (objeto desta análise), identificamos uma série de gestos mobilizados em prol do cumprimento do objetivo proposto para a aula. A esses gestos subjazem macropreocupações que, na medida do possível, serão apresentadas vinculadas aos gestos correspondentes. É importante enfatizar que a menção de uma ou outra macropreocupação predominante não a dissocia das demais, posto que, na prática, essas macropreocupações e os gestos que as concretizam se articulam concomitantemente.

A atividade analisada insere-se sequencialmente configurando uma terceira atividade num conjunto de sete que formam o encadeamento. Essa atividade dá continuidade às duas primeiras que presentificam o objeto de ensino, evidenciando a macropreocupação de tessitura. Na prática, a atividade inicia-se com gestos fundadores clássicos com consignas orais (também denominadas “enunciados de comando”) de pilotagem “fazer sentar nas carteiras da sala de aula” que revelam também uma mediação voltada para a ancoragem que prepara o ambiente físico de modo clássico, ou seja, com a disposição de alunos enfileirados, sentados e o professor em posição de exposição frontal. Nesse ínterim, a professora imprime um gesto de apelo à memória didática, buscando relacionar o início da aula corrente com a última aula, mas a indiferença dos alunos a leva a reformular esse gesto que se concretiza em um simples anúncio de que continuará a passar o conteúdo iniciado outrora.

No ambiente caracterizado por conversas paralelas, a professora imprime outro gesto de pilotagem, de modo apelativo e dócil, mas não é atendida. Ela, ao escrever no quadro negro, procura manter uma atmosfera dialógica, envolvente, dando respostas a alguns alunos que se reportam a ela com assuntos transversais.

Decorrido considerável tempo da aula, a professora anuncia o término do conteúdo que “passou” no quadro-negro: um resumo do que vem a constar no gênero carta do leitor (gesto de

implementação de atividade pelo dispositivo didático). Frente às tentativas de digressão e evasão da aula, a professora aciona gestos de mediação das interações, concretizados em consignas orais que intentam manter os alunos presentes e, na medida do possível, atentos à explicação vindoura. Nota-se que a relação de poder implicada na interação professor-alunos viabiliza a pilotagem no que diz respeito a manter os alunos em sala de aula, nem que seja com gestos que sugerem uma “negociação”.

Decorrido algum tempo, a professora revela a pilotagem gerenciando o tempo de cópia do conteúdo, mas aqui cabe observarmos que o comando ou consigna parece ser inferido tacitamente pelos alunos, visto que não houve explicitação, ao menos, na corrente aula, de que este deveria ser copiado. Esse aspecto revela a força implícita do conjunto de macropreocupações que norteiam as ações (consignas ou comandos) de professores e que são apropriadas, de modo tácito, pelos alunos.

Em seguida, a professora mobiliza o gesto de implementação de atividade pelo dispositivo didático por intermédio de consignas que implementam a pilotagem e a ancoragem noutra gesto pedagógico específico: a formulação de tarefa (fazer ler) material (dispositivo) em mãos distribuído anteriormente. Essa tarefa evoca uma prática tradicional (leitura “em voz alta” na sala de aula) em convívio ou cooperação com práticas constituintes do modelo comunicacional integrado a focalização do gênero de texto como unidade de ensino-aprendizagem e a exposição frontal permeada de gestos que visam a uma atmosfera dialógica (entonações e comandos) que requerem um retorno por parte do público (alunos), no fomento à interação, à participação da turma.

Essa busca por implementar e manter espaços dialógicos é uma macropreocupação do ofício educacional, bem evidenciada em todo decorrer da atividade analisada, posto que a professora faz uso recorrente de gestos específicos que visam instigar a participação dos alunos. Esses gestos são revelados pelas entonações, variações de ritmo e pausas estratégicas que demonstram ênfase interrogativa no meio ou no final de períodos verbalizados oralmente.

Na realização da leitura coletiva, a professora viabilizou uma ancoragem e uma pilotagem por intermédio de um gesto que segmenta os alunos em grupos, obtendo como resultado uma boa adesão da turma. O gesto de acompanhar a leitura verbalizando em parceria com os alunos foi bastante produtivo e teve uma força muito consistente na ancoragem da aula. Em algumas oportunidades da aula, como na leitura coletiva, a professora elogiou a participação das meninas, materializando uma mediação pautada na ancoragem/monitoramento individual e numa atmosfera potencialmente e efetivamente dialógica. Essa atmosfera ficou evidente quando a docente por meio do gesto de questionar, evidenciando, renunciando algumas partes do conteúdo da leitura (elementarização) levava os alunos à reflexão em meio à leitura que, uma vez continuada, gerava informação significativa.

Ao fazer referência ao conteúdo do quadro-negro, a professora implementa outra atividade por meio do dispositivo didático dando significado ao seu uso naquela situação de ensino-aprendizagem

(tessitura). Esse gesto é mobilizado também com o uso de gestos corporais dêiticos⁸ (como apontar para a lousa apontando para trás), que se articulam ao discurso interativo implicado (Bronckart, 2006) na situação de produção acionado pela professora. A mobilização desse gesto é percebida também quando ela, ao explicar a identificação de elementos (autoria, data) da carta do leitor, num suporte específico, reporta-se também às colagens (de exemplares de gêneros) presentificados no mural da sala de aula.

No gesto de implementação de atividade pelo dispositivo didático, a tessitura é concretizada e outros gestos também se materializam como, por exemplo, o apelo à memória didática (no trabalho com as pessoas do discurso que enunciam a carta do leitor); a regulação local (ao constatar aspectos relacionados com o saber sobre os pronomes pessoais, pessoas do discurso, texto conciso, etc.); a institucionalização (ao generalizar aspectos essenciais de ordem linguística e discursiva numa carta do leitor). Nesse momento, percebemos que, apesar de o foco da aula estar nas capacidades de ação, a demanda situacional, a necessidade latente, o interesse dos alunos faz a professora tangenciar aspectos relacionados com as capacidades linguístico-discursivas, fazendo emergir gestos de recriação/adaptação ao trabalho autoprescrito na SD.

Toda essa reordenação de desenvolvimento temático tem como pano de fundo a manutenção de uma atmosfera dialógica, contribuindo para o aprimoramento do saber transversal dos partícipes da aula. Essa sensibilidade da professora faz emergir gestos de ancoragem que mobilizam o fazer entender da turma como um coletivo de trabalho. Contudo, a pilotagem a faz mobilizar gestos que recuperam o foco temático, retomando por intermédio de consigna, uma chamada apelativa, seguida de questionamento a respeito do conteúdo central da aula: “Então vamos lá! O que é um comentário conciso?”. Esse gesto é seguido por outros de regulação local (interna) que visam mensurar o saber desenvolvido pelo aluno.

Outro gesto de implementação de atividade pelo dispositivo didático é efetivado com a distribuição de exemplares da carta do leitor, recortados de uma mídia (Jornal Folha de Londrina). Ao distribuir cartas, para cada aluno, a professora também realiza a tessitura por intermédio de um gesto concomitante, isto é, a presentificação do objeto de estudo. Contudo, a docente poderia ter proporcionado a busca e a seleção do gênero carta do leitor pelo próprio aluno (veja sobre esses gestos suprimidos na próxima seção).

Em ato contínuo, a professora articula o gesto de regulação local e formulação de tarefa, evocando questionamentos a fim de diagnosticar o conhecimento de conteúdos estruturais (infraestrutura-plano global: identificação da autoria, características estéticas, aspectos de formatação como número de caracteres limitados, forma de envio, esfera de circulação) do gênero trabalhado.

⁸A transposição didática de objetos de ensino a objetos a ensinar podem ser interpretados pelas condutas verbais e **outros modos semióticos**, o que pressupõe os gestos corporais (Nascimento, 2012).

Aqui, em virtude do tempo, o conteúdo é estancado, restando outros aspectos relacionados com as capacidades de ação a serem contemplados.

O encerramento da aula materializa-se com dois gestos pedagógicos que desvelam a pilotagem institucional, sendo eles “a chamada” para o controle de frequência e a consigna de “liberação” dos alunos que os autorizam a se mobilizarem em direção à parte externa da sala.

A aula analisada, em sua íntegra, indica uma ação da professora que representa a tentativa de implementação do “modelo comunicacional integrado a focalização nos gêneros textuais e na textualização” (Schneuwly e Dolz, 2009) e as possibilidades de convívio entre práticas mais tradicionais. Isso fica evidente nos esforços para manter uma atmosfera dialógica continuamente e na articulação das demais macropreocupações que abarcam a mobilização de textos, da escrita, da oralidade numa perspectiva ativa por parte da professora e dos alunos. Em outras palavras, o fazer ler, fazer escrever que são práticas tradicionais são ressignificadas com a presentificação de variedades de textos viabilizados graças à implementação de atividades e dispositivos didáticos transformadores que visam o agir discursivo e não somente a codificação ou decodificação mecânica, sobretudo, passiva sob o ponto de vista crítico-reflexivo.

A revelação do agir permeado de interação e de colaboração, entretanto, fundada na atividade real perpassa pela consideração de espaços e momentos de não colaboração, tanto por parte dos alunos, quanto da professora, que por fatores diversos (tempo, motivação, indisciplina, por exemplo) acaba amputando uma mediação que poderia ser concretizada por gestos mais profícuos.

Gestos suprimidos: questões intervenientes relacionadas com a situação imediata da atividade

No que se refere ao agir e aos gestos amputados (Clot, 2006), observamos que, no planejamento, a professora concretizou os gestos de elementarização indicando uma exploração do tema “Carta do leitor - contexto de produção e arquitetura interna”, porém, na implementação essa exploração não foi finalizada, ou seja, não foi esgotada integralmente. Percebe-se que a professora tangencia dois primeiros aspectos relacionados com o desenvolvimento das capacidades de ação (Quem produz a carta? A qual esfera de comunicação pertence?) e, por questão de tempo, dentre outros fatores, ela deixa de contemplar outros aspectos que viabilizam o conhecimento das capacidades de ação (Com que finalidade a carta foi escrita? Para quem a carta se dirige? Qual o papel social do destinatário? Que tema é abordado na carta? Qual é o suporte? Qual é o meio de circulação?).

Assim, constata-se que o gesto de presentificação (materializado com a efetiva elementarização e formulação de tarefas) é suprimido, ao menos parcialmente, por fatores de ordem situacional: pouca colaboração ou motivação por parte dos alunos que obstruem o cumprimento da atividade em tempo hábil, conforme estava previsto.

Na implementação da atividade planejada, logo no início da aula, observa-se que houve um desvio da consigna pré-estabelecida “Ler algumas em voz alta e perguntar aos alunos (atividade oral)/leitura de exemplares em voz alta” do gênero carta do leitor. Na verdade, o que se efetuou de modo coletivo, em voz alta, foi a leitura de um texto que continha uma síntese⁹ da noção do que seria uma carta do leitor. Outro gesto (não previsto, ao menos não explicitado), porém realizado é a distribuição (fato previsto explicitamente para a próxima aula) de exemplares recortados para cada aluno, antecipando um gesto de implementação de atividade pelo dispositivo didático que ensejaria a formulação de tarefa indicada, no planejamento, como pertinente à aula subsequente.

Foi perceptível em alguns momentos da aula que mediante algumas respostas dos alunos, a professora perdeu a oportunidade de reforçar positivamente as respostas adequadas empreendidas por alguns deles (alunos) individualmente. Assim, ela suprimiu alguns gestos incentivadores (o elogio, por exemplo) que revelaria uma mediação pautada numa ancoragem mais enfática, assim como numa atmosfera ainda mais dialógica.

Também se pode observar, durante a distribuição de exemplares do gênero carta do leitor supracitada, que a docente, ao mesmo tempo em que numa ancoragem singular presentifica o objeto de modo peculiar, faz emergir seu estilo individual que transforma o gênero da atividade em função das circunstâncias. Nesse momento, a professora interpõe, entre ela e o gênero profissional que mobiliza, seu “jeito particular de fazer”. A professora desencadeia uma pilotagem realizando gestos que, ao mesmo tempo, suprime ou “amputa” a oportunidade de fazer os alunos pesquisarem e selecionarem (individual ou coletivamente) o gênero objeto de ensino. Aqui cabem os seguintes questionamentos: Por que a ancoragem e a pilotagem que instigaria “o pesquisar” e “o selecionar” não são contempladas? Talvez, o fato de os alunos possivelmente não cumprirem a tarefa comprometeria a aula, a continuidade da sequência didática? Assim sendo, a docente cria uma atmosfera que simultaneamente presentifica e elementariza um gênero que compõem um hipergênero (Jornal Folha de Londrina), porém deixa de proporcionar o acesso direto ao hipergênero que implicaria uma presentificação mais original e cooperada com a ação dos alunos (uma ancoragem concretizada no fazer ler, fazer pesquisar, fazer recortar, fazer levar). Assim sendo, o sentido do objeto de referência poderia ser mais tangenciado com uma tessitura mais consistente. As atividades detectadas pelas consignas orais da professora apontam para a predominância das seguintes formas de organização do trabalho: trabalho individual (pouco trabalho colaborativo) e trabalho intenso num esquema de pergunta-resposta – “aula magistral”.

É importante ressaltar fatores relacionados com a pilotagem, digamos de natureza institucional, como o controle de presença/frequência dos alunos. A pilotagem, como uma macropreocupação do ofício educacional, vista numa perspectiva institucional – do coletivo do trabalho, mobiliza gestos

⁹O mesmo texto é apresentado na parte inicial da Oficina 4 da SD (planejada), caracterizando um tipo de “epígrafe” logo após a descrição do objetivo e antes da ordenação das atividades correspondente a essa oficina.

que, se por um lado reforçam a organização e o controle das atividades do ofício (as prescrições oficiais), por outro, mesmo que parcialmente, subtraem o tempo em sala de aula que poderia ser empregado em gestos mais relacionados com o saber específico (gestos didáticos de regulação, por exemplo). Isso revela a tensão objetiva e subjetiva que pode ser interpretada como uma forma de resistência gerada na situação (Graça, Pereira e Dolz, 2015) que caracteriza a concorrência ou (co)ocorrência dos gestos didáticos construídos por um profissional em sala de aula que, muitas vezes, é submetido à “amputação” do poder de agir (Clot, 2010).

Considerações finais

O agir docente é constituído por gestos de natureza pragmática e verbal que mobilizam ou instrumentalizam a construção de objetos de ensino com a apropriação de técnicas provenientes do coletivo do trabalho. Do ponto de vista da formação de professores, consideramos imprescindível conhecer as nuances dos gestos profissionais fundadores do ofício, mas também os gestos de adaptação e ajustamento ao contexto escolar em que emergem, estilizados pela ação individual que, conciliando abordagens objetivas e subjetivas, sistematicamente concretizam o ensino-aprendizagem.

O Interacionismo Sociodiscursivo (Machado e Bronckart, 2009) nos proporciona os pressupostos teóricos e metodológicos que nos ajudam a compreender que é na relação entre sujeitos engajados em atividades sociais mediadas por artefatos / ferramentas simbólicas (como a linguagem) que se constrói a capacidade de agir em quadros sociais específicos como a esfera educacional. Nessa perspectiva, entendemos que a mediação da linguagem proporciona espaço para o desenvolvimento, assim como as atividades sociais em que as pessoas interagem.

No quadro das investigações sobre gestos profissionais (Bucheton e Soulé, 2009) podemos evidenciar as macropreocupações e os gestos que se revelam como forças motrizes que impulsionam as operações em sala de aula num determinado sistema didático. Isso pode subsidiar a formação inicial e continuada de professores com vistas à prática docente.

Por intermédio da noção de transposição didática (Chevallard, 1985), podemos apreender as operações que revelam os objetos de ensino em um processo que implica passar pelos níveis da transposição (Sistema Educacional, Sistema de Ensino) e lançar um olhar empírico sobre o Sistema Didático. Nesse último, podemos, conforme apresentado neste estudo, apreender gestos pelos quais o professor procura transformar “o saber a ensinar” em “saber efetivamente ensinado” na atividade real.

As quatro fases da engenharia didática (Dolz, 2016) que abrangem o conhecimento por parte do professor sobre o objeto de ensino e a identificação das capacidades e dificuldades dos alunos, passando pelo planejamento e implementação do dispositivo didático e, finalmente, à análise posterior dos resultados com o balanço das suas vantagens e limitações, permite-nos entrecruzar o campo da didática da língua e da formação profissional de professores centrados não só nas práticas de ensino como também nos conteúdos científicos. Sem negligenciar a diversidade de contextos

educacionais e as resistências e obstáculos (Graça, Pereira e Dolz, 2015) advindas da necessidade de adaptação e ajustamento dos gestos profissionais, a engenharia didática é um aporte teórico e metodológico que contribui para que o foco da formação se dê no desenvolvimento de capacidades docentes para o agir nas situações com que os profissionais se deparam.

Neste estudo evidenciou-se o trabalho de uma profissional docente experiente que, instrumentalizada teórico e metodologicamente, revelou, por intermédio de sua ação, alguns gestos didáticos. Esses gestos, por sua vez, ancoram-se em macropreocupações semiotizadas no estilo singular da professora (sujeito da pesquisa). Os dados analisados revelam a interpretação de pesquisadores que, ao observarem e estudarem os dados, identificaram na ação da professora características que configuram a tentativa de inovar a ação docente afastando-se do modelo clássico, empreendendo energia para desenvolver um trabalho constituinte do modelo de ensino comunicativo pautado no gênero de texto, no discurso (na interação) como objeto de ensino, impondo gestos que perpassam o conhecimento específico e o didático-pedagógico.

Por fim, enfatizamos que o conhecimento e a apropriação dos gestos didáticos faz parte da formação do professor, o que envolve a complexidade do trabalho em sala de aula. O estudo, a análise e a descrição desses gestos devem pautar o currículo e ação dos profissionais da linguagem com vistas a fomentar a apreensão das posturas e dos fenômenos que ora podem amputar, ora podem promover o conhecimento em sala de aula.

Assim, os presentes resultados contribuem para aprofundar estudos que visam o fomento de políticas educacionais que abarcam a formação inicial e continuada, subsidiando a reflexão a respeito da reformulação de currículos frente às concepções do profissional, do gênero da atividade profissional, dos saberes e do agir requerido do docente contemporâneo.

Referências

AEBY-DAGHÉ, S.; BAIN, D.; CANELAS-TREVISI, S.; CORDEIRO, G. S.; DOLZ, J.; GAGNON, R.; JACQUIN, M.; RONVEAUX, C.; SCHNEUWLY, B.; THEVENAZ-CHRISTEN, T.; TOULOU, S. 2009. Une analyse multifocale. In: B. SCHNEUWLY; J. DOLZ (orgs.), *Des objets en seignésen classe de français*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 101-115.

AEBY-DAGHÉ, S.; DOLZ, J. 2008. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion. In: D. BUCHETON; O. DEZUTTER (Éds.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français: undéfi pour la recherche et la formation*. Bruxelas, De Boeck, p. 175-196.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. N. 1992. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 7ª ed., (Trad.) Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. São Paulo, HUCITEC, 196 p.

BRONCKART, J. P. 2006. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. A. R. MACHADO; M. L. M. MATENCIO (orgs.), trad. Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes M. Matencio et al. Campinas, Mercado de Letras, 260 p.

BRONCKART, J. P. 2013. Um retorno necessário à questão do desenvolvimento. In: L. BUENO; M. A. P. T. LOPES; V. L. L. CRISTOVÃO (orgs.), *Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matencio*. Campinas, Mercado de Letras, p. 85-109.

BUCHETON, D.; SOULÉ, Y. 2009. Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et Didactique*, 3(3): 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>

BULEA, E. 2010. *Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade*. 1ª ed., Trad. Eulália Vera L. F; Lena Lúcia E. R. F. Campinas, Mercado de Letras, 176 p.

CHEVALLARD, Y. 1985. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, La pensée Sauvage, 126 p.

CLOT, Y. 2006. *A função psicológica do trabalho*. Petrópolis, Vozes, 222 p.

CLOT, Y. 2010. Gêneros profissionais e estilos da ação. In: Y. CLOT, *Trabalho e poder de agir*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte, Fabrefactum, p. 117-154.

CLOT, Y.; FAÏTA, D. 2000. Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4(4): 7-42.

DOLZ, J. 2016. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. *Delta*, 32(1): 237-260. <https://doi.org/10.1590/0102-4450321726287520541>

DOLZ, J., 2013. Forma ensinada, objeto ensinado e formas sociais do trabalho do professor. In: L. BUENO; M. A. P. T. LOPES ; V. L. L. CRISTOVÃO (orgs.), *Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matencio*. Campinas, Mercado de Letras, p. 181-195.

GRAÇA, L.; PEREIRA, L. A.; DOLZ, J. 2015. Resistência e obstáculos na formação contínua de professores: um estudo de caso sobre o ensino da escrita em diferentes disciplinas. *Estudos Linguísticos / Linguistic Studies*, 10: 263-282.

LEMKE, J. 2010. Letramento metamidiático: Transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 49(2): 1-17. <https://doi.org/10.1590/S0103-18132010000200009>

LIMA, A. P. 2016. Atividade, instrumento e desenvolvimento humano em situação de ensino-aprendizagem profissional. In: L. BANKS-LEITE; A. L. B. SMOLKA; D. D. ANJOS (orgs.), *Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade*. Campinas, Mercado de Letras, p. 33-48.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. 2009. (Re-)Configurações do Trabalho do Professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo ALTER-LAEL. In: A. R. MACHADO; L. S. ABREU-TARDELLI; V. L. L. CRISTÓVÃO (orgs.), *Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas, Mercado de Letras, p. 31-78.

MACHADO, A.; LOUSADA, E. 2010. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do “métier”. *Linguagem em (Dis)curso*, **10**(3): 619-633. <https://doi.org/10.1590/S1518-76322010000300009>

NASCIMENTO, E. L. 2014. *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. Campinas, Pontes, 289 p.

NASCIMENTO, E. L. 2012. Mediações formativas para atividades didáticas com gêneros textuais. *Fórum Linguístico*, **9**(4): 317-332. <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2012v9n4p317>

NASCIMENTO, E. L.; BRUN, E. P. 2017. Transposição didática e gestos profissionais: a construção do objeto de ensino pelo professor. In: E. M. D. BARROS; G. S. CORDEIRO; A. V. GONÇALVES (orgs.), *Gestos didáticos para ensinar a língua: agir docente e gêneros textuais*. Campinas, Pontes, p. 47-83.

ROJO, R. 2017. Entre plataformas, ODAS, e protótipos: novos multiletramentos em tempos de WEB 2. *The Specialist: Descrição, Ensino e Aprendizagem*, **38**(1): 1-20. <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2017v38i1a2>

SCHNEUWLY, B. 2009. Le travail enseignant. In: B. SCHNEUWLY; J. DOLZ, *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 29-45.

SCHNEUWLY, B. 2008. Vygotski, l'école et l'écriture. Disponível em: <https://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/acces-libre/cahiers>. Acesso em: 10 jul. 2017.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; RONVEAUX, C. 2006. Le synopsis: un outil pour analyser les objets enseignés. In: M-J. PERRIN-GLORIAN; Y. REUTER (eds.), *Les méthodes de recherche en didactique*. Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, p. 175-190. <https://doi.org/10.4000/books.septentrion.14905>

STUTZ, L. 2012. *Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês*. Londrina, PR. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, 458 p.

VIGOTSKI, L. S. (1925) 2003. *Pensamento e Linguagem*. 2ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 367 p.

Submetido: 16/04/2018

Aceito: 19/11/2018

120