

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Carla Messias Ribeiro da Silva

**O AGIR DIDÁTICO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA E
SUA RECONFIGURAÇÃO EM TEXTOS DE AUTOCONFRONTAÇÃO.**

DOUTORADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

São Paulo
2013

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Carla Messias Ribeiro da Silva

**O AGIR DIDÁTICO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA E
SUA RECONFIGURAÇÃO EM TEXTOS DE AUTOCONFRONTAÇÃO.**

DOUTORADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência para a obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, área de concentração Didática das Línguas, sob a orientação da Prof^a Dr^a Mara Sophia Zanotto e coorientação do Prof. Dr. Joaquim Dolz.

São Paulo
2013

FICHA CATALOGRÁFICA

SILVA, Carla Messias Ribeiro da. O agir didático do professor de Língua Portuguesa e sua reconfiguração pelos professores. São Paulo. pp. 384, 2013.

Tese de Doutorado: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Área de Concentração: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL

Orientadora: Professora Doutora Mara Sophia Zanotto.

Coorientador: Professor Doutor Joaquim Dolz

Palavras Chaves: trabalho do professor, agir didático, gestos didáticos, gêneros textuais.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª. Mara Sophia Zanotto - Orientadora
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Prof. Dr. Joaquim Dolz – Coorientador
Universidade de Genebra

Profª. Drª. Lília Santos Abreu-Tardelli
Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho UNESP

Profª. Drª. Ecaterina Bulea
Universidade de Genebra

Profª. Drª. Glaís Sales Cordeiro
Universidade de Genebra

Profª. Drª. Maria Cecília Camargo Magalhães
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

DEDICATÓRIA

À Anna Rachel Machado, minha eterna orientadora e amiga que, em vida, planejou comigo esta tese. Eternas saudades!

À minha família sagrada: Manoel Rodrigues da Silva, Carmelita Alves Ribeiro, Fátima Ceile, Wilmar Rubens, Isabella Mendonça, Emerson Rubens, Laís Ribeiro, Caio Ribeiro, Luizmar José, Júlia por não me deixarem desistir e estarem sempre ao meu lado.

À mon amour Eric Hardmeyer, por toda a sua cumplicidade e compreensão nos momentos mais difíceis.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por toda a força que me deu durante o percurso de realização desta pesquisa, por todas as pessoas que Ele colocou em meu caminho e me ajudaram a contornar todas as pedras, por atender todas as minhas preces realizadas em momentos de angústia e solidão, por mostrar o caminho a seguir mesmo quando eu não esperava.

À CAPES, pela bolsa flexibilizada no início de meu doutorado e pela bolsa doutorado-sanduiche e ao CNPQ, pela bolsa no final do meu doutorado, sem as quais eu não poderia ter dado continuidade a esta pesquisa.

À Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso pela licença concedida para a minha qualificação profissional.

Ao querido Prof. Dr. Joaquim Dolz, por ter aceitado essa difícil missão de coorientar a minha tese, pelos caminhos indicados, pelos questionamentos realizados, pelo suporte dado, a amizade compartilhada e aos cuidados oferecidos.

À querida Prof^a Mara Sophia, que, ao lado de Joaquim Dolz, também aceitou essa orientação compartilhada em uma situação muito especial. Obrigada pelas leituras reflexivas e questionadoras, pelas correrias administrativas, pela amizade, compreensão.

Aos professores que aceitaram a fazer parte de minhas bancas de qualificações e defesa, pessoas com quem tive excelentes diálogos durante a realização desta pesquisa: Lilia Abreu-Tardelli, Ecaterina Bulea, Glaís Sales Cordeiro, Siderlene Muniz-Oliveira, Devis Perez, Eulália Leurquim, Luzia Bueno e Roxane Gagnon.

À professora do LAEL, Prof^a Sandra Madureira, pelo apoio administrativo.

Às funcionárias do LAEL, Maria Lúcia e Márcia Martins, pelo acolhimento e orientações administrativas.

A todos os meus amigos do grupo ALTER/CNPQ e seus subgrupos.

Aos meus amigos do “extinto” grupo ALTER/PUC/LAEL, com quem passei grandes momentos em São Paulo e compartilhei a dor da perda de Anna Rachel Machado: Kátia Diolina, Ana Elisa, Luís César, Vera Bispo, Maria Christina, Márcia Donizete, Arli Pires.

Às minhas amigas e aos amigos que fiz em São Paulo com quem pude partilhar a minha trajetória pessoal e acadêmica: Regimeire Maciel, Elcimar Pereira, Viviane Ferreira, Velluma, Rodrigo Fernandes, Fábio Torres, Rodolfo Vianna, Maria Clara (Pixu), Vanessa Laureano, Joseph Henrique, Eliane Carvalho, Glenda Melo.

Aos amigos e às amigas de Genebra do grupo GRAFE e FORENDIF, em especial, Orianna Frank, Roxane Gagnon, Veronica Sanchez, Marc Surian, Santiago Mosquera, Simon Toulou, Janette Friedrich, Sandrine Daghé e Jean-Paul Bronckart.

Aos meus amigos e amigas Antónia Coutinho, Katia Kostulski, Eulália Leurquin, Áudria Leal, Clemilton Pinheiro, Paula Francinetti, Izabel Tognato, Lídia Stutz, Alessandra Silva, Marinete Francisca, Marinalva Marques, Kleide Araújo, Ana Paula, Eliete, Laura Balbino, Domingas, Reinaldo Rogério e Marionise Lima que contribuíram muito com a minha jornada e a minha tese, mesmo à distância.

Aos amigos da Assessoria Pedagógica e do CEFAPRO de Barra do Garças.

RESUMO

Esta pesquisa visa a caracterizar o agir didático de duas professoras de Língua Portuguesa durante duas práticas de ensino sobre dois gêneros textuais do eixo do narrar, a saber, a *história em quadrinhos* e o *conto*, e verificar a reconfiguração desse agir pelas próprias professoras em textos de autoconfrontação simples e cruzadas. Compreende-se como agir didático as intervenções dos professores em interação com alunos no processo de transformação de um objeto de ensino em objeto efetivamente ensinado. Esta tese se inscreve no atual movimento de pesquisas sobre o trabalho do professor de Língua Portuguesa que, a partir de estudos empíricos, almeja contribuir com a ampliação da percepção do docente de Língua Portuguesa acerca de seu próprio agir em sala de aula. Desse modo, esta tese em Linguística Aplicada integra, de modo basilar e triangular, a vertente teórica do interacionismo sociodiscursivo e os aportes da Didática das Línguas e da Clínica da Atividade, visando a buscar respostas para a análise do trabalho do professor, a partir do cruzamento de dois métodos que consideramos complementares para exercer o *métier* do docente de Língua Portuguesa: a análise da prática realizada por um observador externo (o pesquisador) e pelos professores participantes. Em relação ao método de geração dos dados, utilizamos o dispositivo da autoconfrontação (CLOT, 2010): registro em áudio e vídeo das aulas e das autoconfrontações simples e cruzadas. Organizamos o método de análise em duas etapas: 1) análise das práticas de ensino: o objeto de ensino, as atividades escolares, as ferramentas e os dispositivos didáticos, as formas sociais de trabalho e os gestos didáticos fundamentais e específicos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009); e 2) análise das autoconfrontações (MACHADO; BRONCKART, 2009; BULEA, 2010). Com o resultado das análises, tornou-se possível caracterizar o agir didático das duas professoras em relação aos gêneros textuais e às práticas de leitura, além das observações das próprias professoras a respeito de seu trabalho e agir. Assim, identificamos as práticas de leitura que se encontram secularizadas no trabalho do professor de Língua Portuguesa, ampliamos a noção de gestos didáticos, caracterizamos o agir didático e constatamos que o método adotado nesta tese pode constituir a primeira etapa de uma formação continuada pautada em situações concretas de sala de aula.

Palavras-chave: trabalho do professor, agir didático, gesto didático, gênero textual, prática de leitura.

ABSTRACT

This research aims to characterize the didactic act of two female teachers of Portuguese during 2 teaching practices about 2 textual genres from the narration axis, namely, *comics* and *short story*, and verify the reconfiguration of this act by the teachers themselves in texts with simple and crossed self-confrontation. We understand as didactic act teachers' interventions when interacting with students in the process of turning a teaching object into an effectively taught object. This thesis inscribes itself in the current movement of researches on the Portuguese teacher's job, which, by means of empirical studies, aims to contribute to broadening the Portuguese teacher's perception of her/his own act in the classroom. Thus, this thesis in Applied Linguistics is inscribed, in a basilar and triangular way, into the theoretical approach of sociodiscursive interactionism and contributions from the Didactics of Languages and the Clinic of Activity, in order to seek answers to analyze teachers' job, by crossing 2 methods that we regard as complementary to practice the *métier*, and the Portuguese teacher her/himself: the analysis of practice by an external observer (the researcher) and by teachers participating in the research. Regarding the method to generate data, we used the self-confrontation device (CLOT, 2010): audio and video recording of classes and simple and crossed self-confrontations. We organized the analytical method in two steps: 1) analysis of teaching practices: the object of teaching, school activities, tools, and didactic devices, social forms of work, and the fundamental and specific didactic gestures (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009); and 2) analysis of self-confrontations (MACHADO; BRONCKART, 2009; BULEA, 2010). With the results of analysis, we could characterize the didactic act of both female teachers with regard to the textual genres and the reading practices, in addition to observations by teachers themselves about their work and act. Thus, we identify the reading practices that are secularized in the Portuguese teacher's job, extend the notion of didactic gestures, and found out that the method adopted in this thesis may constitute the first step of a continued education based on concrete classroom situations.

Keywords: teacher's job, didactic act, didactic gesture, textual genre, reading practice.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
Organização da Tese	24
CAPITULO I - CONCEITOS NORTEADORES	26
1.1 Aportes do interacionismo sociodiscursivo	27
1.1.1 A atividade, o agir, o desenvolvimento humano e o papel da linguagem. .	27
1.1.2 Procedimentos de análise do agir humano nos textos	39
1.1.2.1 Elementos das condições de produção dos textos	42
1.1.2.2 Nível organizacional	45
O plano global e os tipos de sequências	46
Os tipos de discursos e o agir	49
Mecanismos de textualização	52
1.1.2.3 – Nível enunciativo	56
1.1.2.4 – Nível Semântico ou semiologia do agir	58
1.2 Aportes da Didática das Línguas	65
1.2.1 Da Didática à Didática das Línguas.....	66
1.2.2 Os gestos profissionais e didáticos.	72
1.2.2.1 Gesto didático de presentificação e focalização	75
1.2.2.2 Gesto didático de implementação do dispositivo didático.....	77
1.2.2.3 Gesto didático de regular ou regulação	78
1.2.2.4 O gesto didático de institucionalizar ou institucionalização	81
1.2.2.5 O gesto didático de criar a memória didática.....	83
1.2.3 As sequências de ensino	86
1.2.3.1 As sinopses	87
1.2.3.2 As macroestruturas	90
1.2.4 A dupla triangulação	92
1.3 Aportes da Clínica da Atividade	94
1.3.1 As autoconfrontações	95
1.4 Articulação entre os conceitos norteadores	100

CAPÍTULO II – O AGIR DOCENTE E O TRABALHO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	105
2.1 As influências das políticas educacionais e das concepções teóricas nos Programas Curriculares e no trabalho do professor de Língua Portuguesa	105
2.1.1 A proposta de Leitura nos PCNs de Língua Portuguesa	115
2.1.2 Orientações Curriculares de Mato Grosso	119
2.1.2.1 Os gêneros de textos/discursivos e a leitura nas Orientações Curriculares	121
2.2 O trabalho e o agir docente	122
2.3 O trabalho do professor de Língua Portuguesa	131
2.4 O trabalho docente e a formação continuada em Mato Grosso.....	133
CAPÍTULO III - ABORDAGEM METODOLÓGICA	138
3.1 O contexto de pesquisa e o contato com o campo: uma trajetória	140
3.1.1 O local de pesquisa e os participantes	140
3.1.2 O contato com o campo e o contrato com a instituição acolhedora e com os participantes da pesquisa	142
3.1.2.1 O contrato com as professoras-participantes	144
3.2 Procedimentos de geração, seleção dos dados.....	144
3.2.1 As gravações das aulas.....	146
3.2.2 O registro das autoconfrontações simples	147
3.2.3 O registro das autoconfrontações cruzadas	148
3.3 A organização dos dados	148
3.3.1 A aquisição dos dados em vídeo e a transcrição.....	149
3.3.2 Critérios de organização dos dados: as sequências de ensino.....	150
3.3.2.1 A sequência de ensino.....	150
3.3.2.2 As sinopses.....	151
3.3.2.3 As macroestruturas	152
3.4 Procedimentos de análise dos dados.....	153
3.4.1 – Critérios para as análises das sequências de ensino.....	153
3.4.2 Critérios para as análises das autoconfrontações.....	154

CAPÍTULO IV - RESULTADO DAS ANÁLISES DAS SEQUÊNCIAS DE ENSINO 156

4.1 - As sequências de ensino.....	157
4.1.1 O contexto de produção e de desenvolvimento das sequências de ensino.....	157
4.1.2 Os objetos de ensino.....	159
4.1.2.1 O objeto de ensino da SE1.....	161
4.1.2.2 O objeto de ensino da SE2.....	164
4.1.3. O dispositivo e as ferramentas didáticas: as atividades escolares e os suportes utilizados.....	167
4.1.3.1 Atividades escolares da SE1.....	170
4.1.3.2 As atividades escolares da SE2.....	185
4.1.4 As formas sociais de trabalho.....	196
4.2 Síntese das sequências de ensino.....	198

CAPÍTULO V: ANÁLISES DOS GESTOS DIDÁTICOS FUNDAMENTAIS E ESPECÍFICOS.....206

5.1 Os gestos didáticos fundamentais e específicos nas sequências de ensino.....	206
5.1.1 Os gestos didáticos específicos do ponto de vista da presentificação e da focalização dos objetos.....	209
5.1.2 Gestos didáticos específicos do ponto de vista do dispositivo didático...214	
5.1.3 Gestos didáticos específicos do ponto de vista da criação da memória didática.....	222
5.1.4 Gestos didáticos específicos do ponto de vista da regulação.....	226
5.1.5 Gestos didáticos específicos do ponto de vista da institucionalização....234	
5.2 Síntese: os gestos didáticos fundamentais e específicos nas sequências de ensino e o agir didático.....	245

CAPÍTULO VI: RESULTADO DAS ANÁLISES DAS AUTOCONFRONTAÇÕES...248

6.1 As condições de produção das autoconfrontações simples e cruzadas ..	250
6.1.1 Síntese.....	257
6.2 Organização geral das autoconfrontações simples e cruzadas.....	259
6.2.1 Parâmetros estruturais: os turnos de fala.....	259

6.2.1.1 Os turnos de fala nas autoconfrontações simples	259
6.2.1.2 Os turnos de fala nas autoconfrontações cruzadas	264
6.2.1.3 Síntese	268
6.2.2 Plano global geral das autoconfrontações e os tópicos temáticos discursivos	270
6.2.2.1 O plano global dos conteúdos temáticos	271
6.2.2.2 Os Tópicos Temáticos Discursivos	277
Os actantes	278
O conteúdo escolar: o objeto de ensino	285
As ferramentas e os dispositivos didáticos	291
As formas sociais de trabalho	293
6.2.2.3 Síntese	296
6.3 O agir didático reconfigurado nas autoconfrontações	297
6.3.1 Gesto didático de planejamento	298
6.3.2 Gesto didático de presentificação e focalização	306
6.3.3 Gesto didático de implementação do dispositivo didático	308
6.3.4. Gesto didático de criação de memória didática	331
6.3.5 Gesto de regulação	334
CAPÍTULO VII – CONSIDERAÇÕES FINAIS	341
7.1 O dispositivo metodológico implementado: perspectivas teóricas e metodológicas da pesquisa	342
7.2 Interação entre resultados: análise da prática-referente e das reconfigurações dessa prática, um duplo olhar sobre o discurso das professoras	348
7.2.1 Respostas às questões de pesquisa sobre as sequências de ensino. ...	348
7.2.2 Respostas às questões de pesquisa sobre a análise do discurso das professoras sobre a prática-referente nas autoconfrontações	359
7.2.3 Interação entre os resultados: o papel da linguagem	365
7.3 Caracterização do agir didático como componente do agir docente	366
7.4 Perspectivas para a formação e para a pesquisa: possíveis caminhos para a continuação da pesquisa realizada	370
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	373

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: o triângulo didático	67
Figura 2: Contexto pluridimensional do triângulo didático	68
Figura 3: Modelo de macroestrutura grupo GRAFE e FORENDIF	92
Figura 4: Dupla triangulação.....	93
Figura 5: Esquema dos elementos constituintes do trabalho do professor.....	124
Figura 6: Representação dos contextos mais amplos que influenciam o trabalho do professor	128
Figura 7: Exemplos de tarefas que constituem o trabalho do professor	129
<i>Figura 8:</i> Macroestrutura usada na tese	152
Figura 9: Macroestrutura da SE1	170
Figura 10: Macroestrutura da SE2	185
Figura 11: Porcentagem dos turnos de fala das participantes nas autoconfrontações simples.....	260
Figura 12: Porcentagem dos turnos de falas das participantes nas autoconfrontações cruzadas	264
Figura 13: Duplo olhar sobre o discurso das professoras-participantes	343
Figura 14: O agir didático como uma dimensão do agir docente	367
Figura 15: Temporalidade do agir didático.....	368

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Elementos do agir	35
Tabela 2: Os tipos de discurso	50
Tabela 3: quadro representativo dos gêneros textuais sugeridos nos PCNs.....	118
Tabela 4: Objetivos e questões de pesquisa	138
Tabela 5: Participantes iniciais da pesquisa	145
Tabela 6: Representação das aulas gravadas.....	146
Tabela 7: Período e tempo de duração das autoconfrontações simples	147
Tabela 8: Período e tempo de duração das autoconfrontações cruzadas.....	148
Tabela 9: Convenção de transcrição dos dados	150
Tabela 10: Quadro modelo da sinopse utilizada nesta pesquisa.....	152
Tabela 11: Demonstrativo dos gêneros.....	158
Tabela 12: Quantidade de atividades e ferramentas	168
Tabela 13: Categorias das atividades da SE1	182
Tabela 14: Categorias das atividades da SE2	186
Tabela 15: Conteúdo temático atv3 da SE2.....	193
Tabela 16: As formas sociais de trabalho nas sequências de ensino	197
Tabela 17: As categorias de ferramentas didáticas.....	203
Tabela 18: Gestos didáticos específicos do ponto de vista da presentificação e focalização	212
Tabela 19: Gestos didáticos específicos do ponto de vista da implementação do dispositivo didático	215
Tabela 20: Gestos didáticos específicos do ponto de vista da.....	222
Tabela 21: Gestos didáticos específicos do ponto de vista da regulação.....	234
Tabela 22: Gestos didáticos específicos do ponto de vista da institucionalização..	235
Tabela 23: Turnos de falas das professoras-participantes nas autoconfrontações simples.....	259
Tabela 24: Turnos de falas das professoras-participantes nas autoconfrontações cruzadas.....	264

Tabela 25: Plano global da ACS1	272
Tabela 26: Plano global da ACS2	273
Tabela 27: Plano global da ACC1	274
Tabela 28: Plano global da ACC2	275
Tabela 29: Subtópicos tematizados sobre os actantes nas autoconfrontações simples.....	280
Tabela 30: Subtópicos tematizados sobre os actantes nas autoconfrontações cruzadas.....	284

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se inscreve de modo geral no quadro das pesquisas em Linguística Aplicada que visam à produção de conhecimento sobre o trabalho docente, incidindo de forma mais específica sobre o trabalho do docente/professor de Língua Portuguesa (primeira língua), doravante LP. Temos como objetivo geral caracterizar o agir didático de duas professoras de Língua Portuguesa na realização de duas práticas de ensino sobre gênero textual e sua reconfiguração em textos orais produzidos em situação de autoconfrontação simples e cruzadas numa perspectiva de formação docente.

O agir didático é um conceito desenvolvido nesta tese e se refere a uma dimensão do agir docente, mais especificamente, ao agir do professor no processo de transposição didática interna, isto é, na situação de transformação do objeto a ser ensinado ao objeto efetivamente ensinado. É um agir que tem como foco o ensino-aprendizagem dos alunos e, para tanto, focaliza a ação dos professores na decomposição do objeto de ensino, a fim de possibilitar o desenvolvimento dos alunos. Investigar o agir didático é, portanto, incidir sobre a ação do professor no processo de decomposição do objeto de ensino.

Para realizarmos nossa investigação, estabelecemos uma relação entre a prática do professor em sala de aula (uma prática prescrita) e o que esse professor diz de sua própria prática. Esta pesquisa é desenvolvida sob a base de uma tríade: o *trabalho prescrito* (identificado no programa do plano nacional e estadual de educação e na instrução da própria pesquisadora), o *trabalho realizado* (a situação concreta em sala de aula), a *observação, discussão e análise* das professoras das situações de ensino vividas por elas em sala de aula.

Desenvolvida sob esta tríade, nossa pesquisa, durante os três primeiros anos, sob a orientação de Anna Rachel Machado, vinculou-se ao projeto integrado do grupo de pesquisa ALTER/CNPq¹, “Análise de linguagem, Trabalho Educacional e

¹Grupo de pesquisa criado em 2002, com sede no Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, coordenado de 2002 a maio/2012 pela prof. Dr. Anna Rachel Machado† (2012). Atualmente, esse grupo está sob a coordenação de da Prof. Dr^a. Eliane Lousada e vice-coordenadora Prof.^a Dr.^a Ana Maria Guimarães, com sede na USP/SP.

suas Relações”, em colaboração com o prof. Dr. Joaquim Dolz², co-coordenador do grupo GRAFE “*Didática das línguas e formação de professores : análise do francês ensinado*” e coordenador do grupo FORENDIF³ “*Formação em Didática do Francês*, por meio de acordo institucional existente entre a PUC/SP e a Universidade de Genebra e, também, em colaboração com a Prof.^a Dr.^a Mara Sophia Zanotto⁴ do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUCSP.

A filiação ao primeiro grupo, ALTER/CNPq, nos três primeiros anos de nossa pesquisa, é responsável pela organização basilar de nossa tese que reúne arcabouço teórico de diferentes áreas. Consideramos importante, portanto, ressaltar que esse grupo, seguindo os preceitos da Linguística Aplicada, mais especificamente, seu caráter interdisciplinar, reúne e reformula pressupostos teóricos, metodológicos e concepções vindos de outras áreas ou campos do conhecimento.

Esse grupo tem como quadro teórico geral o interacionismo social de Vygotsky e assume como teoria de base o *interacionismo sociodiscursivo*⁵. Além dos aspectos já referidos, esse grupo integra ainda aportes da *Ergonomia da Atividade*, tal como desenvolvida pelo grupo *Ergonomie de l’activité des professionnels de l’éducation* – ERGAPE, com o objetivo de compreender a situação de trabalho docente levando em consideração os diferentes conflitos desse *métier*; da *Clínica da Atividade* que visa compreender e explicar a função que o trabalho exerce no processo de desenvolvimento humano, mais especificamente, conforme abordada pelo grupo do *Centre National des Arts et Métiers de Paris – CNAM*.). Essa interação entre esses grupos e teorias tem como objetivo responder a questão geral de pesquisa do grupo ALTER/CNPq que recai sobre o trabalho docente. De modo amplo, segundo Machado et al (2009a) o grupo visa

² Professor Dr. Joaquim Dolz, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, coorientador desta pesquisa.

³ Grupo ao qual esta pesquisa vincula-se diretamente, em seu último ano.

⁴ Orientadora à partir de agosto de 2012.

⁵ São ligados a essa vertente teórica pesquisadores de diferentes grupos e áreas, bem como, os já citados como os grupos Forendif, Grafe e ALTER, como também o grupo LAF (*Language, Action e Formation*) coordenado pelo Prof. Dr. Jean-Paul Bronckart, o grupo Pretexto coordenado pela Prof.^a Dr.^a Antônia Coutinho da Universidade Nova de Lisboa. Os primeiros já citados neste texto.

“... desenvolver um aprofundamento teórico-metodológico sobre as relações entre linguagem e trabalho educacional, considerados no quadro maior das relações entre discursos, atividades sociais e ações, por meio de análises práticas de linguagem no e sobre o trabalho educacional.” (MACHADO et al, 2009a, p. 17).

Ao unirmos as perspectivas teóricas de áreas distintas em nossa pesquisa, retomamos alguns dos princípios norteadores do grupo ALTER/CNPq a ser discutido em nossos capítulos teóricos, confirmamos sua inserção em diferentes correntes, conforme já citadas e acrescentamos conceitos e noções teóricas e metodológicas inerentes ao campo da Didática das Línguas, mais especificamente, inspiradas no trabalho do grupo GRAFE e FORENDIF.

Portanto, esta é uma pesquisa em Linguística Aplicada que traz aportes teóricos e metodológicos advindos de outras áreas e campos do conhecimento e, mais uma vez ratificadas, da corrente teórica do interacionismo sociodiscursivo, do campo da Didática das Línguas e da Clínica da Atividade, com o objetivo de investigar o trabalho do professor de Língua Portuguesa, por meio de um método que coloca em interface a análise da prática por um observador externo (o pesquisador) e a observação da prática pelas professoras-participantes.

Integrando os dois grupos de pesquisas, ALTER e FORENDIF, as contribuições desta pesquisa, para o grupo ALTER/CNPq, ocorrem por ela ser a primeira pesquisa realizada com professores de Língua Portuguesa (primeira língua) a constituir um coletivo de trabalho (coletivo pesquisado) em situação de intervenção-formativa e a apresentar uma proposta metodológica de análise do trabalho realizado com aportes da Didática das Línguas analisando as sequências de ensino e os gestos didáticos. No que diz respeito ao grupo GRAFE-FORENDIF, esta pesquisa contribui para uma reflexão sobre o “*agir didático*”.

A motivação para o desenvolvimento desta pesquisa relaciona-se a diversos fatores ligados à minha⁶ vida profissional: a minha prática como professora de língua portuguesa desde 1994 (em escolas públicas de Goiás e Mato Grosso), a minha experiência como professora-formadora em Mato Grosso e prefeitura de São Paulo,

⁶ Optei pelo uso da primeira pessoa do singular nos dois parágrafos que seguem por se tratar de uma experiência pessoal e particular.

a minha experiência como coordenadora pedagógica (em Mato Grosso) e a minha formação acadêmica no nível da pós-graduação desde 2007.

O contexto específico que levou a esta pesquisa, integrando a análise das ações das professoras em sala de aula e a interpretação dessas ações pelas próprias professoras, é uma situação de intervenção realizada por mim, em uma escola pública do Estado de Mato Grosso em 2011. A situação de intervenção refere-se a um minicurso ministrado para os professores de diferentes disciplinas do ensino fundamental I e II, sobre a “Elaboração de Material Didático para o Ensino de Gêneros textuais”, realizado a pedido da direção da escola, visto meu vínculo empregatício desde o ano de 2000.

Para a realização de nossa⁷ pesquisa, a proposta da escola de ministrar o curso para os professores no período destinado à formação continuada foi de grande importância, pois possibilitou nosso contato com eles e com a dinâmica da escola. Foi na interação entre formadora e professores que constatamos a necessidade de elaboração de uma metodologia de formação continuada, pautada em situações concretas de sala de aula escolhidas pelos professores.

Nossa constatação nos levou a propor, em nossa tese, uma investigação sobre uma prática de ensino considerada problemática para os professores, a fim de ser analisada por um observador externo (o pesquisador) e os próprios professores em um contexto de formação continuada. Nossa hipótese era a de que esse processo poderia compor uma primeira etapa de uma proposta metodológica para a formação continuada em que os professores fossem co-construtores e que, conseqüentemente, pudesse contribuir com o seu desenvolvimento e de sua atividade docente. Frisamos, entretanto, que embora essa tenha sido nossa motivação inicial, em nossa pesquisa, buscamos investigar apenas os resultados obtidos a respeito da metodologia proposta, observando a complementariedade entre os diferentes momentos de observação e análise de uma mesma prática de ensino e não apresentar um modelo formação completo, devido à complexidade de tal tarefa.

⁷ Utilizaremos a partir desta parte da tese a primeira pessoa do plural por referir-se a pesquisa, propriamente dita.

Assim, nesta tese, partimos da seguinte situação de pesquisa: a proposta de análise da prática de ensino de gênero textual realizada por duas professoras de LP de uma escola pública de Mato Grosso e o que elas dizem a respeito de sua prática realizada, a fim de caracterizarmos o agir didático das professoras-participantes.

O objetivo geral de nossa pesquisa é, portanto, o de caracterizar o agir didático de duas professoras de Língua Portuguesa na realização de duas práticas de ensino sobre o gênero textual e sua reconfiguração em textos orais produzidos em situação de autoconfrontação simples e cruzadas numa perspectiva para a formação docente.

Para alcançarmos o nosso objetivo geral, elaboramos três objetivos específicos e oito questões de pesquisa:

- 1) Identificar os objetos de ensino, as atividades escolares, as formas sociais de trabalho e as ferramentas didáticas evidenciados nas aulas de Língua Portuguesa.
 - a. Quais são os objetos de ensino trabalhados nas aulas?
 - b. De que modo esses objetos são desenvolvidos nas aulas?
 - i. Quais são as ferramentas e dispositivos didáticos utilizados?
 - ii. Quais e que tipos de atividades escolares são realizados?
 - c. Quais são as formas sociais de trabalho e as estratégias desenvolvidas?
- 2) Verificar que gestos didáticos fundamentais e específicos podem ser identificados no agir didático das professoras-participantes da pesquisa em sala de aula.
 - a. Que gestos didáticos fundamentais e específicos podem ser identificados no agir didático das professoras-participantes?
- 3) Identificar que elementos da prática de ensino são retomados pelas professoras nos textos orais produzidos por elas por meio do método de autoconfrontação.
 - a. Que conteúdos são tematizados nas autoconfrontações simples e cruzadas?

- b. Que gestos didáticos e intervenções didáticas específicos são evidenciados no discurso das professoras de língua portuguesa nas ACS e ACC?

A decisão de verificar as situações de sala de aula com o objeto de ensino gênero textual deve-se ao fato de ser o gênero textual um dos focos da Orientação Curricular do Estado de Mato Grosso e ter sido proposto pelo grupo de professores. Nossa proposta tem como contexto imediato um conflito exposto por um grupo de professores em uma formação ministrada pela pesquisadora a professores do Ensino Fundamental I e II de uma escola pública de Mato Grosso. Nessa escola, os professores seguem a Orientação Curricular (doravante OC) que apresenta uma proposta de ensino transdisciplinar e por áreas do conhecimento: *Linguagens, Ciências Humanas e Ciências Exatas*. A área de linguagens é constituída pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Artes, Educação Física. Essas disciplinas têm como eixo central, o texto. Deste modo, para a disciplina de Língua Portuguesa (LP) a proposta é um trabalho voltado para a compreensão, interpretação e produção de diferentes gêneros textuais.

Aos professores de LP são propostos diferentes métodos para o desenvolvimento de suas aulas, o que nem sempre é resultado de consenso por parte dos formadores e por parte dos próprios professores. A problemática quanto ao ensino de gêneros textuais nessa escola pública do estado de Mato Grosso, exposta no momento de nossa intervenção por um grupo de professores e explicitada na parte metodológica, gerou a instrução dada às professoras participantes: *“Realizar uma aula com o objeto de ensino gênero textual a ser escolhido pela participante”*.

Vale destacarmos que a escolha do objeto de ensino gênero textual, parte de uma necessidade das professoras em trabalhar com esse objeto e de suas dificuldades com o mesmo. Nesse caso, optamos pelo conteúdo geral “gênero textual”, a fim de evidenciarmos um dos aspectos específicos de nossa constatação inicial: uma formação continuada pautada nas dificuldades e situações concretas vividas pelas professoras-participantes no processo de ensino aprendizagem.

Compreendemos, como os professores, que uma formação continuada deve estar ligada aos interesses do coletivo de trabalho de uma escola, isto é, os conteúdos a serem trabalhados na formação continuada devem estar associados ao interesse e às reais necessidades dos professores. Uma forma de possibilitar o desenvolvimento do professor e de seu *métier* é pautarmos em formações em que os professores sejam co-construtores de seus objetos de formação. Tendo essa concepção subjacente, organizamos nossa tese.

Inspiramo-nos no método de autoconfrontação para a geração dos dados, pois esse método coloca o trabalhador em confronto com a situação de trabalho realizado por ele mesmo e por seus colegas. Para a realização do confronto, são registradas as situações concretas do trabalho.

Embora tenhamos nos inspirado nesse método para a geração dos dados, realizamos, de um lado, a análise das situações concretas ou prática-referente, a fim de termos índices ou parâmetros sobre como esse trabalho foi realizado em relação ao conteúdo escolar e a interação entre professores e alunos no processo de ensino aprendizagem, e de outro, a análise das verbalizações das professoras-participantes a respeito da prática-referente a fim de identificar como os professores *reconfiguram* suas ações e *retomam as situações* por nós analisadas.

Nesse caso, nossa abordagem diferencia-se de abordagens de outras pesquisas que utilizaram o mesmo método em contextos da Linguística Aplicada (MENGELO, 2005; LOUSADA, 2006; BUZZO, 2008) e da Clínica da Atividade (CLOT, 2010; FAÏTA e CLOT, 2001). Nossa diferença se dá, sobretudo, por propormos uma análise da situação do trabalho realizado, a prática-referente, e compará-la com a análise dos próprios professores, a fim de identificarmos como esses conhecimentos, do percurso acadêmico e do percurso prático, podem ser retomados para a elaboração de uma formação continuada que busque formar a partir das necessidades concretas dos professores.

Sendo assim, primeiramente, analisamos as situações do trabalho realizado pelas professoras participantes, inspirados na pesquisa desenvolvida pelo grupo GRAFE, identificando nas sequências de ensino o percurso desenvolvido pelas professoras ao trabalharem com o objeto de ensino (gênero textual): as atividades

desenvolvidas, as formas sociais de trabalho, as ferramentas didáticas utilizadas e os gestos didáticos evidenciados em seu agir em sala de aula, considerado nesta pesquisa como “agir didático”.

Seguindo as análises, em um segundo momento, analisamos as autoconfrontações, a fim de respondermos ao nosso terceiro objetivo específico. Destacamos que para analisar as reconfigurações do agir das professoras, adaptamos e ampliamos alguns estudos já desenvolvidos por outros autores do grupo ALTER (ABREU-TARDELLI, 2006; BUENO, 2010; MAZILLO, 2006; LOUSADA, 2006; BARRICELLI, 2012 ; DIOLINA, 2011).

Analisamos, desse modo, a linguagem do professor em duas situações distintas: durante a realização de uma prática didática, uma aula sobre o gênero textual, e durante uma prática reflexiva sobre a tarefa didática realizada, por meio do instrumento metodológico das autoconfrontações. Em outras palavras, analisamos, de um lado, as interações verbais entre professores de língua portuguesa e seus alunos na efetivação de uma aula ou sequência de ensino e as interações verbais dos professores com a pesquisadora e entre si, sendo, portanto, duas situações distintas de análise a respeito de um mesmo objeto de referência: a prática didática.

Podemos dizer que esta tese se inscreve no movimento atual de pesquisas sobre o trabalho do professor de Língua Portuguesa que, a partir de estudos empíricos, ambiciona contribuir com um arcabouço teórico e metodológico que possibilite uma ampliação da compreensão desse *métier* e da percepção do docente de Língua Portuguesa a respeito de seu próprio trabalho, bem como, co-construtor de sua própria formação.

Organização da Tese

Organizamos a apresentação do percurso de nossa pesquisa em duas partes. A primeira parte diz respeito à fundamentação teórica e metodológica e está dividida em três capítulos.

No primeiro capítulo, discutimos os conceitos norteadores de nossa pesquisa e suas filiações às diferentes áreas de conhecimento. No que se refere ao interacionismo sociodiscursivo, apresentamos a concepção de agir humano e o

papel da linguagem para o desenvolvimento desse agir, a concepção de atividade humana e atividade educacional e docente e o modelo de análise das ações linguageiras que nos possibilita analisar as ações verbais dos professores em sala de aula e as autoconfrontações simples e cruzadas. No que tange aos conceitos da didática das línguas, discutimos a noção dos gestos didáticos que possibilita ver as ações dos professores no processo de transformação de um objeto de ensino em objeto efetivamente ensinado. Em relação a Clínica da Atividade, apresentaremos o dispositivo da autoconfrontação.

No segundo capítulo, apresentamos a concepção de trabalho docente pautada nos conceitos discutidos no grupo ALTER/CNPq, distinguindo o papel do professor de LP. Discutiremos sobre os planos educacionais e suas influências sobre esse trabalho, apresentando um panorama histórico e os conteúdos especificados para a disciplina de LP. Em seguida, discutimos como se realiza a formação continuada no contexto específico de nossa pesquisa e apresentamos uma proposta pautada na dupla triangulação tal como compreendida na didática das línguas.

No terceiro capítulo, discutiremos a metodologia utilizada em nossa pesquisa e os passos seguidos no processo de coleta e análise dos dados. Nós apresentamos o nosso contexto de pesquisa e como fomos constituindo o objeto de nossa pesquisa em interação com os professores da rede pública do estado de Mato Grosso, em seguida, apresentamos o método para a coleta dos dados, os passos de nossa seleção e da análise, tanto da prática de ensino quanto das autoconfrontações.

Na segunda parte, discutimos o resultado de nossas análises. Ela foi organizada em quatro capítulos. No Capítulo IV, apresentamos os resultados sobre os objetos de ensino evidenciados nas aulas de língua portuguesa, a fim de identificarmos como o objeto é decomposto. No Capítulo V, discutimos os resultados das análises sobre os gestos didáticos específicos das professoras das duas sequências de ensino. O Capítulo VI apresenta o resultado das autoconfrontações. E, por fim, nas considerações finais, nos propomos a apresentar a articulação entre esses resultados e a caracterização do “agir didático” como uma das dimensões do agir docente.

CAPITULO I - CONCEITOS NORTEADORES

La existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras, sino de palabras verdadera con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir humanamente, es 'pronunciar' el mundo, es transfórmalo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento. Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión. (PAULO FREIRE, 1975, p. 104)

Neste capítulo, apresentamos as concepções teóricas e metodológicas assumidas no desenvolvimento de nossa pesquisa, a fim de atendermos ao objetivo geral de caracterizar o agir didático de duas professoras de língua portuguesa na realização de duas práticas de ensino sobre o gênero textual e sua reconfiguração em textos orais produzidos em situações de autoconfrontações simples e cruzadas numa perspectiva para a formação docente.

Para tanto, discutimos conceitos advindos de teorias de distintas áreas do conhecimento. Conforme já indicamos em nossa introdução, nosso trabalho é uma pesquisa desenvolvida no campo da Linguística Aplicada (LA) e, como tal, traz aportes teóricos e metodológicos de outras áreas do conhecimento, justificados pelo caráter transdisciplinar desse campo.

Segundo Signorini (2004), as pesquisas em LA apresentam aportes teóricos de diferentes linhas do conhecimento, a fim de responder aos objetivos de suas pesquisas que, de forma geral, investigam a linguagem em diferentes contextos de atuação humana (o contexto educacional, por exemplo). Desse modo, como ela investiga diferentes contextos, ela se propõe, de acordo com Signorini e Cavalcante (2004), a realizar investigações que explorem instrumentos e procedimentos de diferentes áreas com vistas à abordagem de fenômenos e problemas do chamado mundo real, ou seja, do contexto em que se estiver investigando.

Seguindo esse prisma, nossa pesquisa integra, de modo geral, o conjunto de pesquisas em LA que tem como um de seus princípios que “as questões aplicadas exigem esquemas de investigação gerados e sustentados no próprio contexto de

aplicação” (SIGNORINI e CAVALCANTI, 2004, p. 9). E, integra-se, de um modo mais específico, às concepções epistemológicas e praxeológicas que fundamentaram as pesquisas do grupo ALTER/CNPq que visam à ampliação dos saberes a respeito do trabalho docente por meio de uma análise de ações de linguagem de professores em diferentes contextos educacionais.

Portanto, nosso trabalho é constituído sob a forte influência de uma base teórica de origem no interacionismo social de Vygotsky, mais especificamente, o interacionismo sociodiscursivo (doravante ISD), interagindo com outras concepções e noções provenientes de dois campos do conhecimento: da Didática das Línguas e da Clínica da Atividade (da Psicologia do Trabalho). A seguir, apresentaremos os conceitos teóricos que embasam a pesquisa.

1.1 Aportes do interacionismo sociodiscursivo

1.1.1 A atividade, o agir, o desenvolvimento humano e o papel da linguagem.

As concepções de linguagem, atividade, agir e desenvolvimento humano são a base inicial de nossa pesquisa que se centra no trabalho do professor de Língua Portuguesa.

Interessamo-nos inicialmente pelos aportes teóricos e metodológicos do interacionismo sociodiscursivo (doravante ISD), para pesquisar o trabalho do professor de Língua Portuguesa, por ele trazer um programa de pesquisa descendente que tem como centralidade uma preocupação primeira com o desenvolvimento humano nas formações sociais por meio do agir humano nas diferentes atividades⁸ coletivas que constituem nossa sociedade, incidindo, de modo especial sobre esse desenvolvimento em situação de trabalho.

⁸ Em nossa pesquisa utilizamos a noção de atividade sob duas dimensões, a serem explicadas no decorrer de nossa tese.

Com base na concepção de que o desenvolvimento humano se dá por meio das interações entre as pessoas em um meio sócio-histórico e culturalmente construído, sobretudo nas relações que se estabelecem umas com as outras em atividades coletivas reguladas pela linguagem que se efetivam por meio de práticas linguageiras (os textos), realizamos uma investigação que busca colocar em interface dois eixos que podem atravessar a atividade docente: o trabalho realizado pelo professor em sala de aula e a observação e a avaliação desse trabalho pelo próprio professor.

A nossa proposta de integração entre esses dois eixos para a compreensão da atividade docente e do agir docente justifica-se por compreendermos que tanto o debate em sala de aula entre professores e alunos quanto o debate interpretativo dos sujeitos (professores) a respeito de sua prática são propiciadores de desenvolvimento da atividade profissional e dos sujeitos envolvidos (professores, alunos e pesquisador/formador).

Ressaltamos que ao colocarmos essas duas dimensões em interface, temos subjacente uma concepção de que é na interação verbal em diferentes contextos e em diferentes atividades (educacional, empresarial, midiática, etc) que o desenvolvimento humano ocorre, bem como a de que são os textos produzidos (interações verbais orais ou escritas) nessas atividades humanas que nos permitem compreender ou levantar hipóteses sobre a própria atividade e sobre o agir humanos.

Essa concepção subjacente filia-se à vertente teórica do ISD, uma corrente teórica do *interacionismo social* (doravante IS) de Vygotsky, cuja problemática mais ampla se volta para os estudos da conduta humana e do desenvolvimento do pensamento consciente humano, no qual a linguagem exerce um papel fundamental (BRONCKART, 2006, p.10).

O programa de pesquisa do ISD propõe para a compreensão do humano e seu desenvolvimento no mundo um trabalho de análise descendente constituído por três etapas que se encontram em um constante movimento dialético e dialógico, ou seja, estão em diálogo constante, influenciando-se mutuamente. Esse programa postula, sobretudo, que nós, seres humanos, somos construtores (atores) e

“construtos” (agentes) do meio ambiente humano, sendo nosso agir sempre resultado de representações⁹ sociais e individuais da situação em que nos encontramos.

Esse programa é considerado descendente porque, conforme afirma Bronckart (2008, p. 111), ele “ressalta a influência primeira e fundamental dos pré-construídos histórico-culturais.” Ao mesmo tempo, o ser humano ao se apropriar das propriedades desses pré-construídos, formas de organização sociais ou produtos elaborados por gerações anteriores à vinda de qualquer pessoa ao mundo, alimenta-os e os transforma.

“... os pré-construídos humanos mediatizados orientam o desenvolvimento das pessoas, estas, por sua vez, com o conjunto de suas propriedades ativas, alimentam continuamente os pré-construídos coletivos (elas os desenvolvem, os transformam, os contestam etc.) [...] as mediações (re)constroem os elementos do meio coletivo, no próprio movimento em que contribuem para a construção das propriedades psicológicas individuais.” (BRONCKART, 2006, p. 112).

Observamos que essa concepção do autor mostra que ao mesmo tempo em que somos construtos de “pré-construídos”, podemos transformá-los, o que mostra uma não aceitação ao determinismo unilateral sócio-histórico sobre o individual, estabelecendo a relação de interação entre os dois fatores.

Na primeira etapa da análise descendente, o autor refere-se à apreciação dos componentes do meio ambiente humano constituídos pelo meio físico e pelas condutas humanas organizadas em atividades que se encontram nas diferentes construções sociais já presentes em uma sociedade, ou seja, os pré-construídos. São eles: as atividades coletivas, as formações sociais, os textos e os mundos formais de conhecimento, sendo que esses elementos já se encontram no social anteriormente à chegada de novos participantes. É nesse meio que nos desenvolvemos e realizamos nossas ações, influenciados e influenciando os contextos nos quais nos encontramos.

⁹ Representações conforme interpretação dada por Bronckart (1999/2007) retomando Habermas e Moscovici.

Ao discutirmos a atividade docente e o agir docente, nesta pesquisa, consideramos primeiramente a influência dos pré-construídos nas ações das pessoas e, é claro, das participantes de nossa investigação, tal como discutido pelos pesquisadores do ISD.

A concepção de atividade humana e coletiva que defendemos tem por base a noção discutida por Bronckart (2008a) que, ao tomar como fundamento principal a teoria da atividade de Leontiev, define a atividade coletiva como “um formato social que organiza e regula as interações dos indivíduos com o meio” (p.123), ou ainda, como “estruturas de colaboração que organizam as interações dos indivíduos com o meio” (BRONCKART, 2006, p. 138), “destinadas a assegurar a sobrevivência econômica dos membros de um grupo” (BRONCKART, 2006, p. 209).

No seio dessas atividades coletivas, estão articuladas atividades languageiras com a função de assegurar o entendimento indispensável para suas realizações, sendo, portanto, responsáveis pela efetiva regulação das atividades coletivas. Para Bronckart (2006), essas dimensões da atividade humana só podem ser observadas sob um ângulo relacional, ou seja, tanto a atividade coletiva quanto a de linguagem dependem uma da outra, sendo problemática, dessa forma, a distinção entre elas.

No quadro dessas atividades coletivas e de linguagem, são atribuídas ações aos indivíduos. Essas condutas humanas (verbal ou não verbal) são o resultado da leitura que uma pessoa faz sobre o agir em uma determinada atividade, sendo concebidas como “formas que são construídas sob o efeito da reflexividade que os protagonistas da atividade têm: quer se trate da reflexividade de observadores externos ou da reflexividade dos actantes diretamente envolvidos na atividade.” (BRONCKART, 2008a, p. 124).

Consideramos que dois conceitos precisam ser explicados para a compreensão da definição dada ao termo ação: reflexividade e actante. A primeira pode ser compreendida como um processo mental resultante da interpretação pelo indivíduo dos fatos sociais e de sua atuação nesse meio, ou seja, uma

compreensão do ser em seu sentido mais geral e abrangente; a segunda¹⁰, como “qualquer pessoa implicada no agir-referente.” (BRONCKART, 2008a, p. 121).

É nesse sentido que nossa pesquisa também tem como base a concepção de agir. Nesta investigação, compreendemos como agir qualquer comportamento ativo de qualquer organismo vivo. No que se refere ao organismo vivo *humano*, esse agir é considerado como as diferentes formas de intervenção que os seres humanos exercem no mundo (BRONCKART, 2006, p. 137), efetivadas por atos ou gestos, considerados como “cadeias de processos”. (BRONCKART, 2008a, p. 120).

O agir humano é compreendido ainda como “qualquer forma de intervenção orientada de um ou de vários seres humanos no mundo.” (BRONCKART, 2008a, p. 120), podendo ser distinguido em um agir não verbal, denominado como agir geral, e um agir verbal, compreendido como um agir de linguagem. Essas duas dimensões do mesmo agir humano se efetivam no meio ambiente humano que se constitui do meio físico e da conduta humana nas atividades coletivas e de linguagem.

Essa forma de conduta humana ou ação é construída pelas avaliações sociais da atividade que incidiriam sobre a pertinência da conduta do indivíduo em relação aos parâmetros dos mundos formais o que trataremos a seguir.

Bronckart (1999/2007), retomando Habermas, nos apresenta que os mundos representados constituem-se das representações coletivas que uma pessoa tem do meio/contexto em que se encontra. Esses mundos têm por função organizar as representações sociais sobre uma determinada atividade. São compreendidos na ordem do psicológico por se constituírem como “configurações de conhecimentos” (BRONCKART, 1999/2007, p. 33), adquiridos e exigidos por uma pessoa para que o seu agir seja considerado válido em uma dada atividade. Assim, o agir humano exhibe pretensões à validade sob as quais os membros da sociedade fazem suas avaliações e/ou controles coletivos (BRONCKART, 2008a). Essas pretensões regulam e norteiam o agir linguageiro humano no quadro desses sistemas denominados mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo.

¹⁰ A noção de *actante* que assumimos em nossa pesquisa será melhor explicado no capítulo 2.

O mundo objetivo reúne os conhecimentos coletivos construídos em relação ao mundo físico, ou seja, o conjunto de representações sobre o mundo concreto. Toda e qualquer atividade se realiza no mundo material, constituído por pessoas e situações concretas. O agir (verbal ou não verbal) do indivíduo ou do grupo nesse meio leva em consideração o conhecimento abstraído desse mundo material, portanto, é o conhecimento e as representações criadas socialmente sobre esse espaço que permitem ao actante participar eficazmente da atividade na qual está envolvido.

Nesse nível, o agir humano exhibe pretensão à verdade e é considerado no seu aspecto de agir teleológico. Nesse nível, ocorreria, ainda, segundo Bronckart (2008a), a primeira construção da ação do indivíduo, sendo essa construção externa (que vem do outro). É a representação do actante sobre o meio físico que lhe imputa uma forma de agir. Por exemplo, são os conhecimentos dos professores sobre a estrutura oferecida pela escola que permitirão a realização de suas ações não verbal e verbal, a utilização de ferramentas ou instrumentos didáticos tecnológicos como o computador ou o data show.

Ao mundo social, ligam-se os conhecimentos acumulados pela pessoa em relação às regras sociais, elaboradas por um grupo particular e específico e aplicadas na organização das tarefas comuns. O agir do indivíduo ou do grupo nesse meio leva em consideração o conhecimento abstraído das normas e regras que regulam uma sociedade. Como, por exemplo, um professor ao interagir com seus alunos em sala de aula durante uma prática de ensino seguirá regras e normas sobre a atuação que “deve” ter em sala. Nesse caso, o agir humano exhibe pretensão à conformidade e é considerado no seu aspecto de agir regulado pelas normas.

O mundo subjetivo, por sua vez, se constitui pela soma do conhecimento coletivo acumulado pelo indivíduo engajado nos grupos sociais e pelos seus traços psíquicos particulares constituídos nas suas experiências. São as representações que o indivíduo tem de si e do seu papel em determinada atividade que influenciarão a sua forma de agir. Por exemplo, em uma reunião pedagógica que visa a discutir o Plano Político Pedagógico de uma escola, a coordenadora, ao conduzir a reunião, se vê e “sabe” que as outras pessoas a veem como alguém que conhece o assunto. São as representações que ela tem de si e do que apropriou

sobre o papel de coordenadora que conduzirá sua forma de agir. Nesse caso, o agir humano exhibe pretensão à autenticidade e é considerado em seu aspecto de agir dramaturgicamente.

No nível do mundo social e do subjetivo – sociossubjetivo – ocorreria a segunda construção da ação do indivíduo, sendo essa uma construção interna, ou seja, a da “auto-representação” (BRONCKART, 2008a, p. 123) do indivíduo sobre o estatuto de seu agir como um recorte da atividade social. É a representação que ele tem de uma determinada atividade (ou das regras e normas que a validam), com a representação de si, que será mobilizada por ele na realização de sua ação.

São essas avaliações que atribuiriam ao indivíduo as capacidades mentais e comportamentais de agir. Por outro lado, ao fazer essa avaliação, cada indivíduo pode perceber-se também avaliado à luz de critérios sociais construídos nas atividades; desse modo, ele pode apropriar-se das representações de si mesmo como responsável por segmentos dessa atividade. E isso imputa-lhe uma forma de agir, uma ação. Bronckart (2008a) apresenta esses dois níveis de construção da ação como externo e interno, respectivamente.

Por esta explanação, podemos notar que tanto a construção externa da ação quanto a interna dependem das avaliações sociais referentes a qualquer atividade coletiva, sendo, a ação, portanto, o resultado das mobilizações, pelo indivíduo, das propriedades das atividades. Pode-se dizer que é no campo dessas atividades que as pessoas interagem, constroem seus conhecimentos, (re)constróem as próprias atividades e criam outras à medida que a sociedade se transforma, o que se torna possível pelo uso da linguagem verbal no seio da atividade de linguagem realizada pelo ser humano.

As atividades (coletivas ou de linguagem) e as ações humanas são organizadas nas formações sociais, outro componente do meio ambiente humano.

As formações sociais são concebidas como “formas concretas que as organizações da atividade humana e, de modo mais geral, da vida humana, assumem, em função dos contextos físicos, econômicos e históricos.” (BRONCKART, 2008a, p. 113). São, portanto, nas formações sociais que os critérios de avaliação das atividades e das ações são construídos, pois são nelas

que são construídas as normas e os valores que regulam e organizam as interações entre os membros de um determinado grupo social.

As interações entre os membros dessas formações, por sua vez, são mediatizadas pela linguagem verbal em práticas languageiras, que têm nos textos seus correspondentes empíricos “produzidos com os recursos de uma língua natural” (BRONCKART, 2008a, p. 113). É sob essa perspectiva que Bronckart traz o texto como outro componente do meio ambiente humano.

Assim, é por meio dos textos (orais ou escritos) que uma pessoa tem acesso aos fatos sócio-histórico-culturais dos pré-construídos. O ISD, dando continuidade à perspectiva do interacionismo social de Vygostsky, reconhece que um indivíduo, ao nascer, já nasce em uma formação social, tendo contato com um primeiro grupo o familiar. É nesse primeiro grupo que o contato com os formatos sociais se inicia. Nesse grupo, como nos demais, as interações entre os membros ocorrem por meio de práticas de linguagem que tem como produto o texto.

É por meio dessas práticas que o desenvolvimento humano acontece, ou seja, é por meio dessas práticas que o ser humano se apropria das propriedades das atividades sociais/coletivas, realiza suas ações coletivas/individuais, adquire conhecimentos, desenvolve capacidades de agir em meios socialmente organizados por ele e, ainda, constitui sua identidade por meio do convívio e da interação com o outro. E, são nessas práticas languageiras, cujos produtos empíricos são os textos, que o agir humano encontra-se “representado, configurado e (re)configurado”¹¹.

Para os interacionistas sociodiscursivos, a produção de um texto (oral ou escrito), em uma determinada interação, implica questões de ordem sócio-histórica, psicológica e linguística. Uma pessoa, ao produzir seu texto, mobiliza conhecimentos adquiridos por suas experiências sociais, mobiliza as representações que tem sobre a situação que se encontra no momento de sua produção e, por fim, mobiliza os conhecimentos linguísticos, articulando-os a sua situação.

¹¹ Conceitos a serem discutido na próxima subseção.

Por exemplo, um professor de Língua Portuguesa ao dirigir-se aos seus alunos, a fim de trabalhar determinado conteúdo em sala de aula, primeiro, reconhece-se socialmente no papel de professor; segundo, reconhece seus interlocutores; terceiro, o lugar de produção do seu texto e sua função social (escola, série, objetivo). Quarto, utiliza recursos da língua para elaborar seu texto (oral ou escrito) de acordo com a situação de produção que se encontra. Portanto, poderia se dizer que, para realizar essa produção, o professor mobilizou as representações que tem constituídas sobre a sua situação e os conhecimentos linguísticos.

Desse modo, é possível dizer que, ao serem produzidos por uma pessoa, os textos apresentam conhecimentos dessa sobre os contextos socioculturais e semióticos organizados em sistemas de representações coletivas, os mundos formais ou representados.

As relações estabelecidas entre as pessoas, nessas atividades e formação, são, por sua vez, reguladas pelas regras estabelecidas social e coletivamente. São essas regras que regularão o agir de uma pessoa em determinada situação. Tomemos, como exemplo, o agir do aluno em um contexto de sala de aula. A entrada do professor em sala de aula faz com que os alunos deixem de conversar entre si e voltem sua atenção para o professor, pois esta é a determinação da escola, estabelecida pelo conjunto de professores e pais em reunião escolar. Entretanto, nem todos os alunos dão sua atenção ao professor por diferentes fatores (afetividade, dúvida quanto à capacidade de ensinar do professor, etc.) e apresentam ações diferentes: continuar conversando ou sair da sala, por exemplo.

Desse modo, podemos perceber, conforme a tabela a seguir, baseada em Machado et al (2009a), que o agir ou a ação humana, em atividades coletivas ou individuais, serão guiadas por motivos e intenções.

Tabela 1: Elementos do agir

PLANOS	Elementos do agir	
	Nível da atividade	Nível da ação
Determinantes do Agir	<i>Determinantes externos</i> , de origem coletiva, que podem ser de natureza material ou da ordem das representações.	<i>Motivos</i> – razões de agir de um actante em particular, resultado do processo de apropriação e de

	<i>Ex. : Regras estabelecidas pela escola, pelo grupo de professores e pais : os alunos precisam fazer silêncio quando o professor entra em sala.</i>	reflexividade. <i>Ex. : Querer prestar atenção na aula</i>
Intencionalidade para o Agir	<i>Finalidades:</i> de origem coletiva, referem-se ao(s) efeito(s) que se espera alcançar por meio de um agir coletivo. <i>Ex : Os alunos ficarem em silêncio para que aprendam o conteúdo</i>	<i>Intenção ou motivo:</i> refere-se ao(s) efeito(s) que se espera alcançar por meio de um agir individual. <i>Ex : Alunos continuam conversando para mostrar a falta de interesse.</i>
Recursos para o Agir	<i>Artefatos:</i> que designam tanto as ferramentas materiais quanto as tipificações do agir disponíveis no ambiente social.	<i>Instrumentos:</i> ferramentas apropriadas pelos professores para o uso específico, por meio de recursos ou processos mentais ou comportamentais.

Fonte: elaborado pela autora inspirado em Machado et al (2009a)

Em nossa pesquisa, identificamos a influência desses elementos no **agir didático** das professoras de Língua Portuguesa. Por exemplo, em relação aos determinantes para o agir, no nível da atividade coletiva, distinguimos diferentes determinantes externos que influenciaram a escolha do gênero textual como objeto de ensino: o fato de ele ser objeto nas Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso, a escolha do coletivo pesquisado constituído em nossa pesquisa e a orientação da pesquisadora. No nível da ação, distinguimos as escolhas específicas dos gêneros textuais de cada sequência, marcadas pelo interesse que as professoras buscavam despertar nos alunos. Em relação às reconfigurações a respeito desse agir, nas autoconfrontações, observamos que o contexto em que elas foram produzidas e as relações entre as enunciatórias influenciaram as discussões e escolhas dos conteúdos tematizados.

É com base na observação desses quatro componentes do ambiente humano (atividade coletiva, formação social, mundos representados e textos) que o agir humano pode ser compreendido e interpretado por meio das ações linguageiras, no caso de nossa pesquisa, pela interação verbal entre professores e

alunos durante a realização de uma prática de ensino e entre professores e pesquisador durante a discussão reflexiva sobre a prática efetuada.

A segunda etapa da análise descendente se volta aos processos que mediarão a transmissão e a re-produção desses elementos. Esses processos são agrupados em três conjuntos: processos educativos informais, processos educativos formais e processos de transações sociais.

O primeiro conjunto refere-se aos processos de educação informal. De acordo com Bronckart (2008a, p. 114), são os processos por meio dos quais “os adultos integram os recém-chegados aos grupos nas redes dos pré-construídos”.

O segundo conjunto refere-se aos processos de educação formal realizado nas escolas, abrangendo duas dimensões: a “didática e a pedagógica”. Como dimensão didática compreende-se as “condições de construção do conhecimento” e como dimensão pedagógica as “condições de formação das pessoas.” (BRONCKART, 2008a, p. 114).

Já o terceiro conjunto se desenvolve, conforme Bronckart (2008a, p. 114), “nas interações cotidianas entre pessoas já dotadas de pensamento consciente”, envolvidas nas diversas atividades coletivas nas quais a sociedade encontra-se organizada.

Enfatizamos que nossa pesquisa engaja-se ao segundo conjunto de processos mediadores, conforme proposto pelo autor supracitado. De nossa parte, como professora de Língua Portuguesa (língua materna) e pesquisadora, nossa preocupação incide sobre a forma como transferimos ou compartilhamos conhecimentos a respeito dos pré-construídos em contexto educacional, na interação entre professores e alunos em sala de aula e entre docentes em contexto de formação continuada.

A última etapa enfocaria os efeitos que o processo de transmissão desses elementos dos pré-construídos causariam nas pessoas, como elas contribuiriam para sua transformação e como eles fazem parte do desenvolvimento do pensamento consciente humano. Esse nível de análise envolveria os efeitos que as “mediações formativas exercem sobre os indivíduos” (BRONCKART, 2006, p. 129)

na medida em que elas influenciam no desenvolvimento do pensamento consciente humano.

O movimento entre esses três níveis é dialético e permanente. Ao mesmo tempo em que “os pré-construídos interferem no desenvolvimento das pessoas, elas interferem nos construtos coletivos, desenvolvendo-os e transformando-os” (BUENO, 2010, p. 92). No caso de nossa pesquisa, podemos observar essa situação: as professoras, ao realizarem as sequências de ensino, trazem em suas intervenções didáticas, tanto na escolha do objeto de ensino quanto na focalização de suas dimensões ensináveis, pré-construídos identificados, por exemplo, nas prescrições que indicam os gêneros a serem estudados por séries/anos/ou níveis. Ao mesmo tempo em que elas configuram os pré-construídos em seu agir, elas também imputam transformações pela originalidade que apresentam por meio do estilo próprio de cada uma, estilo de ação, segundo Clot (2010).

Desse modo, o desenvolvimento humano se dá no processo de “apropriação dos debates interpretativos e dos artefatos culturais” (CRISTÓVÃO e MACHADO, 2011) que se constituem nos pré-construídos, tendo a linguagem um papel fundamental tanto para o agir humano em si, agimos por meio da linguagem, quanto para sua compreensão e interpretação.

A concepção de que a linguagem verbal é constitutiva do ser humano e de que é central para o desenvolvimento humano nos permite compreender que ela é a responsável pela apreensão e apropriação dos componentes dos pré-construídos pelos indivíduos e a sua possível transformação.

A noção de desenvolvimento humano tem como centralidade a linguagem que é constitutiva do ser humano sendo, portanto, por meio dela que agimos nas atividades coletivas e nas formações sociais e, conseqüentemente, nos desenvolvemos na interação com os outros, o que é importante para nossa pesquisa por diferentes fatores.

Ao investigarmos na atividade docente as intervenções das professoras no processo de transposição didática interna¹² a fim de que um conteúdo escolar se transforme em objeto ensinado, estamos focalizando uma dimensão do agir humano

¹² Discutiremos esse conceito na segunda seção deste capítulo.

em uma atividade social (a educacional) que tem como premissa ser uma atividade que desencadeia processos de educação formal. Ao mesmo tempo, ao investigarmos o que os professores dizem da sua própria prática com dois interlocutores diferentes (o pesquisador e o colega de profissão), estamos focalizando um espaço de diálogo formativo que pode contribuir com o desenvolvimento do humano e da própria atividade profissional.

1.1.2 Procedimentos de análise do agir humano nos textos¹³

Para dar conta do escopo de suas pesquisas, os pesquisadores do ISD, em especial dos grupos LAF¹⁴ (BRONCKART, 1999/2007/2008; BULEA, 2010; BULEA e BRONCKART, 2012), e grupo ALTER/CNPq (MACHADO, 2009; MAZILLO, 2006; BUENO, 2010; ABREU-TARDELLI, 2006; MUNIZ-OLLIVEIRA, 2011 e outros) e, unindo esses dois grupos, Machado e Bronckart (2009), elaboraram um conjunto de procedimentos de análises e interpretação de textos com o objetivo de identificar configurações ou reconfigurações do agir humano em textos. Desses procedimentos apresentaremos o que se mostrarem relevantes para a nossa pesquisa.

Compreendendo a linguagem como constitutiva do ser humano, numa perspectiva sócio-histórica, o agir humano constituído por essa linguagem e o agir languageiro como sendo essencialmente humano, consideramos que as práticas verbais já são por si só uma forma de intervenção humana no mundo (*agir pelos textos*) e que, ao agir languageiramente, esse humano pode configurar e reconfigurar as formas do seu agir (*o agir nos textos*).

Na perspectiva teórica que assumimos, tal como já discutimos na seção anterior, são por meio das interações verbais nas práticas sociais que o humano se desenvolve e que, possivelmente, uma atividade coletiva poderá se transformar.

¹³ Embora, tenhamos feito a descrição do modelo de produção e análise do ISD completo, fizemos um recorte do que se mostrou relevante para para o procedimento de análise dos dados desta pesquisa.

¹⁴ Langage, Action e Formation.

Serão nesses textos, correspondentes empíricos das práticas languageiras, que se encontrarão configurados e reconfigurados o nosso agir.

Em relação aos termos configuração e reconfiguração, nós nos basearemos em Bronckart (2008a) que nos apresenta a retomada que faz aos textos de Ricoeur (1984), ampliando sua proposta. De acordo com Bronckart (2008a, p. 36), Ricoeur (1984), apoiando-se “na *mimésis*¹⁵ aristotélica sustenta a ideia de que a produção dos textos narrativos” refigura ou esquematiza as ações humanas.

Para Bronckart (2008a), Ricoeur (1984), na teoria do Círculo Hermenêutico, identifica e descreve “um processo fundamental do desenvolvimento humano, ao mesmo tempo em que define a função das inumeráveis produções textuais narrativas”. Como o homem não consegue interpretar racionalmente as “redes de agir” apenas com os recursos do mundo vivido, produz, utilizando os recursos da linguagem, textos que clarificam esse agir, sendo esses textos, narrativos.

Portanto, os textos narrativos serviriam para a clarificação do agir e da vida, são nas narrações que estão reconfiguradas as ações humanas. Bronckart (2008) apresenta sua concordância com a tese global de Ricoeur (1984), entretanto, mostra que não são apenas nos textos narrativos que se encontram configuradas e reconfiguradas as condutas humanas, afirmando que o agir humano aparece configurado e reconfigurado em outros tipos de textos “Muitos outros exemplos poderiam ser dados, mostrando que cada tipo de texto (narrativo, teórico, interativo etc) oferece um potencial de reconfiguração” (p.38).

Dessa forma, o agir humano, tanto para os pesquisadores do LAF e do ALTER que têm suas pesquisas voltadas para as produções verbais ocorridas sobre e em ambiente de trabalho, as ações humanas “não podem ser apreendidas no fluxo contínuo do agir apenas pela observação das condutas perceptíveis dos indivíduos, mas, sobretudo, por meio da análise *das interpretações dessas condutas*” expostas nas produções verbais. (MACHADO, 2009a, p. 20).

Essas produções verbais, os textos “correspondentes empíricos/ linguísticos das atividades de linguagem” (BRONCKART, 2006, p. 139), encontram-se

¹⁵ Imitação ou representação do mundo por meio da arte. Em sua obra a Poética, Aristóteles considera que a arte é uma imitação, representação do mundo. Para ele o drama é uma imitação da ação.

organizados em gêneros de textos elaborados pelas gerações precedentes presentes nas formações sociais das quais fazem parte e as quais são objeto do ato de comentar.

Desse modo, os gêneros de textos constituem-se como formas pré-existentes nessas formações sociais, isto é, existem antes da ação de linguagem de uma determinada pessoa e são regulados pelas avaliações sociais, o que permite constituí-los, em um determinado período histórico, como uma espécie de “reservatório de modelos de referência” (MACHADO, 2007b, p. 250) dos quais um produtor se serve ao realizar uma ação linguageira, configurando representações do agir humano na situação dessa ação que realiza.

Dessa forma, os indivíduos, em uma determinada atividade social, agem linguisticamente produzindo textos, cujos formatos e modelos já se encontram pré-estabelecidos pela atividade, num processo denominado por Bronckart (2006, p.154) de “adoção” ao gênero e que podem configurar ou reconfigurar o agir humano.

Segundo Bronckart (2008c), esse modelo envolve um olhar sobre as relações de interdependência entre os mundos representados¹⁶, a intertextualidade e a situação de produção com a produção verbal realizada, e, em seguida, a arquitetura interna dos textos em três níveis organizacionais. Para ele, a situação de ação de linguagem permite definir as configurações das representações de que dispõe um locutor e/ou produtor, quanto ao conteúdo temático, assim formulado e organizado, por um lado, pela semiotização das propriedades materiais e socio subjetivas do contexto do agir; e, por outro, pela arquitetura textual da comunicação verbal, pelos modelos dos gêneros que estão disponíveis e, mais precisamente, pelos conhecimentos da língua de que dispõem esse locutor e/ou produtor. Ao serem “produtos” das representações dos indivíduos acerca de uma determinada situação, os textos apresentam indexados configurações e reconfigurações do agir humano.

No caso de nossa pesquisa, as professoras-participantes configuram suas possíveis representações sobre o agir do professor em sala de aula ao produzirem,

¹⁶ Já abordado na primeira seção deste capítulo

em co-construção com os alunos, os textos das aulas ou diálogos de aprendizagens e reconfiguram esse agir ao discuti-lo nas autoconfrontações simples e cruzada.

Para identificar essas representações/ configurações e/ou reconfigurações, os pesquisadores do ISD apresentam um modelo de análise linguístico-discursivo e interpretativo para analisar as condições de produção de um texto, a arquitetura textual e as figuras interpretativas do agir.

1.1.2.1 Elementos das condições de produção dos textos

Bronckart (2006) afirma que um actante ao produzir um texto é exposto a uma diversidade de fatores / parâmetros que condicionarão a produção languageira. Assim, na análise das condições de produção de um texto, deve-se levar em conta as representações que uma pessoa tem sobre a situação de produção, ou seja, as representações que o produtor tem sobre si e o seu papel sobre o coemissor e o papel que esse exerce como destinatário; o tempo e o local de produção, observando as instituições envolvidas; o quadro social no qual essa ação de linguagem é realizada e outras representações que possa haver.

A situação de produção é definida como “um conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência na forma como o texto é organizado” (BRONCKART, 1999/2007, p. 93). Eles são agrupados, pelo autor, em dois subconjuntos, de acordo com a noção dos mundos representados: o primeiro, o mundo objetivo; e o segundo, mundo social e subjetivo, compreendido como mundo sociosubjetivo, conforme discutido na primeira seção deste capítulo.

Em uma dada situação de produção, uma pessoa age languageiramente (ação de linguagem), expondo conhecimentos representativos dos mundos formais, ou seja, de um “conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas e traduzidas pelas unidades declarativas da língua natural utilizada” (BRONCKART 1999/2007, p. 97), o que estaria relacionado ao conteúdo temático.

Por exemplo, um professor ao dialogar com os pais de seus alunos em uma reunião pedagógica, primeiramente, se reconhece no papel de professor e pessoa que conhece os alunos. Em segundo lugar, ele precisa considerar que seus destinatários são os pais dos alunos e que estão naquele contexto para saberem informações sobre seus filhos e suas participações nas aulas. Ao mesmo tempo em que ele traz suas representações sobre essa situação, ele reconhece que a linguagem a ser usada nesse espaço não é a mesma para um diálogo informal, ele, portanto, faz uso de mecanismos linguísticos que considera adequados para a situação de comunicação *reunião pedagógica*.

Na análise que pretendemos fazer nesta pesquisa, essa etapa será muito importante, pois servirá tanto para analisar a própria situação de geração dos dados, como também para identificar os vários papéis assumidos pelas actantes presentes nos textos produzidos em sala de aula e na situação de autoconfrontação.

Além dessas representações, Machado e Bronckart (2009) acrescentam três aspectos que podem ser levados em conta na identificação das condições de produção de um texto e que contribuem para a sua interpretação e análise do agir.

O primeiro é o *contexto sócio-histórico* mais amplo, que é compreendido como o período histórico em que o texto é produzido, levando em conta as relações e os acontecimentos sociais, políticos e econômicos da época. Os autores discutem sobre a influência desse contexto, por exemplo, na análise de documentos oriundos de instâncias governamentais, elaborados para prescreverem o trabalho do professor. Um dos documentos analisados por eles foi os “Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio” (BRASIL, 1999). Os autores apresentam como essa prescrição sofreu influência das reformas neoliberais empreendidas nos anos 1990 no Brasil. Pode-se, assim, dizer que um produtor, ao produzir seu texto, não o produz aleatoriamente, mas sua produção está ligada ao período sócio-histórico da sociedade, e que, na interpretação desse mesmo texto, esse parâmetro deve ser levado em consideração.

A identificação do *contexto sócio-histórico* mais amplo, em nossa pesquisa, nos possibilita ver a influência das propostas educacionais no agir das professoras

em sala de aula. Foi a proposta de trabalho com os gêneros textuais que influenciou o curso que oferecemos, bem como, as escolhas das professoras-participantes quanto ao objeto de ensino desenvolvido em suas aulas e estudado por nós.

Os outros dois aspectos abordados por Machado e Bronckart (2009) são o *suporte* e o *contexto linguageiro imediato*. Quanto ao *suporte*, eles apresentam sua importância e influência para a interpretação dos textos. Para isso, traz a pesquisa de Buttler (2009), cujo *corpus* é constituído por crônicas e contos divulgados na mídia impressa, em dois suportes diferentes: revista semanal voltada para o público em geral; e revista dirigida, especificamente, a professores. Segundo os autores, na primeira, há cronistas que produzem as crônicas sobre o trabalho docente; na segunda, encontram-se crônicas extraídas do seu contexto original e que remetem a um professor do passado.

Dessa forma, para a produção e interpretação do texto deve-se levar em consideração o suporte que o veicula/comporta, pois, em muitos casos, o próprio suporte pode dar indícios sobre as representações que se tem de determinada atividade e das formas de agir do actante.

Em nossa pesquisa, os suportes para a produção dos *diálogos formativos*, os textos das autoconfrontações, influenciaram no conteúdo temático das autoconfrontações simples, em que a pesquisadora-formadora precisou explicar a utilização dos equipamentos, bem como, os registros das aulas influenciaram no agir dos alunos em sala de aula.

O *contexto linguageiro* imediato, compreendido como os textos que circulam em um mesmo suporte e que aparecem antecedendo ou sucedendo o texto analisado, também contribui para a interpretação. Por exemplo, na pesquisa de Buttler (2009), há ‘exercícios de reflexão’ que antecedem a crônica exposta no suporte *revista* para o professor, contribuindo para o caráter idealizado que se dá ao agir docente.

Estes três parâmetros, em nossa pesquisa, contribui para uma compreensão da interferência dos procedimentos de geração dos dados e sua influência na produção dos textos (coproduzidos) nas três situações de geração dos dados: o texto produzido entre professores e alunos na situação de aula, os textos

coproduzidos entre pesquisadora e professores-participantes nos momentos de autoconfrontações simples e cruzadas.

São as condições de produção que antecedem o texto empírico propriamente dito que irão influenciar na sua estrutura organizacional, portanto, esses elementos serão levados em consideração na interpretação global das análises dos textos coletados nesta pesquisa.

Tal como apresentado em Machado e Bronckart (2009), a estrutura organizacional inicialmente¹⁷ conhecida como 'arquitetura textual', isto é, as propriedades linguísticas, discursivas e enunciativas que fazem parte da organização estrutural do texto, compreendida como uma espécie de *folhado textual* por apresentar as propriedades textuais organizadas em três camadas intimamente ligadas sob uma espécie de camadas superpostas: infraestrutura geral do texto, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos, é apresentada com uma nova organização por esses autores.

Essa reformulação foi realizada devido aos resultados de pesquisas cujas investigações incidiram sobre o agir docente, desenvolvidas pelo grupo ALTER/LAEL¹⁸. A análise da estrutura textual/discursiva ficou assim organizada: nível organizacional, nível enunciativo e nível semântico.

1.1.2.2 Nível organizacional

Neste nível, encontram-se organizadas a infraestrutura e a camada textual de nível "profundo", assim considerada por apresentar estruturas mais complexas de organização.

Constitui-se por três regimes de organização diferentes e organizados em forma de folhado textual: o primeiro, compreendido como o da planificação geral do

¹⁷ Ver Bronckart (1999/2007); 2006; Bulea (2010).

¹⁸ Denominação dada ao grupo ALTER/CNPq por Anna Rachel Machado ao referir-se apenas ao grupo de orientandos da PUC/SP.

conteúdo temático; o segundo, o dos tipos de discurso, os quais têm em seu interior os tipos de sequência (BRONCKART, 2008, p. 89) e o terceiro, os mecanismos textuais.

O plano global e os tipos de sequências

Segundo Bronckart (2006, p. 146), a planificação geral do texto, denominada também como plano global ou planejamento geral do conteúdo temático, é a forma como esse conteúdo é organizado, ou seja, as formas de planificação deste conteúdo. Essa organização é cognitiva e o produtor organiza o conteúdo de acordo com a mobilização que faz do conhecimento que tem a respeito do tema sobre o qual realiza sua produção verbal e, sobretudo, sobre os mundos discursivos e os parâmetros gerais do eixo do Expor e do Narrar, que explicaremos quando abordarmos os tipos de discurso. Para esse autor, essas coordenadas gerais se configuram nos tipos discursivos que são os primeiros a influenciarem na organização do plano global.

Desse modo, o plano global ou geral de um texto “pode assumir formas extremamente variadas”, porque cada texto tem suas particularidades e especificidades que se ligam às especificidades de um dado gênero, como também é produzido por actantes diferentes. Essas particularidades e especificidades dizem respeito ao tamanho, conteúdo temático, às condições externas à produção (suporte, variante oral-escrito), à forma como se articulam no texto os tipos de discurso e os tipos de sequências (BRONCKART, 1999/2007, p. 249) e as representações de cada actante específico.

“... o plano geral de um texto é descrito não com base em uma análise detalhada dos tipos de discurso e das diversas formas de planificação que ele combina, mas na forma de um *resumo* do conteúdo temático, que faz abstração exatamente da maior parte dessas formas técnicas de estruturação interna do texto” (BRONCKART, 1997/2007, p. 248).

De acordo com Bronckart o plano global é uma forma de apresentar o resumo do conteúdo temático. No exemplo a seguir, apresentamos o plano global de um comentário jornalístico radiofônico, elaborado e analisado por Silva (2009).

“Na primeira parte, a apresentação do fato, o projeto de lei que proíbe o fumo em locais fechados do território nacional e as consequências imediatas do fato; na segunda parte, as restrições dadas em relação à eficácia do projeto e a apresentação de que os fumantes estão sendo os verdadeiros perseguidos pela lei; na terceira parte, a exposição da tese defendida que contradiz o projeto de lei; e, por fim, a indicação de uma possível alternativa para a efetiva resolução do problema, seguido por uma restrição que impede essa solução.” (SILVA, 2009, p. 113)

Em nossa pesquisa, para a análise do plano global das sequências de ensino dados, nos apoiamos também em conceitos da didática das línguas, mais especificamente, as noções de *sinopses* e de *macroestruturas* (SCHNEUWLY e DOLZ, 2009; CORDEIRO e RONVEAUX, 2009) a serem discutidas na seção 1.2 deste capítulo. Essas duas estruturas nos permitem a compreensão do plano global constitutivos das aulas observadas e registradas em áudio e vídeo.

Em relação aos tipos de sequências, Bronckart (2008b, p. 89) as apresenta com “modos de planificação” do conteúdo temático ou ainda uma forma de organização sequencial desse conteúdo. São, portanto, o “produto de uma reestruturação de um conteúdo temático já organizado na memória do produtor na forma de macroestruturas” (Bronckart, 1999/2007, p. 234). São assim, segmentos, estritamente, linguísticos. Em sua abordagem sobre os tipos de sequências, Bronckart retoma Adam (1992) que as distribuem em sequências prototípicas identificadas como sequência narrativa, argumentativa, descritiva, explicativa e dialogal, e acrescenta a essa tipologia, a sequência injuntiva e outras formas de planificação (script e esquematização), como também a noção do caráter dialógico das sequências.

Segundo Bronckart (1999/2007; p. 234), as sequências e as outras formas de planificação têm um “estatuto fundamentalmente dialógico”, pois, sendo elas, conforme já mencionamos, uma das formas de organização do conteúdo temático (que já se encontra organizado na mente do produtor) expressas linguisticamente, seu uso é motivado pelas representações que esse agente tem de seus destinatários e do efeito que neles quer causar. Dessa forma, o produtor recorre ao intertexto e opta pelo protótipo de sequência que melhor servirá a seus interesses, organizando-o de acordo com a situação de produção e, conseqüentemente, escolhido de acordo com as coordenadas dos mundos discursivos.

Adam (2008, p. 205-206), reformulando sua abordagem de 1992, organiza as sequências prototípicas de acordo com o que denominou “macroações sociodiscursivas”, ou seja, “formas de ação verbal”: narrar, descrever, argumentar e explicar. E afirma que a textualização dessas macroações sociodiscursivas (narrativa, descritiva, argumentativa e explicativa) adota formas regulares de composição, que são responsáveis pela forma de organização do texto. Os textos, por sua vez, se organizam de acordo com as sequências prototípicas referentes a cada ação verbal e com características específicas organizadas em fases.

Já em Bronckart, as sequências estariam distribuídas em relação aos tipos de discursos da seguinte forma: as sequências narrativas mais ligadas aos relatos interativos e às narrações; as sequências argumentativas, explicativas e injuntivas aos discursos teóricos e interativos; as sequências dialogais aos discursos interativos dialogados; e as sequências descritivas a todos os tipos de discurso (BRONCKART, 1999/2007, p. 252), podendo, em alguns casos, haver a existência de textos sem a presença de alguma sequência prototípica, ou constar de uma sequência sem que esta contenha todas as fases conforme proposta por Adam (1992).

A análise do plano global e dos tipos de sequências permite identificar e nomear as partes do texto de acordo com os termos referentes aos elementos constitutivos do trabalho do professor, conforme explicitado no esquema de Machado (2010), a ser discutido no capítulo II. Pela identificação dos tipos de sequências, pode-se perceber se os textos são realmente prescritivos, no caso, por exemplo, da predominância de uma sequência injuntiva.

Além disso, conforme Machado e Bronckart (2009), se o texto for organizado em sequência textual global pode também identificar-se as representações do produtor sobre os objetivos de sua produção, sobre os destinatários, sobre o conteúdo temático, sobre a relação produtor e destinatário. A organização do plano global permite colocar em evidência os actantes, os tipos de agir e a tarefa e/ou temas tematizados.

Os tipos de discursos e o agir

Os tipos de discursos são definidos como “formas linguísticas” que são identificáveis nos textos e que traduzem ou semiotizam os mundos discursivos compreendidos como “atitudes de locução” (BRONCKART, 2006, p. 150). Esses mundos são “formatos organizadores das relações entre as coordenadas da situação de ação de um actante e as coordenadas dos mundos coletivamente construídos na textualidade” (BRONCKART, 2008, 91).

Ao propor as noções tipos de discursos e mundos discursivos, Bronckart remete à descrição dos mundos formais de Habermas, à interiorização das representações desses mundos por parte dos produtores e à caracterização das unidades linguísticas que fazem parte dos segmentos dos textos. Da relação tecida entre e/ou sobre essas três questões se constrói o que o autor considera como mundo ordinário e mundo discursivo. O mundo ordinário é identificado como os mundos representados pelos agentes humanos ou, em outras palavras, o mundo em que se desenvolvem as ações de agentes humanos. Os mundos discursivos são compreendidos como as atitudes de locução ou os modos de locução presentes nos textos.

A constituição desses mundos discursivos, segundo Bronckart (2008), é o resultado de dois subconjuntos de operações. Um subconjunto se refere à relação existente entre a organização temporal das coordenadas gerais do conteúdo temático e os parâmetros gerais do mundo ordinário. Em outras palavras, ou as coordenadas que organizam o conteúdo temático semiotizado nos textos são colocadas à distância das coordenadas gerais da situação de produção do actante ou do mundo ordinário (ordem do Narrar) ou elas têm correspondência com as coordenadas gerais da situação de produção do actante (ordem do Expor). Outro subconjunto se refere às instancias de agentividade semiotizadas nos textos, ou essas instâncias se referem aos actantes envolvidos na situação de produção (implicação) ou não (autonomia). É no quadro dos mundos discursivos ou “atitudes de locução” em que se inserem os tipos de discursos como segmentos linguísticos que semiotizam ou traduzem essas atitudes (BRONCKART, 2006, p. 152).

Desse modo, o autor distingue os mundos discursivos em quatro mundos: mundo do expor implicado, mundo do expor autônomo, mundo do narrar implicado e mundo do narrar autônomo. Ligados a esses mundos discursivos, encontram-se, conforme já dissemos, os tipos de discursos: ao mundo do expor implicado, o discurso interativo; ao mundo do expor autônomo, o discurso teórico; ao mundo do narrar implicado, o relato interativo; e, finalmente, ao mundo do narrar autônomo, a narração. O quadro a seguir, exposto em Bronckart (2008a, p. 71), estabelece um paralelo entre esses tipos linguísticos e a organização temporal e de agentividade.

Tabela 2: Os tipos de discurso

		Organização Temporal	
		Conjunção EXPOR	Disjunção NARRAR
Organização Actorial	Implicação	Discurso interativo	Relato interativo
	Autonomia	Discurso teórico	Narração

Fonte: BRONCKART (2008c, p. 71)

Os tipos de discursos são, portanto, determinados pela relação de implicação ou de autonomia do produtor com o conteúdo temático expresso no texto, e pela relação de disjunção ou conjunção entre a organização temporal expressa no texto com a situação de produção. Por exemplo, se o conteúdo temático verbalizado se referir a um fato distante cronologicamente da situação de produção, o tipo de discurso estará no eixo do Narrar e poderá ser Narrativo ou Relato Interativo, conforme o grau de autonomia ou de implicação assumido pelo produtor do texto.

“**Julgou**, decerto, ouvir ruído no interior, porque durante alguns segundos **escutou** atentamente. Depois **tornou** a tocar, **esperou** ainda mais algum tempo e de repente, impaciente, **puxou** com toda a força a maçaneta da porta. **Rasckólnikov olhava** aterrado para o fecho que **oscilava** na chapa e esperava a cada instante vê-lo saltar, tão fortes eram os empurrões.” (DOSTOIÉVSKI, 1998, p. 92)

Eu vou contar uma experiência de quando eu era pequena / *eu não cresci muito mas*// ((professora sorri))// **Quando eu era mais jovem**// **Eu tinha** uma tia que **ela escrevia** e **eu não sabia** porque **ela usava** aquela pena e

*aquele bico que triscava lá na tinta e **escrevia** / **eu tinha** a maior curiosidade de saber o que era aquilo!*¹⁹

No primeiro exemplo, temos um segmento do tipo de discurso narração marcado pela disjunção temporal do fato ao momento de produção e pelo grau de autonomia, isto é, a não implicação do enunciador. As marcas linguísticas são os verbos no pretérito perfeito (julgou, tornou, esperou) associado ao pretérito imperfeito (olhava, oscilava), o uso da terceira pessoa. Observa-se que esse tipo de discurso encontra-se em trecho de sequência narrativa.

No segundo exemplo, o fragmento em itálico é um segmento de discurso relato interativo encaixado em um discurso interativo. O relato interativo é marcado pela narração de um fato que é disjunto da situação de produção, mas que há uma implicação do enunciador ao fato narrado. Observa-se que ele também é marcado em segmento de sequência narrativa, com organizadores temporais que indicam o retorno ao passado (quando), marcado pelos verbos no pretérito imperfeito e o uso da primeira pessoa do singular com a presença do dêitico “eu” referindo-se ao enunciador.

No caso de o conteúdo temático verbalizado se referir a um fato cronologicamente ligado à situação de produção do actante, o tipo de discurso estará no eixo do Expor e poderá ser Discurso Teórico ou Discurso Interativo, de acordo com o grau de autonomia ou de implicação do produtor do texto. Vale ressaltar que cada tipo discursivo é constituído por um conjunto de marcas linguísticas que ajudam em sua identificação nos segmentos textuais em que ocorrem.

No segundo exemplo dado, observamos o relato interativo encaixado em segmento de discurso interativo “Eu **vou** contar uma experiência de quando eu era pequena / **eu não cresci** muito mas// ((professora sorri))//”. Nesse caso, identificamos o grau de implicação do enunciador, marcado pelo uso da primeira pessoa do singular e a presença do dêitico “eu” e também a conjunção do conteúdo

¹⁹ Fragmento da fala de uma professora durante uma aula que registramos em 2011, mas que não integrou nossos dados nesta pesquisa.

temático com o momento da produção, marcado pelo uso do presente do indicativo e pretérito perfeito ancorados a situação de comunicação.

Em relação ao tipo de discurso teórico, podemos exemplificar no seguinte segmento:

“Uma outra diferença observada entre o projeto 9 e o do grupo 1 diz respeito ao sintagma lexical que **apresenta** maior número de ocorrências no texto. Como **todos os projetos discutem** sobre o ensino de leitura, seria esperado que as palavras ‘leitura’, ‘texto’, ‘leitor’ aparecessem muitas vezes em cada texto.” (BUENO, 2009, p. 181)

Observamos, nesse exemplo, que há um distanciamento do enunciador em relação ao conteúdo temático marcado pelo uso da terceira pessoa e há uma conjugação com a temporalidade da produção de forma genérica, marcado pelo uso do presente do indicativo genérico.

Em nossa pesquisa, utilizamos os tipos de discursos a fim de identificarmos a implicação ou autonomia dos actantes em relação aos conteúdos verbalizados por elas em duas situações: durante a prática referente e durante a reconfiguração do agir nas autoconfrontações, o que nos possibilitou comprovar as duas dimensões distintas em relação ao uso da linguagem em contexto de formação que vise utilizar as situações concretas de sala de aula como objeto de formação.

É no quadro dos tipos de discurso que se encontra a centralidade para a detecção das “figuras de ação”, como apresenta Bulea (2010), e também a análise do agir dos actantes, conforme expresso nos trabalhos do grupo ALTER em interação com as condições de produção dos textos e, como realizamos em nossas análises, a reconfiguração dos gestos didáticos.

Mecanismos de textualização: conexão, coesão nominal e coesão verbal

A identificação dos tipos de discurso e dos tipos de sequências no interior do texto é realizada por marcas linguísticas que se encontram configuradas no nível dos mecanismos de textualização.

Os mecanismos de textualização são unidades linguísticas responsáveis pela coerência textual, encontrando-se, assim, articulados à progressão do conteúdo temático. São também denominados como marcas de textualização e, de acordo com sua função, são agrupados em mecanismo de conexão, mecanismos de coesão nominal e mecanismos de coesão verbal. Como a finalidade do uso desses mecanismos é a de assegurar a coerência temática, são distribuídos nos textos e, geralmente, marcam as articulações entre os tipos de discurso e os tipos de sequências.

Os mecanismos de conexão marcam “as grandes articulações da progressão temática e são realizados por um subconjunto de unidades a que chamamos organizadores textuais”, e assinalam “as transições entre os tipos de discurso constitutivos de um texto, entre fases de uma sequência ou de uma outra forma de planificação e podem ainda assinalar articulações locais entre frases”.(Bronckart, 1999/2007, p. 263).

Os mecanismos de conexão são marcados linguisticamente por palavras ou expressões que pertencem às categorias gramaticais advérbio, preposição, substantivo, conjunções (coordenativas e subordinativas). Além dessas marcas, os mecanismos de conexão podem ser identificados, na escrita, também por algumas marcas que Bronckart (1999/2007) chamou de procedimentos paralinguísticos, sendo eles a formatação, os títulos, marcas de pontuação, e, no oral, as pausas, acentuações entonativas e outros.

É importante ressaltar que esses organizadores textuais podem ser agrupados por seu valor semântico. “Alguns organizadores tem valor mais temporal (depois, súbito, antes que); outros, um valor mais ‘lógico’ (de um lado, ao contrário, porque); outros ainda, um valor espacial (no alto, desse lado, mais longe)” (BRONCKART, 1999/2007, p. 267).

Os organizadores temporais são mais frequentes na ordem do narrar, os lógicos na ordem do expor; entretanto, ambos podem figurar nos dois eixos. Conforme podemos observar, retomando nossos exemplos a respeito dos tipos de discursos. Em “**quando** eu era mais jovem...”, o **quando** introduzindo o discurso

relato interativo e “**Depois** tornou a ...”, o **depois** marcando uma sequência de situação ocorrida no passado ao narrar um fato.

Em alguns casos, os organizadores temporais podem assumir outra função e apresentar-se, assim, com outro valor, assim como pode ser visto na pesquisa de Silva (2009), em que o advérbio “agora”, encontrado em alguns dos textos do *corpus* de sua pesquisa, assumiu a função lógica.

Por serem observados em seu valor semântico, Machado e Bronckart (2009) relacionam esses marcadores com as categorias da semiologia do agir²⁰.

“... alguns organizadores, como *porque em razão disso, por causa disso etc*, se constituem como verdadeiros índices de introdução de *razões* atribuídas ao agir (determinações externas ou motivos particulares), enquanto outros funcionam como índices de introdução das finalidades ou dos objetivos do agir, como por exemplo, *para, para que, a fim de que, etc.*” (MACHADO E BRONCKART, 2009, p. 58. Grifos dos autores).

Os mecanismos de coesão nominal, que fazem parte também do segundo nível de análise, marcam as relações de dependências existentes entre argumentos que têm as mesmas propriedades referenciais, sendo identificados por sintagmas nominais ou por pronomes que assumem uma função sintática de sujeito ou objeto. Servem para introduzir uma unidade significativa, um elemento novo, ou realizar uma retomada, apresentando duas categorias de marcação: anáforas pronominais (pronomes pessoais, relativos, possessivos demonstrativos e reflexivos), encontradas, com maior frequência, nos discursos da ordem do Narrar; e as anáforas nominais compostas por sintagmas nominais de diversos tipos, encontradas com maior frequência em discursos da ordem do Expor.

A respeito da coesão nominal, Machado e Bronckart (2009), para explicar como as anáforas podem servir como elementos de análise das representações sobre o agir, retomam Adam que, ao discutir sobre esses mecanismos, diferencia-os em anáfora fiel, quando há a repetição do mesmo lexema de modo idêntico ou com pequenas diferenciações, como, por exemplo, *o professor, esse professor,*

²⁰ A semiologia do agir será discutido ainda neste capítulo.

professor, e anáfora infiel, quando há substituição dos lexemas, como, por exemplo, *o professor, o docente, ele etc.*

Para os autores, as escolhas dos produtores dos textos, em relação a esses mecanismos de retomada, assinala as representações que ele tem sobre determinado agir e actantes. Como explicação, os autores apresentam os resultados da análise de Bueno (2007), que mostra como um mesmo lexema “professor”, foi utilizado com valores diferentes “ora designando o professor-destinatário, ora designando diferentes grupos de professores de modo generalizado.” (MACHADO, BRONCKART, 2009, p. 57).

Em relação a essa questão, pode-se retomar a pesquisa de Silva (2009), que, embora tenha feito uma análise com o objetivo de elaborar o modelo Didático do Gênero comentário jornalístico radiofônico, ao analisar os mecanismos de coesão nominal, identificou que essas “séries coesivas não ocorrem aleatoriamente, mas que elas incidem sobre os actantes ou elementos do agir sobre os quais se comenta alguma coisa e sobre os quais recaem os tópicos centrais da argumentação”. (SILVA, 2009, p. 144).

Os mecanismos de coesão verbal marcam a relação de “continuidade, descontinuidade e/ou de oposição existentes entre os elementos de significação expressos pelos sintagmas verbais” (BRONCKART, 1999/2007, p. 273). A coesão verbal é marcada pelas escolhas dos lexemas verbais e seus determinantes – os tempos verbais - sendo, portanto, os verbos os constituintes obrigatórios da coesão verbal. Os verbos, em seu conjunto, assumem valores gerais de significado (temporalidade, aspectualidade, modalidade); valores mais específicos (simultaneidade, anterioridade); valores aspectuais de realizado, imperfectivo, frequentativo; valores modais de asserção (modalidade assertiva), de hipótese (modalidade lógica). Em sua relação com os tipos de discurso, é a temporalidade o aspecto principal, pois é ela que registrará o caráter conjunto e disjunto presente no eixo do expor e do narrar.

As escolhas verbais são realizadas levando em consideração três parâmetros: o momento da produção, o momento do processo e o momento psicológico de referência. A análise, a partir desses parâmetros, permite definir o

eixo de referência temporal dos tipos de discursos em relação ao contexto de produção.

A seguir, discutiremos o segundo nível de produção e análise proposto na arquitetura textual em Machado e Bronckart (2009).

1.1.2.3 – Nível enunciativo

Este nível incide sobre os mecanismos de responsabilização enunciativa, marcado por uma variedade de unidades linguísticas, as quais serão expostas nesta subseção.

Segundo Machado e Bronckart (2009), esses mecanismos são marcados por um número grande de unidades linguísticas: a ausência ou presença das marcas de pessoa, das marcas de inserção de vozes, dos modalizadores do enunciado, dos modalizadores subjetivos e dos adjetivos. As marcas de pessoa servem para identificar o grau de implicação do produtor no texto, mostrando explicitamente a responsabilidade enunciativa em relação ao conteúdo exposto.

As marcas de inserção de vozes visam fazer visíveis as instâncias de agentividade que têm responsabilidade sobre o que é dito em um texto (BRONCKART, 2006, p. 149). Segundo esse mesmo autor, as vozes podem ser definidas como as “entidades que assumem a responsabilidade do que é enunciado” (BRONCKART, 1999/2007, p. 326) e podem ser agrupadas em três categorias - vozes de personagens, vozes sociais e voz do autor.

A análise qualitativa dessas marcas permite identificar o grau de aproximação ou de distanciamento do enunciador do texto em relação ao que é dito, em relação aos actantes envolvidos nos textos, como também as representações de um mesmo agir, que podem estar em acordo ou desacordo. (MACHADO & BRONCKART, 2009).

Outro mecanismo que indica a responsabilidade enunciativa são as modalizações.

As modalizações são unidades linguísticas responsáveis por expressar as avaliações, julgamentos e comentários da instância enunciativa sobre o conteúdo temático exposto na produção de linguagem. Machado e Bronckart (2009) as organizam em modalizações do enunciado e modalizações subjetivas. As modalizações do enunciado são as lógicas, deônticas e apreciativas.

As modalizações lógicas exprimem o grau de verdade e são expressas por unidades linguísticas que avaliam o conteúdo temático segundo os critérios do mundo objetivo: as condições de verdade, incertezas, possibilidades. Por exemplo, “**Provavelmente**, as pessoas teriam se sentido confortáveis se os organizadores tivessem se preocupado com as poltronas”. Observamos o grau de incerteza do enunciador quanto ao conteúdo temático pelo uso do advérbio de dúvida “provavelmente”.

As modalizações deônticas, que exprimem necessidade, fazem parte do eixo da conduta, são expressas por unidades linguísticas presentes no conteúdo temático que o avalia segundo os critérios do mundo social: os valores, opiniões e regras propostas por um determinado grupo. Por exemplo, em “Nós devemos trabalhar com os gêneros textuais”, a presença do verbo dever indica que a atitude do enunciador quanto ao seu enunciado é de que ele é uma obrigação, como uma regra a ser seguida.

As modalizações apreciativas, que exprimem uma avaliação subjetiva assumida pela instância de agentividade em relação ao conteúdo, são expressas por unidades linguísticas que mostram uma avaliação do conteúdo temático a partir dos critérios do mundo subjetivo, fazendo um julgamento. Por exemplo, em “**Infelizmente** é complicado ser professora nos dias de hoje”, a subjetividade é marcada pelo advérbio **infelizmente**.

As modalizações pragmáticas, por sua vez, incidem sobre alguns aspectos do conteúdo temático que são de responsabilidade de entidades que estão presentes no próprio conteúdo. São os julgamentos, valores expressos pelos personagens ou entidades implicadas na ação de linguagem e são expressas por

unidades linguísticas como os verbos auxiliares “*poder, dever, querer, ser*” ou ainda pelos verbos “*tentar, buscar, procurar, pensar, acreditar, gostar de*” etc + verbo no infinitivo, que se intercalam entre o sujeito e o verbo, atribuindo à(s) instância(s) enunciativa(s) determinadas intenções, finalidades, razões (motivos, causas, restrições etc.), capacidades (e incapacidades) e julgamentos. Por exemplo, “As meninas não **poderiam** ter saído sozinhas a essa hora.”

De acordo com Bronckart (2008, p. 90), tanto as modalizações quanto as vozes servem para orientar a interpretação dos destinatários. Por meio da análise, pode-se perceber a quem e por quem são atribuídas determinadas representações sobre a conduta de algum actante em determinada atividade.

1.1.2.4 – Nível Semântico ou semiologia do agir²¹

Esse nível refere-se, mais especificamente, à interpretação das análises dos níveis textuais voltada para os elementos semânticos ou as categorias de agir explícitas nos níveis de análise anteriores.

Ressaltamos, no entanto, que, agrupamos no nível da semiologia do agir as pesquisas realizadas por pesquisadores do interacionismo sociodiscursivo que não adotaram essa terminologia em seus trabalhos, como por exemplo, Bulea (2010), Bulea e Bronckart (2012), mas que em nossa pesquisa, nos parece pertinentes por utilizarmos as descobertas desses pesquisadores para a interpretação e caracterização do agir didático.

É neste nível semântico em que são realizadas as interpretações do agir reconfigurado em textos, os actantes e seus possíveis papéis no discurso (agentes, atores, por exemplo) e os elementos que podem ser tematizados no discurso dos actantes a respeito de seu próprio trabalho.

²¹ Reunimos nessa categoria as pesquisas do grupo ALTER/CNPQ e do grupo LAF ao apresentarem resultados semânticos a respeito de suas interpretações a respeito do agir humano.

Ao apresentarem ou discutirem a noção de agir docente e os parâmetros que o constituem, os pesquisadores ligados ao LAF desenvolveram a noção de “figuras da ação” (BULEA e FRISTALON, 2004; BULEA, 2006; BULEA e BRONCKART, 2012) e os pesquisadores do ALTER, inspirados nesse trabalho desenvolvem as noções de “figuras interpretativas do agir” ou “figuras do agir” (MACHADO, 2004; MAZZILLO, 2006; ABREU-TARDELLI, 2006; LOUSADA, 2006; BARRICELLI, 2007; BUENO, 2010), que dão origem aos “modos de agir”.

Vale ressaltar que as “figuras de ação” (BULEA e FRISTALON, 2004) foram primeiramente observadas na análise do trabalho de enfermeiras, mais especificamente, em textos produzidos por enfermeiras no desenvolvimento de seu ofício, para só então serem discutidas no âmbito do trabalho e do agir docente.

As figuras de ação, nomeadas inicialmente dessa forma em trabalhos de alguns dos autores supracitados, são atualmente compreendidas como formas de interpretação do agir (BULEA e BRONCKART, 2012). Nas pesquisas desenvolvidas por Bulea e Fristalon (2004) e Bulea (2010) foram identificadas cinco figuras de ação: ação ocorrência, ação evento passado, ação experiência, ação canônica e ação definição, no que se refere à atividade de trabalho de enfermeiras e, posteriormente, tais figuras são retomadas na análise do trabalho docente.

A ação ocorrência refere-se a uma dimensão do agir que se pauta ao agir referente, mais especificamente, ao que vai ser feito ou ao que já foi feito, levando em consideração as condições para se fazer. Essa figura de ação pode ser identificada no contexto imediato da situação vivida pelo actante, em outras palavras, podemos dizer que há um agir referente imputado às pessoas em uma determinada atividade de trabalho (atividade docente). Integradas a esse agir referente (agir geral, agir docente), as pessoas vivem situações particulares de acordo com as “ocorrências” específicas das situações imediatas (um aluno que não compreende um conteúdo faz com que o professor elabore estratégias para fazê-lo compreender).

A figura de ação evento passado é identificada em segmentos de texto em que o actante retoma situações ou eventos anteriores, a fim de ilustrar ou explicar o agir sobre o qual se fala. Tal figura, portanto, “propõe uma compreensão

retrospectiva do agir” (BULEA, 2010; p. 132) como, por exemplo, na situação do exemplo a seguir:

“Professora: Semana passada entrou um novo aluno na escola, já no final do semestre. Pedi a ele para fazer uma leitura e ele estava péssimo, então eu pensei que tinha que dar conta dele e fui fazendo aula de reforço. Pensei que não ia ter jeito” (**Professora de Língua Portuguesa falando com colegas no momento do intervalo na sala dos professores, 2011**)²²

A forma interpretativa do agir ação experiência, constitui uma forma de compreensão do agir referente sob o ângulo das experiências vividas por um profissional ou por outras pessoas, “ângulo da cristalização pessoal de múltiplas ocorrências das atividades vividas” (BULEA e BRONCKART, 2012, p. 139). Essa figura nos permite compreender um agir docente pautado em experiências vividas no âmbito do coletivo ou do pessoal. O exemplo a seguir é extraído de uma autoconfrontação realizada com uma professora de educação física de uma escola pública do estado de Mato Grosso, mas que não integra o conjunto de dados desta pesquisa.

“Professora: Aí você está vendo o que eu fiz.. Eu já tenho o costume né Carla? Não adianta eu querer fazer diferente, toda vez eu coloco os meninos na quadra e levo as meninas para o lado de fora da quadra primeiro, por quê? Porque os meninos são mais ansiosos e aí eu posso trabalhar mais tranquila depois.”²³

A forma de interpretação do agir ação canônica refere-se a uma dimensão do agir sob a forma de “construção teórica, abstração feita de todo contexto e das propriedades do actante” (BULEA, 2010, p. 141). Essa forma de interpretação do agir em contexto educacional pode, muitas vezes, estar evidenciada nos discursos dos professores quando eles retomam as prescrições a respeito do seu trabalho.

Na figura de ação definição, outra forma interpretativa do agir, o agir referente é objeto de reflexão. Há uma tentativa de definição ou explicação desse agir por parte dos actantes. (BULEA, 2010).

²²Situação presenciada pela pesquisadora, mas que não constitui parte dos dados desta pesquisa.

²³ Professora de Educação Física.

Essas figuras observadas, sob o âmbito do trabalho do professor, possibilitam uma compreensão do agir docente de modo mais amplo e geral. Em nossa pesquisa, associamos alguns desses conceitos à noção de agir didático, sobre o qual nos aportaremos de forma mais detalhada no capítulo de resultado das análises e conclusões.

Os pesquisadores do grupo ALTER/CNPq, inspirados na noção das figuras de ação, encontraram essas e outras figuras que denominaram inicialmente como figuras interpretativas do agir e, além de considerá-las como modos de dizer o agir consideraram como reconfigurações de modos de agir típicos de uma categoria profissional (MAZZILLO, 2006), portanto, ao observarem em suas pesquisas o agir, puderam identificar modos de dizer o agir e, conseqüentemente, modos de agir.

Esses modos de agir são identificados como tipos de agir constituintes do agir docente. Machado e Bronckart (2004), analisando textos procedimentais produzidos por professores e textos prescritivos, identificaram três modos de agir: **agir fonte**, **prescritivo e decorrente**. O primeiro diz respeito a um agir que antecede outro agir, dando-lhe origem. Por exemplo: “Eu precisei fazer uma leitura silenciosa com os alunos para que eu pudesse explicar o conteúdo do texto.” **O agir prescritivo** é o agir que se realiza inspirado em uma norma, instrução e que pode ser constituídos por atos ou gestos. Por exemplo: “Eu devia ter trabalhado com o gênero textual história em quadrinhos porque está no programa”. E o último, é o **agir decorrente** que diz respeito ao agir posterior ao prescritivo ou ao agir fonte. “Eu escolhi esta historinha porque achei interessante trabalhar sobre o bullying, então eu li com eles, levei eles para a discussão e depois pedi para eles escreverem outra história”.

Mazzilo (2006) identificou três modos de agir reconfigurados em textos ao analisar diários de aprendizagens escritos por pesquisadores, que são professores de língua estrangeira sobre o trabalho de outro professor de língua. Esses três modos de agir são identificados como **agir linguageiro**, **agir com instrumento** e **agir cognitivo**. O modo de **agir linguageiro** refere-se ao agir verbal da professora durante a aula, ele foi identificado pelos verbos de dizer (solicitou, chamou, falou, concordou etc) explícitos nos diários de aprendizagem. Esse agir implica uma ação imediata com os alunos e uma reação ao seu agir, entretanto, não implica em uma resposta imediata dos alunos.

Em relação a esse último, em nossa pesquisa, nós o consideramos como um modo de agir englobante da atividade docente e, embora os dados analisados por Mazzilo (2006) apresentem uma reconfiguração desse agir não implicando uma resposta imediata dos alunos, nosso estudo avança essa perspectiva no sentido de que nossos dados apontam para um agir implicando uma resposta imediata dos alunos.

O modo de **agir com instrumento** foi percebido por indicar ou deixar subtendido o uso de algum material /suporte (utilizou a transparência) e/ou instrumento simbólico (fez a leitura do texto).

O terceiro modo de agir identificado pela autora foi o **agir cognitivo** que se refere à atividade mental ou às capacidades das professoras em criar ou modificar algo. Por exemplo: a professora preocupou-se com a leitura, planejou a aula (atividade mental), a professora recorreu a uma atividade em grupo, reconstruiu a tarefa (capacidade).

Barricelli (2007), ao analisar documentos oficiais direcionados a professores da Educação infantil, identificou ainda dois outros modos de agir reconfigurados nos textos: o **agir pluridimensional** e o **agir corporal**. O primeiro é um agir que engloba mais de uma forma de agir. E o segundo representa os processos físicos e não verbais propostos para os professores em sua ação com os alunos de educação infantil.

Já Tognatto (2009), ao analisar textos de instrução ao sócia coproduzidos pela autora e o participante de sua pesquisa, professor de língua inglesa (língua segunda), identificou, além de alguns dos modos de agir já apresentados, dois outros: o **agir preparatório**, que reúne as ações do professor envolvidas na preparação das atividades a serem realizadas em sala de aula, sendo um agir anterior à aula; e o **agir posterior** que reúne as ações do professor após a situação de sala de aula como, por exemplo, a correção de textos ou de trabalhos produzidos pelos alunos.

Reconhecemos que as concepções de agir docente, figuras de ação e modos de agir, identificados pelos modos de dizer o agir, que se encontram reconfigurados nos textos, tal como discutidos no grupo LAF e ALTER, conforme apresentamos

anteriormente, contribuem para uma melhor compreensão do trabalho do professor de modo geral e de seu agir.

Entretanto, ressaltamos que, em relação aos modos de agir, pesquisadores do grupo ALTER, no final da primeira década do século XXI em bancas de defesas de dissertações e teses e em discussões em grupo iniciaram uma discussão a respeito das categorias encontradas, percebendo uma superposição desses modos ao mesmo tempo em que suas identificações seguem critérios diferentes, conforme nos apresenta Diolina (2011):

“A *professora falou...*” o verbo remete a um agir linguageiro da professora (critério: verbo falar – agir linguageiro), contudo, o verbo está no passado (critério: verbos no passado indicam um agir realizado), o que marca uma ação passada, já realizada. Em outras palavras, os critérios de análise dos modos de agir (linguageiro e realizado) estão misturados. (DIOLINA, 2011, p. 74)

De acordo com a autora, há uma “mistura” entre o modo de agir linguageiro e o modo de agir realizado. O que a autora considera como “mistura”, nós consideramos como uma superposição entre as formas de identificar os modos de agir que está associada aos objetivos de cada pesquisa e uma análise mais aprofundada pode ser realizada a fim de identificar essas diferenças. No exemplo dado, o critério é o verbo, entretanto, ele é observado tanto em relação a sua semântica, quanto em relação ao seu tempo de conjugação.

Em nossa pesquisa, em um primeiro momento, ao analisarmos as entrevistas de autoconfrontações simples e autoconfrontações cruzadas, a fim de verificarmos como o agir didático encontra-se reconfigurado nas verbalizações das professoras, observamos também essa superposição, em diferentes situações, como por exemplo, ao identificarmos o agir com instrumento:

BEATRIZ: aqui / na verdade/ **foi eu preparando** o material/ como a gente não tem o laboratório na escola pra deixar esse material já todo pronto/ então a gente realmente/ a gente perde uns cinco minutos da aula para preparar// ainda mais que levei o *Datashow* para a sala/ (VER ANEXO 10, ACC2, TURNO 3)

Nesse trecho da fala de uma das participantes de nossa pesquisa, durante a autoconfrontação simples, identificamos um modo de dizer o agir que marca um modo de agir com instrumento, ao mesmo tempo em que apresenta um modo de agir corporal, tal como discutido por Barricelli (2007). A relação predicativa que se estabelece mostra o agir com instrumento “material” e, implicitamente, um agir corporal, “preparar” o material exige movimentos corporais.

Nesse caso, identificamos uma superposição entre o agir com instrumento e o agir corporal. Embora percebamos a sobreposição desses modos de agir, acreditamos que em nosso grupo (ALTER) novas pesquisas precisam ser realizadas, a fim de dar continuidade às pesquisas já realizadas e a fim de desvendar essa superposição que se estabelece entre alguns modos de dizer. Alguns estudos já vêm sendo realizado no interior do grupo, como, por exemplo, Barricelli (2007), que, ao mesmo tempo em que apresenta o modo de agir corporal, no mostra também o agir do docente da educação infantil como pluridimensional, isto é, constituído por diferentes modos de agir, Diolina (2011) apresenta uma proposta de análise dos verbos a partir da linguística sistêmico-funcional.

Observamos que, quanto a esse nível, as análises realizadas pelos pesquisadores do ISD apresentam resultados diferentes e complementares, embora, em alguns casos possam estar em superposição de significações, entretanto, uma análise mais profunda seria necessária, visto que, os objetivos específicos de cada pesquisa levaram a diferentes métodos de análises e enfoques.

Sem ainda um estudo mais aprofundado sobre essas questões, deixamos nossas reflexões como formas de contribuições futuras e enfatizamos que no contexto de nossa tese nos pautamos nos resultados obtidos no conjunto das pesquisas realizadas pelo grupo ALTER que buscaram identificar os modos ou modelos de agir a partir dos modos de dizer o agir. Essas pesquisas nos permitem compreender o agir docente como um agir regido por prescrições externas (governo, coordenação, direção, colegas de trabalho) e internas (do próprio professor), um agir constituído por diferentes *modos de agir* que, em alguns casos, os professores encontram-se submetidos a seguir por determinação externa ou interna, e um agir que não se restringe ao contexto de sala de aula.

Ao analisarmos as práticas de ensino realizadas pelas participantes de nossa pesquisa e suas intervenções didáticas específicas (verbais e não verbais, orais e escritas) e os gestos didáticos, observamos que em contexto de sala de aula esses parâmetros nos permite compreender, no agir docente, um agir didático. Identificamos o agir didático não como um “modelo do agir docente” ou um modo constitutivo do agir docente, mas como uma dimensão desse agir.

Nesse caso, para atender e identificar como esse agir é reconfigurado pelas professoras-participantes, optamos não por identificar modos de agir, mas modalidades de intervenções didáticas específicas ligadas aos gestos didáticos (SCHNEUWLY e DOLZ, 2009) e gestos didáticos específicos (AEBY-DAGHÉ e DOLZ, 2008), a fim de explicar o agir do professor.

1.2 Aportes da Didática das Línguas

Como em nossa pesquisa realizamos uma investigação sobre o trabalho do professor em um contexto de ensino da língua portuguesa como primeira língua, recorreremos, em nossos estudos, a alguns conceitos desenvolvidos por pesquisadores que realizam suas pesquisas na área do conhecimento da Didática das Línguas, a fim de identificarmos as intervenções didáticas realizadas pelas professoras-participantes de nossa pesquisa.

Nesta seção, iniciaremos dando uma visão geral do que é a Didática das Línguas e em que quadro mais amplo da Didática ela se insere, bem como sua implicação no que se refere ao ensino e aprendizagem das línguas. Em seguida, aprofundaremos alguns conceitos fundamentais para o desenvolvimento de nosso estudo sobre o objeto de ensino escolhido pelas professoras e suas intervenções em relação à transformação desse objeto em objeto efetivamente ensinado.

1.2.1 Da Didática à Didática das Línguas

A palavra didática é de origem grega “*didaktiké*” e significa a “arte de ensinar”. A didática moderna tem sua origem na obra *Didática Magna*, de Jan Amos Comenius (1592-1670), escritor tcheco, cientista e bispo protestante considerado o precursor da didática como “a arte de ensinar a todos”, conforme nos apresenta Simard et al, (2010). Em sua obra, Comenius realiza uma racionalização de todas as ações educativas, indo da teoria didática até questões do cotidiano de sala de aula. Sua proposta tinha como interesse maior uma ruptura com o modelo de escola até então seguido pelos padrões católicos baseados em estudos abstratos e dirigidos a um pequeno grupo. Ele defendia um acesso livre à escrita e à leitura para todos, para que pudessem ler a Bíblia. Desse modo, pode-se dizer que a gênese da disciplina didática tem um caráter revolucionário, de luta contra o tipo de ensino da Igreja Católica Medieval: restrito a um grupo e pautada em abstrações.

Em nossa pesquisa, focalizaremos a Didática como disciplina e nos pautaremos em estudos da corrente da Didática desenvolvida por pesquisadores francófonos a partir do final do século XX e início do século XXI.

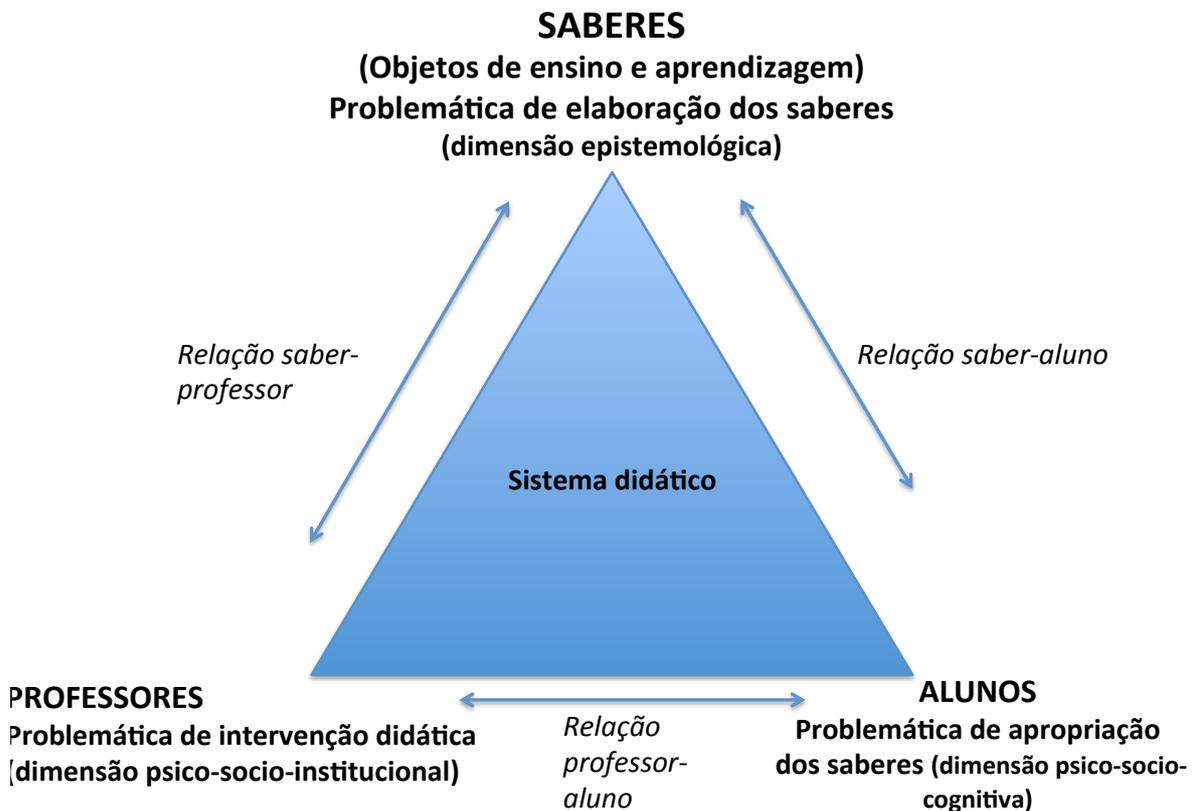
De acordo com Bronckart e Chiss (2002), as correntes didáticas, no percurso histórico, passaram por transformações. Em um primeiro momento, as correntes constituíam-se sob uma base em discursos filosóficos e políticos; em um segundo momento, transformou-se em uma metodologia geral e positiva que integrou as ciências da educação e, em um terceiro momento, elas se constituíram como didática das disciplinas. Inicialmente, a didática apresentava uma metodologia de ensino que abrangia todas as disciplinas, sendo compreendida como Didática Geral. A partir dos anos 1970, esta disciplina começa a se constituir como uma didática voltada para as especificidades disciplinares, didáticas específicas ou didáticas das disciplinas.

Segundo Simard et al. (2010), a diferença entre a didática geral e a didática das disciplinas é a de que a primeira se volta para o princípio do ensino e as diversas maneiras de ensinar independente dos conteúdos disciplinares; e a segunda “repousa sobre a ideia de que os objetos do saber a aprender tem um

papel determinante nos fenômenos de ensino-aprendizagem” (SIMARD et al, 2010, p. 12; tradução nossa).

De forma geral, o objeto essencial dos estudos neste campo das ciências humanas é o tratamento do saber no sistema didático que inclui os processos de elaboração dos saberes ensinados, seus modos de apresentação em classe e sua apropriação pelos alunos. A didática das disciplinas se interessa, portanto, ao que se passa entre um professor, os alunos e os saberes particulares. Esses três elementos constituem o que é denominado pelos didáticos de *triângulo didático*.

Figura 1: o triângulo didático



Fonte: Inspirado em Simard (2010) e Dolz (2009)

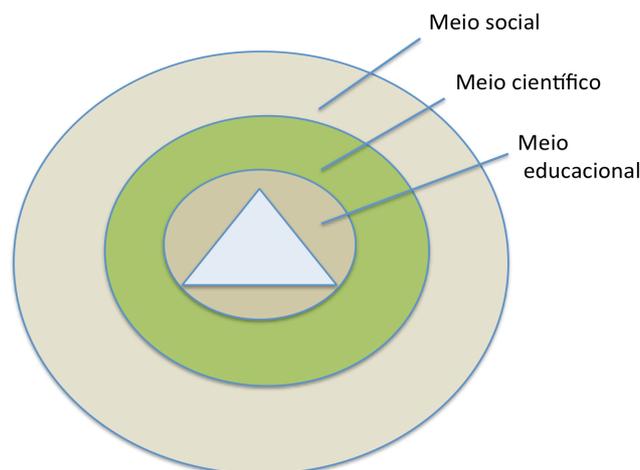
Elaboramos a figura 1 inspirados no triângulo didático apresentado pelos autores Simard et al (2010) que retomam Halté (1992) e na relação estabelecida entre esses polos como indicado por Dolz et al (2009). Conforme podemos notar os

polos do triângulo didático correspondem aos saberes, professores e alunos que se encontram em interação. Cada polo é observado de acordo com uma problemática: que saberes ensinar, como possibilitar a apropriação dos alunos e que intervenções didáticas realizar.

De acordo com Dolz et al (2009), o triângulo didático integra um sistema didático, estrutura constituída pelos professores, pelos aprendizes e pelos diferentes conteúdos que mobilizam os saberes, onde o método e a combinação de métodos adotados inserem-se no contexto de uma metodologia que considera as finalidades educativas, o contexto escolar específico, a natureza dos conteúdos, as características dos aprendizes.

É na relação entre esses três polos que os didáticos desenvolvem suas pesquisas, buscando responder as questões: o que, a quem, onde, como, quando e por que ensinar. Para tanto eles se centram na interação entre os três polos do triângulo didático, observados dentro de um contexto sócio-histórico mais amplo que os influenciam. Esse contexto pode ser subdividido em três zonas, conforme podemos perceber a seguir:

Figura 2: Contexto pluridimensional do triângulo didático



Fonte: Simard (2010, p. 13).

A primeira é a zona do contexto mais próximo, o meio educacional, onde se encontra organizado todo o sistema educativo. A segunda zona é o meio científico onde se elabora os saberes disciplinares. E a terceira é o mais englobante, ou seja, o meio social. (SIMARD et al. 2010)

Ao lado do conceito de triângulo didático, os pesquisadores desse campo (CHEVELLARD, 1985; SCHNEUWLY, 1995; BRONCKART e PLAZAOLA GIGER, 1998, por exemplo) vão desenvolver e ampliar a noção de transposição didática (externa e interna), observando as transformações que um objeto de ensino sofre até se transformar em objeto efetivamente ensinado.

O termo 'transposição didática' foi introduzido pela primeira vez pelo sociólogo Michel Verret em 1975 e rediscutido por Yves Chevallard em 1985 em seu livro *La Transposition Didatique*, no qual ele mostra as transposições ou os movimentos que um saber sofre quando passa de um campo científico (aquele que os cientistas descobrem) para o saber a ensinar, na escola (aquele que está nos livros didáticos), e desse para o saber verdadeiramente ensinado (aquele que realmente acontece em sala de aula).

Compreendemos como transposição didática externa as transformações dos objetos do saber fora do campo escolar em saberes a serem ensinados na escola, mas que se encontram nos programas curriculares, planos pedagógicos, livros didáticos etc. Se tomamos, como exemplo, as teorias sobre gêneros para o ensino da língua portuguesa (primeira), no contexto brasileiro, teremos as diferentes proposições acerca do gênero (de texto ou do discurso) em um primeiro nível, campo teórico científico, e uma proposta de uso dessa teoria em sala de aula exposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Já a transposição didática interna está ligada ao nível do triângulo didático e diz respeito à transformação do objeto a ser ensinado para o objeto efetivamente ensinado. Neste caso, teríamos, ampliando o exemplo anterior, a proposta de ensino da língua por meio dos gêneros (de texto e/ou discurso) conforme aparecem nos PCNs, sendo transformada pelos professores em sala de aula em objeto efetivamente ensinado quando um professor adapta o ensino de um gênero ao

contexto específico de sala de aula, levando em consideração o que o aluno já sabe e o que ele deve saber.

Em nossa pesquisa, realizamos uma análise no nível da transposição didática interna, isto é, no nível da prática em sala de aula. De acordo com Dolz *et al.* (2009), esse nível da transposição é realizado pelos professores em função de suas representações sobre o que deve ser e é ensinado.

Na área da **didática das línguas**, uma “disciplina que estuda os fenômenos de ensino e aprendizagem das línguas” em relação aos três polos do triângulo didático (DOLZ et al, 2009, p. 19), os conceitos de triângulo didático e transposição didática são observados, analisados e ampliados de acordo com a especificidade da língua a ser estudada e em qual modalidade (primeira, segunda etc). Nesse caso, a interação entre o contexto e o triângulo pode ser compreendida com algumas especificidades, como, por exemplo, em relação ao meio científico, são os saberes vindos do domínio da linguagem (linguística, sociolinguística, psicolinguística, estudos literários etc) e as exigências do meio social que influenciarão a escolha dos objetos de ensino e aprendizagem.

No que se refere à transposição didática externa, devemos observar que os componentes do ensino de uma língua (gramática, leitura, escrita, oralidade, literatura, vocabulário, conjugação etc) têm seus “conteúdos constantemente redefinidos sob a influência das expectativas sociais, das mudanças educativas e dos avanços científicos nas disciplinas de referência”. (DOLZ *et al.* 2009, p. 19).

No que concerne à transposição didática interna, há uma preocupação com a transformação dos saberes languageiros e linguísticos em sala de aula, ou seja, por quais transformações um objeto languageiro ou linguístico passa quando é efetivamente ensinado.

Ainda segundo Dolz *et al* (2009), a didática das línguas apresenta três finalidades associadas ao ensino de uma língua: a finalidade comunicativa, como, por exemplo, produzir, compreender textos diversos orais e escritos; a finalidade de construir referências culturais, descobrir e compreender os valores dos patrimônios culturais e sociais; e a finalidade de reflexão sobre a língua, ou seja, de descobrir os mecanismos da língua e da comunicação. Entretanto, vale a pena ressaltar que,

ainda segundo os autores, a pluralidade de objetivos no ensino da língua, de acordo com os domínios que devem ser apreendidos, torna complexa a delimitação do conteúdo escolar a ser trabalhado e dos procedimentos a serem desenvolvidos.

No ensino de uma língua, para sua apropriação pelo aprendiz, devemos considerar os objetos de ensino e como eles se constituem, o estatuto da língua ensinada (primeira ou segunda), o nível em que os alunos se encontram, as metodologias e/ou estratégias para o ensino, as ferramentas²⁴ didáticas adotadas e a avaliação dos resultados.

No contexto da didática das línguas, no ensino da língua primeira,

“...a escola deve levar em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, seu nível de desenvolvimento de linguagem. O ensino é um desafio pois de um lado a escola não pode condenar certos usos da língua a fim de evitar a exclusão e, de outro deve dar acesso aos modelos linguageiros mais reconhecidos socialmente.” (DOLZ *et al*, 2009, p. 36)

Nesse caso, cabe ao professor encontrar (criar, utilizar ou reutilizar) uma metodologia que leve em consideração o conhecimento prévio do aluno e o que deve ser ensinado, a fim de que o aluno termine o nível escolar com o conteúdo pretendido, exposto nos currículos ou programas escolares, e apropriado pelos alunos.

Portanto, no quadro da didática das línguas, levantar questionamento sobre o ensino das línguas supõe: 1) interrogar-se sobre as intervenções dos professores e gestos profissionais mobilizados; 2) refletir sobre as exigências esperadas em relação ao domínio da língua; 3) propor modelos linguageiros que podem ser (re) utilizados pelo professor em seus contextos; 4) levar em consideração o contexto específico de cada situação escolar. Esses parâmetros são importantes no contexto de nossa pesquisa, pois temos como foco o trabalho do professor de língua portuguesa (primeira língua) em contexto brasileiro. Investigamos duas situações de

²⁴ A ferramenta deve ser compreendida como meio de ensino, suportes audiovisuais, novas tecnologias, internet, e também em relação ao polo do docente pode ser vista como a metodologia ou estratégias criadas para o ensino.

ensino da língua que tiveram como objeto de ensino os gêneros textuais sobre os quais foram realizadas práticas de leituras, levando em consideração a proposta dos próprios professores que se encontravam em formação continuada.

É importante ressaltarmos que, no quadro da didática das línguas, as intervenções dos professores são observadas em duas dimensões: a languageira, em que o professor intervém por meio da linguagem verbal numa situação de interação professor-aluno; e a outra, em que há o uso de ferramentas didáticas que se define como artefatos introduzidos nas aulas, servindo ao ensino-aprendizagem e desenvolvimento das capacidades dos alunos (PLANE e SCHNEUWLY, 2001). Sendo, portanto, a preocupação da didática das línguas a criação de condições favoráveis para o ensino-aprendizagem das línguas, o que ocorre na interação professor aluno em sala de aula e o uso de dispositivos a serem colocados em prática.

Para a análise de como se realizam as intervenções dos professores, bem como para compreender as alterações que um objeto de ensino sofre no processo de transposição didática interna, uma das correntes metodológicas atuais em didática das línguas valoriza a análise das práticas em sala de aula. Entre os grupos que fazem esse trabalho, o grupo GRAFE e FORENDIF desenvolvem reflexões e clarificam a prática dos profissionais professores ao observar e analisar a transformação que os objetos de ensino sofrem em sala de aula a se tornar objeto ensinado e os gestos didáticos fundamentais e específicos dos professores que contribuem para essa transformação, tal como discutiremos a seguir.

1.2.2 Os gestos profissionais e didáticos.

A noção de gestos profissionais se encontra no cruzamento de campos teóricos e práticas sociais nem sempre convergentes: a didática, a teoria da ação, a ergonomia, clínica da atividade, ciências da educação. Estando nesse cruzamento de campos, eles podem ser compreendidos, de forma geral, como gestos languageiros e não languageiros, realizados por um trabalhador na realização de seu

métier (BUCHETON e DEZUTTER, 2008); ou como formas características da intervenção de um trabalhador em seu trabalho, conforme considerações de Dolz em entrevista concedida a Silva e Silva (2012), ou ainda como o conjunto do que é identificável, objetivado e possível de ser transmitido por trabalhadores no desenvolvimento de seu *métier* (BUCHETON, 2008).

Em contexto escolar, mais especificamente, no que se refere ao *métier* docente, teremos os gestos profissionais dos professores, que segundo Bucheton (2008), são realizados em contextos que são a cada vez únicos, pois os atores e seu engajamento, sua identidade, seus conhecimentos, suas experiências, a natureza do contexto didático, a cultura da classe, o tempo, os efeitos, os eventos e retroações que os gestos geram ou não são sempre diferentes. Além de serem únicos, a finalidade dos gestos profissionais dos professores é a de contribuir a criar o espaço da palavra e do trabalho para que os currículos sejam transmitidos e apropriados pelos alunos (BUCHETON, 2008).

Os gestos profissionais dos professores são, sobretudo, gestos languageiros ao qual se acoplam gestos não languageiros. A concepção do papel da linguagem no desenvolvimento da pessoa, nas interações entre elas, é a base dessa concepção de gestos. De acordo com Bucheton (2008, p. 39), a escolha da palavra “gestos” está relacionada às possibilidades semânticas e metafóricas que esse termo oferece, podendo referir-se a palavra ou aos movimentos corporais.

Na concepção da didática, os gestos dos professores são didáticos desde que eles visem aos saberes, aos modos de pensamento e de agir que em seu conjunto contribuem para o desenvolvimento global do aprendiz no processo de ensino aprendizagem. Para Dolz, em entrevista concedida a Silva e Silva (2012, p. 19), o termo gesto profissional do professor é geral e “permite caracterizar as funções e as tarefas do professor independente da matéria de ensino”, e os gestos didáticos são característicos do professor de uma matéria específica. Portanto, os gestos didáticos são os gestos do professor quando consideramos a matéria de ensino e o conteúdo a ser ensinado – o objeto de ensino.

Os gestos didáticos, tal como postulados pela equipe de pesquisadores da didática das línguas do grupo GRAFE, inspiram-se na noção de “*gestus*” criado pelo

dramaturgo Brecht, que diz respeito não apenas a simples gestualidade não verbal, mas também a possibilidade de criar atitudes genéricas/gerais que os gestos podem realizar, abarcando o tom de voz, toda a gestualidade, as atitudes, a vestimenta, enfim, toda a caracterização da personagem pelo autor.

Ao transpor esse conceito para suas pesquisas em Didática de Línguas, numa preocupação quanto ao trabalho do docente de língua francesa (primeira língua) em sua relação com os objetos de ensino, os pesquisadores do grupo GRAFE vão postular a existência, na atividade de ensino, de gestos fundamentais que se integram ao sistema social complexo da atividade docente e que são regidos por regras e códigos convencionais, estabilizados pelas práticas, já secularizadas, da cultura escolar. Esses gestos são compreendidos de forma mais ampla como gestos languageiros associados também a gestos não languageiros. (SCHNEUWLY, 2009).

Ao trabalhar com a noção de gestos fundamentais, eles estabelecem, de modo geral, que esses gestos na profissão do professor supõem uma clarificação das situações de ensino, dos dispositivos e das atividades escolares bem como das ferramentas em uso que permitem a ação do professor, limitando-as e estudando-as sob o ponto de vista didático, numa preocupação que recai sob o plano da transposição didática interna, ou seja, das mudanças que um objeto de ensino sofre no processo de interação entre professores e alunos no desenvolvimento de uma aula. Dessa maneira, a concepção de gestos didáticos fundamentais, tal como discutida pelo grupo GRAFE, leva em consideração as intervenções dos professores em relação ao objeto de ensino a fim de que se torne objeto ensinado, apreendido e apropriado pelos alunos.

Aeby-Daghé e Dolz (2008), ao apresentarem os gestos didáticos fundamentais e específicos, referindo-se aos primeiros como “fundadores” e retomando Schneuwly (2000), postulam a existência de sete gestos didáticos fundadores os quais podem, de acordo com as intervenções dos professores, gerar diferentes gestos específicos. Quanto aos gestos didáticos fundadores, eles os identificam como gestos de presentificação, de focalização ou elementarização, de formulação das tarefas, de implementação do dispositivo didático, de criação de memória didática, de regulação e de institucionalização.

Em relação a esses gestos, Schneuwly (2009), retomando o trabalho de Aeby-Daghé e Dolz (2008), discute a existência de quatro gestos fundamentais: o de implementação do dispositivo didático, o de criação da memória didática, o de regulação e o de institucionalização, aos quais se ligam os gestos de presentificação e elementarização ou focalização. Para Schneuwly (2009), esses dois últimos integram o gesto de implementação do dispositivo didático.

Em nossa pesquisa, ao observarmos e analisarmos as intervenções das professoras em sala de aula, na prática-referente, identificamos a presença do gesto didático de presentificação, de focalização, de implementação do dispositivo didático, de criação da memória didática, de regulação e de institucionalização, assim como gestos didáticos específicos.

Ressaltamos, ainda, que nossa pesquisa nos possibilitou identificar algumas características referentes aos gestos didáticos ainda não discutidas pelo grupo GRAFE, referentes ao gesto didático de memória didática, ao qual percebemos um movimento de retomada de saberes externos à sequência de ensino, e outro interno à sequência e referente ao gesto didático de institucionalização sobre o qual distinguimos institucionalizações gerais e locais. Em relação às institucionalizações locais, identificamos a importância do papel do aluno, isto é, de suas intervenções verbais. Ainda em relação aos gestos didáticos, nossos dados nos permitiram identificar e conceitualizar o gesto didático de planejamento que discutiremos em nossos capítulos de análise e conclusões gerais.

1.2.2.1 Gestos didáticos de presentificação e focalização

Os gestos de presentificação e focalização constituem o coração do sistema dos gestos didáticos, em outras palavras, é no centro desses dois gestos que os outros gestos se desenvolvem. (AÉBY-DAGHÉ e DOLZ, 2008). O trabalho de transformação de um objeto de ensino (objeto a ensinar ao objeto efetivamente ensinado) pelo professor passa, necessariamente, por esses dois processos.

Primeiramente, o objeto de ensino é apresentado aos alunos por meio do gesto de presentificação, isto é, pelo ato ou efeito de tornar o objeto de ensino presente aos alunos por meio de intervenções orais e/ou suportes e ferramentas didáticas adequadas. Em outras palavras, o professor apresenta o objeto por meio de verbalizações que o introduzem, como, por exemplo, “nós vamos agora trabalhar com esse textinho”, que pode ser seguido por intervenções não verbais, como o ato de entregar um texto impresso para os alunos, como, por exemplo, ((A professora entrega uma folha com a xérox do texto. Professora vai de carteira em carteira para entregar o texto)) ou “eu vou entregar um material para vocês”.²⁵

Em segundo momento, esse objeto é decomposto a fim de que as diferentes dimensões que o constitui seja alvo de um ensino pormenorizado, nesse caso, essa decomposição de focalização do objeto se realiza por meio do gesto didático de elementarização ou focalização, que consiste no ato ou efeito de mostrar aos alunos o objeto de ensino-aprendizagem em partes. Em outras palavras, as dimensões ensináveis privilegiadas serão identificadas pelas instruções das atividades escolares²⁶ e pela realização dessas atividades, tornando possível identificar as focalizações.

É, portanto, o gesto de focalização que nos permite distinguir as dimensões decompostas do objeto de ensino na sua transformação em objeto ensinado. Por exemplo, em uma situação de ensino em que o objeto seja o gênero textual notícia, uma possível focalização pode estar relacionada à identificação de suas características: “e nós vamos tentar perceber aí, neste texto/ as características do gênero textual notícia”²⁷. No exemplo que utilizamos, a professora, pelo gesto de focalização, privilegia como dimensão ensinável a identificação das características do gênero textual notícia.

Esses dois gestos iniciais são a base para os outros gestos que envolvem o agir dos professores quando dizem respeito à prática didática.

²⁵ Exemplo extraído de uma sequência de ensino gravada, mas não utilizada no corpus de nossa pesquisa.

²⁶ Discutiremos na subseção 1.2.3.

²⁷ Idem nota 9.

1.2.2.2 Gesto didático de implementação do dispositivo didático

São constituintes de um dispositivo que visa ao ensino-aprendizagem de um objeto de ensino as ferramentas de ensino ou didáticas que podem ser, de um lado, o conjunto de suportes materiais organizados e utilizados em função de uma aprendizagem e, de outro lado, as atividades escolares que focalizam as dimensões do objeto de ensino.

Os dispositivos didáticos são, portanto, os elementos, os meios ou as ferramentas de ensino que permitem a focalização do objeto de ensino ou de uma de suas dimensões, podendo ser implementados por suportes materiais (retroprojeter, fichas, etc), atividades escolares e modos ou formas de trabalho (leitura, escrita, trabalho em grupo, etc).

Em outras palavras, por meio dessas ferramentas, os objetos de ensino são apresentados aos alunos pelo professor e têm suas dimensões ensináveis focalizadas. Por exemplo, para atender a um objetivo X, um professor propõe a realização de atividades escolares aos alunos evidenciadas por meio de instruções (orais ou escritas) dadas pelos professores. Essas instruções, por sua vez, podem ser os dispositivos didáticos utilizados pelo professor ou constituírem-se como parte de um dispositivo didático. A sequência didática é, por exemplo, um dispositivo didático implementado para o ensino-aprendizagem da escrita de gêneros textuais. Implementar um dispositivo didático, a fim de apresentar o objeto ou identificar alguma de suas dimensões, é, portanto, um gesto didático fundamental do trabalho docente.

O uso dos dispositivos implica, geralmente, em uma mobilização, por parte dos professores, de uma série de meios ou registros semióticos diferentes: o agenciamento mesmo da classe (lugar do professor e dos alunos), os textos escritos ou os suportes para escrever em diferentes formas (quadro negro, folhas, textos, livros, cadernos), o discurso do professor compreendendo diferentes modalidades (a gestualidade e a mudança de espaço). E implica também em uma regulação dos próprios dispositivos em relação a sua eficácia no processo de ensino-aprendizagem, isto é, o professor observa os obstáculos da compreensão,

verificando se os dispositivos são próprios para a compreensão do objeto de ensino pelos alunos. Dar lugar ao dispositivo didático é um revelador importante do objeto ensinado. De uma parte, é a escolha do dispositivo didático que permite a compreensão e decomposição do objeto de ensino.

Para os pesquisadores do grupo GRAFE, “o objeto construído em classe é precisamente o resultado dos dispositivos” (SCHNEUWLY, 2009, p. 37), pois, por sua forma, por seu conteúdo e pelo que é dito, o dispositivo informa sob as dimensões do objeto que o professor considera como centrais.

1.2.2.3 Gesto didático de regular ou regulação

Outro gesto didático fundamental do professor é o de regulação. A concepção de regulação que comporta a noção de *gesto didático de regulação* tem sua origem nos resultados de teorias centradas sobre os processos de aprendizagem, mais especificamente, às que dizem respeito à “avaliação formativa” no quadro da Didática das Línguas (francófona). Allal e Mottier-Lopez (2005), inspirados na concepção de regulação advinda da análise dos sistemas cibernéticos, Cardinet (1977) propõem a noção de *regulação da aprendizagem*, referindo-se a uma das funções da avaliação formativa que é planejada, preparada e gerada pelo professor, em substituição ao conceito de mediação, por compreendê-la mais abrangente e clarificadora da concepção de uma avaliação formativa que tem como um de seus princípios uma adaptação do ensino às condições reais de uma situação específica que envolve alunos (com seus conhecimentos prévios, dificuldades etc) e professores num processo de interação verbal e de transformação do conhecimento.

Seguindo esses princípios, no processo das aprendizagens escolares, a noção de regulação designa os processos ou “os mecanismos que asseguram a orientação, o controle, o ajustamento das atividades cognitivas, afetivas e sociais,

favorecendo, assim, a transformação das competências dos aprendizes”²⁸ (ALLAL, 2007, p. 9, tradução nossa)

O gesto didático de regulação é o resultado da adaptação da conceptualização de regulação da aprendizagem, conceito mais amplo, a um quadro didático mais específico, onde o objeto de ensino ocupa o lugar central. (SCHNEUWLY, 2009). Em um processo de aprendizagem um objeto de ensino é evidenciado a um grupo de alunos/aprendizes por meio de dispositivos didáticos; no decorrer desse processo de apropriação de conhecimentos a respeito de um objeto de ensino, este mesmo objeto sofre transformações ao passar de objeto de ensino a um objeto ensinado. Essas transformações dão-se por meio de regulações ocorridas em sala de aula entre alunos e professores como também entre alunos e alunos.

As regulações têm como ponto de partida as explicações do professor, os obstáculos encontrados pelos alunos ou as colaborações dos alunos para a construção do objeto ensinado (SCHNEUWLY, 2009). Diante das contribuições dos alunos que podem ser de diferentes formas como, por exemplo, questões feitas pelos alunos; da análise inicial do conhecimento prévio dos alunos pelos professores ou da interação professor-aluno em sala de aula, os professores reagem. Às formas de realização dessas reações ou intervenções dos professores dá-se o nome de gestos didáticos de regulação.

Tomando por base esses preceitos, podemos dizer, portanto, que o gesto didático de regulação designa às intervenções realizadas por professores, a fim de aproximar o conhecimento dos alunos sobre um objeto de ensino ao conhecimento esperado em relação ao mesmo objeto, possibilitando uma superação das possíveis dificuldades e obstáculos encontrados pelos alunos no processo de ensino e aprendizagem desse objeto.

De acordo com Aeby-Daghé e Dolz (2008), Schneuwly (2009), Aeby-Daghé e Jacquin (2009), ao apresentarem o gesto didático de regulação tal como compreendido no seio das pesquisas do grupo GRAFE (SCHNEUWLY e DOLZ, 2009), discutem que em relação ao objeto ensinado são duas as formas de

²⁸ Texto original “ les mecanismes qui assurent le guidage, le controle, l’ajustement des activités cognitives, affectives et sociales, favorisant ainsi la transformation des compétences de l’apprenant” (ALLAL, 2007, p.9)

regulação: a interna e a local. A regulação interna corresponde às estratégias utilizadas para adquirir informações sobre o estado de conhecimento dos alunos, podendo ocorrer no início, no meio ou no fim de um ciclo de aprendizagem, em uma sequência de ensino ou em uma aula de quarenta e cinco minutos etc.

Em outras palavras, as regulações internas são baseadas nos passos utilizados para se obter as informações sobre o estado do conhecimento dos alunos. Por exemplo, uma atividade escolar inicial que visa levantar o conhecimento prévio dos alunos quanto ao objeto de ensino *o gênero artigo de opinião*, ou uma atividade final, com valor de síntese que vise avaliar os resultados do que foi trabalhado durante o ciclo de aprendizagem. No caso da pesquisa desenvolvida pelos autores supracitados, um exemplo de regulação são as produções dos alunos no início e no final de uma sequência didática.

Jacquin (2009), de acordo com os gestos de regulação identificados na pesquisa do grupo GRAFE sobre o ensino de um texto argumentativo, *o texto de opinião*, e *a subordinada relativa*, elaborou cinco categorias de formas de regulação: avaliação formativa (ex.: teste intermediário escrito e oral), avaliação somativa (ex.: conteúdo avaliado durante um teste final), correções coletivas ou individuais de produções dos alunos, autoavaliação (ex.: a autocorreção de exercícios), explicação de procedimentos de análises gramaticais (ex.: guia para análise gramatical que orienta o trabalho dos alunos). Ressaltamos que essas categorias foram elaboradas a partir da análise das situações de aulas de diferentes professores participantes da pesquisa do grupo e podem ser alteradas ou ampliadas de acordo com outras pesquisas e contextos de ensino.

A regulação local é compreendida no quadro das interações verbais entre professores e alunos no processo de realização das atividades escolares pelos alunos, dizendo, portanto, respeito às formas interativas que contribuem para a construção do objeto ensinado. De acordo Aeby-Gaghé (2009), esta construção se efetiva pelas transformações das representações iniciais dos alunos a propósito de um objeto de ensino a se tornar objeto ensinado. Algumas situações concretas de ensino que podem ser consideradas como formas de regulação local são quando, na realização das atividades escolares e/ou interior das tarefas, os alunos fazem questões sobre o objeto, a fim de esclarecer suas dúvidas, acoplam novos

conhecimentos a respeito do mesmo objeto ou realizam comparações entre objetos diferentes e o professor reage explicando as questões, incitando outros alunos a discutirem o assunto, prestando esclarecimentos ou emitindo novas questões. Esse processo interativo faz parte da regulação local e é responsável pela transformação do objeto de ensino e das representações iniciais dos alunos acerca do objeto.

Em outras palavras, as regulações internas são baseadas nos passos utilizados para se obter as informações sob o estado do conhecimento dos alunos, como, por exemplo, as avaliações. As regulações locais são aquelas oriundas dos obstáculos encontrados por professores ou alunos no desenvolvimento de uma aula, por exemplo, quando alunos não entram em consenso sobre um determinado conceito, ou apresentam dúvidas a respeito de algum conhecimento.

1.2.2.4 O gesto didático de institucionalizar ou institucionalização

A concepção de gesto didático de institucionalização parte, primeiramente, de uma definição de institucionalização como “fixação explícita e convencional de um estatuto de um saber para construir uma aprendizagem em que o aluno sabe que ele pode utilizar em circunstâncias novas e que o professor pode lhe exigir”²⁹ (SENSEVY, 2001, p. tradução nossa).

De acordo com o mesmo autor, a institucionalização é um processo que faz parte do agir do professor no exercício de seu trabalho, sendo, no quadro do trabalho docente, o processo pelo qual o professor mostra aos alunos que os conhecimentos que eles construíram no desenvolvimento da aula se encontram já estabilizados na cultura de uma disciplina (BROUSSEAU, 1998), isto é, os saberes construídos por eles na interação verbal em sala de aula são saberes já existentes nos pré-construídos.

²⁹ Texto original : Fixation explicite et conventionnelle du statut d'un savoir pour construire un apprentissage dont l'élève sait qu'il peut l'utiliser dans les circonstances nouvelles et que le maître peut l'exiger. (SENSEVY, 2001)

Retomando esse autor, bem como Sensevy (2001), os pesquisadores do grupo GRAFE (SCHNEUWY e DOLZ, 2009), voltados para a perspectiva do objeto de ensino em suas pesquisas, constataram que o processo de institucionalização, de modo geral, tem funções precisas no ensino: fixar de maneira explícita e convencional o estatuto cognitivo de um saber (por exemplo, um objeto de ensino) para construir uma aprendizagem, possibilitar a progressão de programa ou um currículo escolar do ponto de vista da disciplina, criar uma cultura comum na classe refletindo as normas sociais. Essas funções gerais e precisas assumem diversas formas, sendo elas que constituirão o gesto didático de institucionalização propriamente dito. (SCHNEUWLY, 2009). De acordo com Aebly-Daghé et al (2009), um extrato ou enunciado verbal para ser considerado uma institucionalização deve ser endereçado ao coletivo da sala.

Na realização de seu trabalho, durante um ciclo de aprendizagem em que o professor tem como um de seus objetivos possibilitar o desenvolvimento de conhecimentos em aprendizes acerca de um objeto de ensino, os professores realizam ações verbais e/ou de linguagem, apoiadas no uso dos dispositivos didáticos (já explicado nesta seção), a fim de fazer os alunos conhecerem que os saberes construídos por eles em sala sob um determinado objeto (como, por exemplo, os elementos constitutivos de um texto de opinião) já são cristalizados socialmente. A essas ações dos professores no processo de institucionalizar um saber dá-se o nome de gesto didático de institucionalização.

O gesto didático de institucionalização, portanto, diz respeito ao processo pelo qual os professores agem, a fim de fixar os conhecimentos já instituídos social e coletivamente por especialistas a respeito de um objeto de ensino.

Esse gesto se apresenta sob as formas englobantes de generalização, de modalização ou prescrição e de descontextualização/ recontextualização identificadas por operações ou marcas linguísticas (SCHNEUWLY, CORDEIRO e DOLZ, 2005).

A primeira, a generalização, implica na retomada dos conhecimentos existentes ou informações anteriores sobre o objeto, evidenciando um ou diversos aspectos desse objeto a partir das tarefas realizadas. Essa retomada, fenômeno

anafórico, a fim de institucionalizar novos conhecimentos, pode ocorrer por meio das retomadas anafóricas (nominais ou verbais), uso de novas terminologias etc, como, por exemplo, “isso”, “Essas formas diversas são chamadas de...”.

De acordo com Aeby-Daghé (2009, p. 203), a segunda e terceira formas englobantes estão a serviço da primeira que é o “coração” da institucionalização. A prescrição/ modalização marca a passagem da focalização de um elemento, objeto de uma tarefa, para a generalização, sendo marcada geralmente pela presença de modalizações lógica (É possível), deôntica (vocês devem) e apreciativa (É importante que).

A terceira forma, a descontextualização/ recontextualização implica na construção de uma cultura, novo conhecimento sobre o objeto, a ser partilhada pelos alunos. A descontextualização leva ao afastamento do objeto ensinado e de suas dimensões do contexto das tarefas realizadas em sala. Esse movimento pode ser acompanhado a partir de uma recontextualização desse objeto em uso em outro contexto. Por exemplo, em uma situação de ensino de um texto de opinião o professor pede para os alunos escreverem em uma folha algumas possíveis estratégias argumentativas, retomando exemplos de outros textos já lidos pelos alunos em outras situações concretas. Formalmente, essa passagem é marcada pela referência a um espaço-temporal outro, como, por exemplo, quando fazemos um texto argumentativo, é importante que façamos uma lista de fatos favoráveis ao nosso tema.

1.2.2.5 O gesto didático de criar a memória didática

Compreende-se como memória didática o conjunto de saberes construídos acerca de um objeto de ensino durante uma(s) sequências(s) de ensino. O gesto de criar uma memória didática implica na construção de um conhecimento comum a ser partilhado pela sala, colocando em relação o que foi ensinado anteriormente com o que está sendo ensinado, por meio de retomadas de conteúdos, explicações, exemplos dados, como, por exemplo, em uma situação em que uma professora

retoma o conteúdo estudado em outra aula “Na semana passada estávamos estudando os verbos, agora vamos estudar os complementos dos verbos. O que nós já vimos sobre os verbos?”. A memória didática pode ser construída também quando se relaciona o conteúdo com o que ainda será ensinado, por meio de um processo de antecipação, como, por exemplo, em um momento em que uma professora indica o que será trabalhado dando continuidade ao que está sendo ensinado “Na próxima aula vamos dar continuidade estudando a ortografia das palavras que vocês mais sentiram dificuldade”. Tanto a lembrança quanto à antecipação são recursos utilizados pelos professores para facilitar a compreensão dos alunos sobre o objeto de ensino, a fim de que se torne objeto ensinado.

Segundo Schneuwly (2009), esse gesto funciona como um elo entre o objeto ensinado e as suas dimensões decompostas durante seu processo de ensino-aprendizagem, a fim de construir um conjunto de informações coerentes entre si. O professor, por meio desse gesto, pode tentar reagrupar ou organizar o conjunto de informações que foram sendo construídas durante a decomposição do objeto de ensino, retomando-as ou, ainda, pode buscar construir uma relação com o conteúdo que virá.

De acordo com Fluckiger e Mercier (2002), a memória ou lembrança didática pode ser evocada tanto pelo professor quanto pelo aluno e essa evocação pode produzir um gesto para ressurgir ou retomar um objeto que se encontra identificado ao novo, a fim de construir um novo saber. De acordo com esses autores, no quadro da criação da memória didática, professores e alunos têm seu papel. Há memórias que são o resultado das intervenções dos alunos, entretanto, o professor é fundamental para a criação da memória oficial pública construída em sala.

O gesto de criação de memória didática pode ser reconhecido por marcas linguísticas como, por exemplo, “nós vimos...”, “Vocês se lembram...”, “Como eu falei...”.

Em nossa pesquisa, identificamos esse gesto no agir didático das professoras-participantes e, de acordo com nossos dados, distinguimos uma criação de memória didática voltada para o objeto de ensino escolhido pelas professoras

com retomadas a saberes externos às sequências de ensino, e outros internos, ou seja, construídos durante a discussão a respeito das dimensões do objeto ensinado.

Ainda de acordo com Schneuwly (2009), os gestos didáticos fundamentais não são específicos apenas a uma disciplina, isto é, eles são gestos que podem ser realizados em qualquer disciplina, mas, ao mesmo tempo, podem apresentar especificidades de acordo com o objeto e as ferramentas de ensino propostos. Nesse caso, os gestos serão especificados pelo objeto sobre os quais eles se aplicam. Aeby-Daghé e Dolz (2008) apresentam diferentes gestos didáticos específicos em torno de dois objetos de ensino: a subordinada relativa “*que*” e o texto argumentativo.

Ainda no que tange aos gestos didáticos fundamentais, eles são gestos profissionais que constituem o *métier* do professor e dizem respeito às intervenções verbais e não verbais realizadas pelos professores no momento da transposição didática interna. Ressaltamos que as intervenções não verbais são sempre observadas em relação às intervenções verbais. As intervenções verbais são, portanto, a centralidade para a análise dos gestos didáticos.

Em nossa pesquisa, analisamos os gestos didáticos fundamentais e os gestos didáticos específicos a partir das instruções dadas pelas professoras aos alunos na realização das atividades escolares³⁰, assim como tem sido realizado por pesquisadores do grupo GRAFE e FORENDIF, a partir das análises das sequências de ensino ou formação.

Para a análise da prática e da transformação do objeto de ensino, os pesquisadores dos grupos supracitados, primeiramente, nos apresentam essa prática realizada como sequências de ensino, para sua análise propõem uma observação das atividades escolares, as formas sociais de trabalho e as ferramentas didáticas, sobre os quais discorreremos a seguir.

³⁰ A noção de atividade escolar distingue-se das noções de atividade segundo Bronckart (1997) e Clot (2010). Nesse nível, diz respeito ao conjunto de tarefas e exercícios dados pelos professores na realização de uma sequência de ensino. Trataremos dessa distinção ainda neste capítulo.

1.2.3 As sequências de ensino

Sequências de ensino, independentemente de sua duração ou aulas que comportam, aplicam-se ao conjunto de atividades e/ou aulas destinadas ao ensino completo de um mesmo objeto de ensino, ou seja, uma sequência pode comportar um conjunto de lições organizadas sistematicamente em torno de um mesmo objeto ou de uma única aula.

No que diz respeito às sequências de ensino, adaptamos, em nossa pesquisa, a noção de sequência utilizada pelos pesquisadores do grupo GRAFE (SCHNEUWLY e DOLZ, 2009) e grupo FORENDIF (DOLZ e GAGNON, no prelo). Os primeiros trabalham com a noção de sequência de ensino que designa um conjunto de lições/aulas organizadas sistematicamente para o estudo e/ou ensino e aprendizagem de um determinado objeto de ensino.

“Um determinado objeto de ensino delimitado no fluxo contínuo do ensino dá lugar a uma sequência de ensino, isto é, a um conjunto de lições organizadas sistematicamente para estudá-lo como tal e do ponto de vista de suas diferentes dimensões levadas em consideração.” (SCHNEUWLY, 2009, p. 25. Tradução nossa)³¹

Por sua vez, Dolz e Gagnon (no prelo) apresentam esse conceito adaptado ao que denominam de *sequência de formação*, ou seja, um conjunto de lições/aulas ou cursos realizados por professores formadores das *Escolas de Formação de Professores*³² de nível superior na Suíça francófona.

Nas pesquisas dos dois grupos citados, as sequências de ensino ou de formação não corresponderam a uma padronização em relação à quantidade de aulas ou lições específicas destinadas a sua realização, mas cada participante desenvolve uma sequência de acordo com o tempo/lições/aulas necessários para o processo de ensino-aprendizagem do objeto de ensino escolhido, conforme o contexto específico de cada situação de ensino.

³¹ Un tel objet d'enseignement délimite dans le flux continu de l'enseignement donne lieu à une séquence d'enseignement, à savoir à un ensemble de leçons organisées systématiquement pour l'étudier comme telles et du point de vue de ses différentes dimensions à prendre en considération.

³² No Brasil, corresponde às Faculdades de licenciaturas.

As sequências de ensino são constituídas por atividades escolares que são realizadas por meio de diferentes formas sociais de trabalho. Quatro conceitos são importantes para a compreensão da análise das sequências de ensino ou formação realizada por esses dois grupos: **ferramentas de ensino, atividades escolares, forma social de trabalho e dispositivo didático**, a serem discutidos em nossos capítulos de resultados.

No caso de nossa pesquisa, utilizamos o termo *sequência de ensino* para designar as aulas de Língua Portuguesa que compõem parte dos dados gerados em nossa pesquisa, conforme veremos em nosso capítulo metodológico. O termo de sequência de ensino se justifica pelo fato de concentrar duas aulas de cada participante que desenvolveu uma sequência completa em relação a um objeto de ensino.

1.2.3.1 As sinopses

A sinopse é um instrumento metodológico elaborado pelos pesquisadores do grupo GRAFE (SCHNEUWLY e DOLZ, 2009) e FORENDIF (DOLZ e GAGNON, no prelo) com a finalidade de condensar os dados de uma sequência de ensino, a fim de possibilitar as comparações entre elas e suas análises. Esse instrumento é compreendido como um documento que permite “uma descrição das principais partes, ações e principais conteúdos abordados” em uma sequência de ensino de forma sintetizada e completa, isto é, de forma a permitir uma compreensão e visualização detalhada do objeto de ensino e de todos os elementos constitutivos da sequência em relação a este objeto (CORDEIRO e RONVEAUX, 2009, p. 90). Em outras palavras, a realização de uma sinopse possibilita tanto uma clarificação sobre as maneiras que o professor organiza o ensino-aprendizagem de um objeto, quanto uma visão global de como esse objeto se transforma no curso das atividades desenvolvidas em sala de aula.

Nesse caso, a base primeira de uma sinopse é a sequência de ensino e sua centralidade é o objeto ensinado, sendo sua construção pautada em duas unidades

ou operações de base: a decomposição dos elementos de uma sequência na sequencialidade do encadeamento do ensino e a hierarquização desses elementos decompostos em sub-elementos ordenados. É importante ressaltar que essa elaboração já é uma primeira interpretação dos dados, pois a própria escolha dos elementos constitutivos de uma sinopse já faz parte de uma escolha interpretativa, bem como sua forma de organização e as nominalizações das atividades escolares.

No que diz respeito à primeira operação para a elaboração de uma sinopse, deve-se levar em consideração dois fatores. O primeiro refere-se ao ponto de vista da organização temporal; e o segundo, ao ponto de vista de mudança dos elementos (os objetos de ensino) e das unidades (as atividades escolares).

Em relação ao primeiro fator, isto é, à organização temporal desses elementos na sinopse, deve-se considerar que a decomposição tal como apresentada não segue a mesma temporalidade dos acontecimentos em sala de aula, da organização escolar, das lições.

Em relação ao segundo fator, isto é, à mudança de objeto ou de unidade, é necessário considerar dois critérios. Um critério é visto sob a perspectiva do objeto ensinado, isto é, no que diz respeito à passagem de um objeto a outro, à mudança de um componente do objeto a outro ou à mudança de perspectiva sob o mesmo objeto. Outro critério é visto sob a perspectiva da atividade escolar proposta ao aluno ou ao dispositivo de ensino, isto é, no que diz respeito à mudança de uma atividade a outra indicada pela explicitação de um tratamento diferente dado ao objeto ou a criação de um novo espaço de atividade em ruptura ao anterior. No processo de identificação e classificação das atividades são propostos dois critérios delimitadores: o anúncio de um novo exercício, por meio de um novo comando, ou de uma nova ação, como, por exemplo, o trabalho individual ou trabalho coletivo e a introdução de um novo suporte material.

A segunda operação de base de construção de uma sinopse, a hierarquização, é uma forma de organização da decomposição dos objetos e das atividades escolares que marca a planificação do professor, os ritmos dos alunos e os ajustamentos do professor às diversas situações didáticas.

Essa hierarquização é apresentada em quatro níveis: *n*, *n.n*, *n.n.n* e *n.n.n.n*. O nível *n* e *n.n* são os níveis das unidades englobantes, mais especificamente, das titularizações ou nominalizações dessas unidades, como, por exemplo: *n*. 1. “hierarquização dos argumentos no texto”; *n.n* 1.1 “identificação dos organizadores e dos argumentos que eles introduzem”; 1.2 “identificação dos argumentos segundo sua ordem de importância. O nível *n.n.n* e *n.n.n.n* é o nível das atividades escolares, mais especificamente, o resumo narrativizado dessas atividades e dos componentes do objeto trabalhado, por exemplo: *n.n.n* 1.1.1 “destacar os argumentos e os organizadores argumentativos no texto”; *n.n.n.n* 1.1.1.1 “circular os organizadores no texto”; 1.1.1.2 “sublinhar o argumento introduzido pelos organizadores no texto”.

A decomposição e hierarquização são feitas tendo como objeto o texto das transcrições das aulas/lições das sequências de ensino, desse modo, as sinopses devem apresentar também as indicações referentes a essa transcrição, como, por exemplo, o tempo de gravação, a data e a linha onde se encontra o texto transcrito que deu origem à identificação da atividade e sua hierarquização. À coluna, que faz esta indicação, foi dado o nome de “*repères*”, que em português quer dizer, “ponto de referência” ou indexação.

Ainda no que concerne ao objeto, as sinopses apresentam as formas como ele é trabalhado, isto é, a forma social de trabalho como, por exemplo, atividade em grupo, atividade individual etc, e o material utilizado na realização de cada atividade.

Além da centralidade no objeto de ensino, as sinopses ainda apresentam alguns elementos que, de alguma forma ou de outra, interferem ou se intercalam no processo de trabalho com um objeto, sendo esses elementos denominados como “*Intermèdes, transitions, insert*”, respectivamente, em português, *interlúdio, transição e inserto*.

De acordo com Cordeiro e Ronveaux (2009, p. 95), os *intermèdes/interlúdios* correspondem a uma ruptura total da lição por meio de um evento fora do objeto de ensino, uma interrupção causada por um aluno, a própria professora ao parar a aula a fim de resolver algum problema indisciplinar ou uma outra pessoa (o coordenador, por exemplo) para dar algum aviso; as “*transitions/transições*” correspondem aos avisos e/ou anúncios dados pelo próprio professor referente a algo relacionado a

própria sequência de ensino, uma explicação sobre a atividade a ser feita para a aula seguinte, por exemplo; e, “*insert/inserto*” corresponde ao momento em que há um desprendimento no curso das atividades pelo professor, a fim de generalizar alguma noção ao explicar o objeto sob um outro ponto de vista.

A nosso ver, as sinopses permitem uma visão geral e global de uma sequência de ensino e, mesmo tendo como centralidade o objeto de ensino, permitem descrever e visualizar os elementos constitutivos do trabalho do professor em sala de aula, bem como de elementos externos à sala.

Desse modo, compreendemos a sinopse como um instrumento metodológico qualitativo e interpretativo que possibilita a planificação global de uma aula, sequência de ensino ou sequência de formação, evidenciando a interação entre os diferentes elementos constitutivos do trabalho do professor.

Sendo assim, optamos pelo uso da sinopse para apresentar as aulas, denominadas por nós como sequências de ensino, alterando, de acordo com os objetivos da pesquisa e com os dados recolhidos, conforme veremos em nosso capítulo metodológico.

1.2.3.2 As macroestruturas

A macroestrutura é um instrumento metodológico que tem por finalidade apresentar o(s) objeto(s) de ensino e as atividades escolares presentes nas sinopses em uma imagem gráfica geral que permite observar as relações hierarquizadas organizadas em diferentes níveis n, nn, nnn e nnnn e as relações cronológicas. O eixo da hierarquização apresenta os núcleos organizacionais que englobam os objetos de ensino. O eixo cronológico tem a transposição dinâmica das transformações do objeto. Desse modo, a macroestrutura é elaborada em forma de um esquema ou organograma e sintetiza a sinopse, apresentando os seus três primeiros níveis, isto é, até o nível das atividades escolares.

De acordo com Aeby-Daghé et al (2009, p.104), a macroestrutura apresenta uma visão global da dinâmica da transformação do objeto ensinado, bem como das relações de ordem, de progressão, de hierarquia e de conexão entre os três níveis da sinopse, destacando as dimensões ensinadas do objeto por meio das atividades escolares.

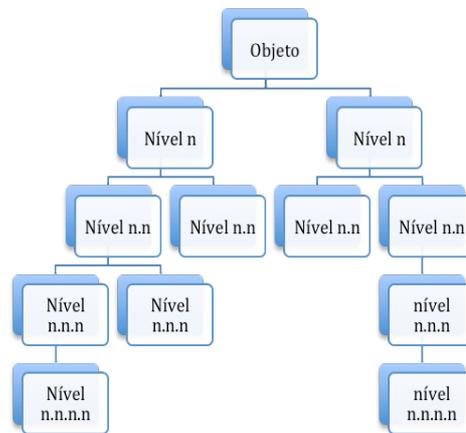
A macroestrutura permite ter uma visão geral do ensino efetivamente realizado, evidenciando a estrutura hierárquica dos constituintes do ensino e as transformações do objeto ensinado no quadro do ensino, estabelecer as ligações entre as atividades escolares e as transformações do objeto ensinado e definir um quadro para a análise das interações didáticas ao nível microscópico (DOLZ e TOULOU, 2008).

Ela, geralmente, apresenta três níveis *n*, *n.n* e *n.n.n* da sinopse. Nos níveis *n* e *n.n* ela mostra as categorias gerais dos conteúdos característicos das sequências como etiquetas nominalizadas e, no nível *n.n.n*, apresenta as atividades escolares e sua decomposição.

Nessa pesquisa, a macroestrutura apresentada irá até o nível *n.n.n.n*, quando necessário, a fim de mostrar o desdobramento das atividades no nível *n.n.n*.

Como as sinopses, a organização das macroestruturas é interpretativa e qualitativa e sua própria realização já faz parte de uma primeira análise das atividades escolares realizadas. A figura a seguir, mostra uma possível organização da macroestrutura que consideramos viável, visto que cada nível pode ser composto por mais de um item, já que dependerá da quantidade de atividades desenvolvidas em cada sequência de ensino.

Figura 3: Modelo de macroestrutura grupo GRAFE e FORENDIF



Fonte: elaborado pela autora.

Em nossa pesquisa, adotamos a sinopse e a macroestrutura como um modo de organização de nossos dados, conforme veremos em nosso capítulo metodológico.

Além dos conceitos discutidos até o momento: sequências de ensino, gestos didáticos, outro aporte da didática que é importante para nossa pesquisa é a concepção da “dupla triangulação”, tal como discutida no grupo FORENDIF.

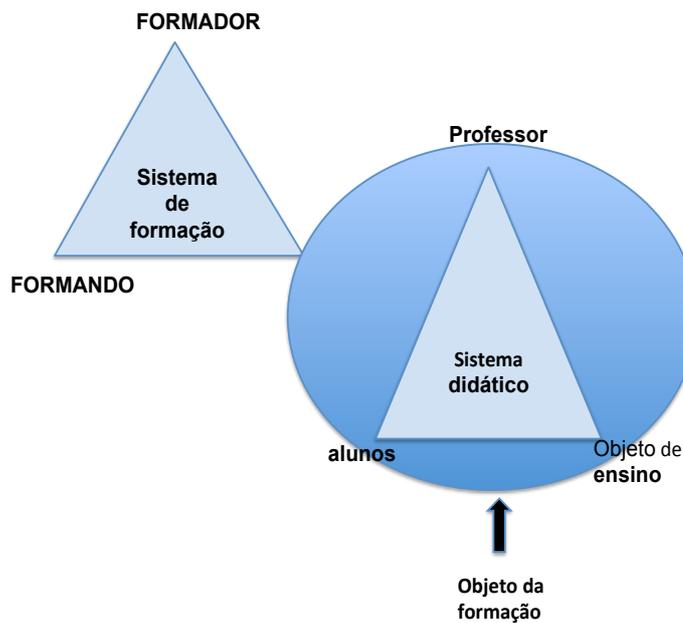
1.2.4 A dupla triangulação

Além das análises das sequências de ensino e dos gestos didáticos dos professores, os pesquisadores do grupo GRAFE e FORENDIF se preocupam com o uso dos resultados encontrados tanto das análises das sequências de ensino (GRAFE) quanto das análises das sequências de formação (FORENDIF) em cursos de formação para professores iniciantes.

Quanto a essa questão, o grupo FORENDIF (DOLZ e GAGNON, no prelo) desenvolve uma análise que leva em consideração a interação entre a situação de formação e a prática de ensino realizada pelos professores de línguas.

A dupla triangulação diz respeito à união de dois sistemas: um voltado para a formação dos professores e outro voltado para a situação de sala de aula,

Figura 4: Dupla triangulação



Fonte: (GAGNON, 2009, p. 465)

Gagnon (2009), retomando Portugais (1995) e Brousseau (1998), apresenta a dupla triangulação mostrando a relação entre os dois sistemas. No sistema da formação, encontramos o formador e o formando que, em contexto de formação docente, é o próprio professor no seu papel de cursista ou formando, no terceiro polo do triângulo de formação encontramos como objeto, o próprio sistema didático, constituído pelo triângulo didático (saber/objeto de ensino, alunos e professor).

Nesse caso, a autora nos mostra como objeto de formação dos professores o seu próprio trabalho realizado em contexto de sala de aula, novamente em uma relação triangular em que interage o professor, o aluno e o objeto de ensino.

Em nossa tese, nos apoiamos na concepção da dupla triangulação, ao discutirmos sobre o dispositivo metodológico que implementamos em nossa pesquisa, considerando-o como uma possibilidade de metodologia que integre uma primeira etapa para a elaboração de uma formação continuada baseada nas situações concretas de sala de aula.

A dupla triangulação contribui para uma clarificação e interpretação do método que utilizamos, ao propormos como objeto inicial de formação continuada a situação de trabalho realizada pelos professores-participantes, conforme retomaremos no decorrer de nossa tese.

1.3 Aportes da Clínica da Atividade

A *Clínica da Atividade* é uma vertente da Psicologia do Trabalho iniciada pelo psicólogo Yves Clot (1999, 2001) do CNAM (*Conservatoire des Arts et Métiers* em Paris), que teve origem na escola russa de psicologia fundada por Vygotsky; mais especificamente, a Clínica da Atividade intervém em contextos de trabalho com a finalidade de compreender a relação entre as prescrições e o estresse dos profissionais em geral, privilegiando a função psicológica do coletivo de trabalho (CLOT, 1999) com a finalidade de possibilitar a ampliação do poder de agir dos trabalhadores e uma transformação do próprio *métier*.

Seguindo a proposta das pesquisas realizadas pelo grupo ALTER/CNPq, unimos, em nossa pesquisa, conceitos e métodos de intervenção provenientes da Clínica da Atividade que contribuem para a realização de nossa proposta: uma investigação acadêmica, visando contribuir para futuras formações de professores. Embora reconheçamos que a Clínica da Atividade tenha um arcabouço teórico e metodológico que atenda às finalidades de suas pesquisas, e que é em seu conjunto que deva ser compreendido como uma abordagem desenvolvimentista, recorreremos, em nossa pesquisa, ao método de autoconfrontação, adaptando-o para nosso contexto e para nossa proposta.

1.3.1 As autoconfrontações

Instrumento metodológico de origem na Psicologia do Trabalho, desenvolvido inicialmente por Faïta (1999), ampliado e modificado por pesquisadores do grupo de pesquisa da Clínica da Atividade do *Conservatoire National de Arts e Metiers* – Paris (CNAM), a autoconfrontação é utilizada para investigar o agir do profissional/do trabalhador a fim de “ampliar seu raio de ação, seu poder de agir sobre o próprio meio e sobre eles mesmos” (CLOT, 2010; p.208). De acordo com Clot (2010), essa investigação dá-se a pedido do próprio profissional ou do seu coletivo de trabalho, grupo de pessoas que exercem o mesmo ofício em uma mesma instituição empregatícia.

Para os pesquisadores da Clínica da Atividade, uma subárea da Psicologia do Trabalho, o método autoconfrontação se inscreve na perspectiva teórica e metodológica de Vygotsky, a de que o desenvolvimento do pensamento consciente humano tem estatuto social e se realiza com a linguagem, bem como na perspectiva bakhtiniana³³ de dialogismo. De acordo com Clot (2005), esse método liga a perspectiva bakhtiniana com a questão da análise do trabalho, embora essa última não tenha sido, em momento algum, a preocupação de Bakhtin; no entanto, a concepção dialógica desenvolvida por ele liga-se intrinsecamente à proposta da autoconfrontação.

Esse método é considerado como uma experiência dialógica por colocar os profissionais em confronto com sua *atividade de trabalho*, com o seu agir (autoconfrontação simples) e com o agir do outro (autoconfrontação cruzada e discussão com o coletivo). Atividade nesse caso é compreendida como “atividade própria cuja origem e enraizamento se encontram no sujeito ativo para desabrochar, no momento oportuno, em um contexto social” (TOSQUELLES, 1996, p.16 apud CLOT, 2010, p.76), ou ainda, “uma provação subjetiva mediante a qual o indivíduo se avalia a si próprio e aos outros para ter a oportunidade de vir a realizar o que

³³ Há, atualmente, uma discussão em relação à autoria de Bakhtin que discute este conceito, entretanto, aqui me refiro a esse autor de acordo com a obra consultada “Trabalho e Poder de Agir” de Yves Clot (2010).

deve ser feito” (CLOT, 2010, p.104), ao mesmo tempo que engloba o que foi pensado para ser feito e não foi realizado.

Para Clot (2010) a atividade de trabalho envolve as tarefas que são realizadas ou não por uma pessoa e o confronto do trabalhador com essa atividade de trabalho pode proporcionar o seu desenvolvimento por gerar conflitos entre o que ele realmente fez e o que gostaria de ter feito. Ao mesmo tempo que pode gerar desenvolvimento do indivíduo pode também contribuir para o desenvolvimento do *métier*.

Para o desenvolvimento da pessoa, do trabalhador e do próprio *métier* são realizadas “confrontações entre ‘experts’ sobre um gesto de ofício”. (CLOT, 2010, p. 239). Nesse caso, a análise do próprio trabalho “se revela como um instrumento de desenvolvimento da consciência do sujeito quando lhe é oferecida a possibilidade de alterar o estatuto do vivido [...]” (CLOT, 2010, p. 222).

Podemos dizer que esse método visa à transformação do trabalhador e do próprio trabalho ao confrontar esse trabalhador com o seu *agir no trabalho*, o que para Clot seria sua atividade de trabalho. Essa confrontação se dá nos momentos em que o trabalhador, ao assistir sua atuação em uma tarefa escolhida pelo grupo de trabalhadores e gravada anteriormente, expressa sua opinião, observando as características de sua atividade que podem gerar conflitos.

De acordo com os pesquisadores da Clínica da Atividade, a análise do trabalho proposta por meio do método interventivo da autoconfrontação repousa sobre dois pressupostos básicos. O primeiro é de natureza clínica, isto é, os pesquisadores são convidados por um grupo de profissionais, que exercem um mesmo ofício, para a realização de análises da atividade de trabalho concreta, a fim de modificá-la, visto que são “situações reais de trabalho degradadas” (CLOT, 2010, p. 227). Por meio de um método dialógico, os pesquisadores da Psicologia do Trabalho, mais especificamente, da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade, buscam desenvolver o poder de agir dos trabalhadores sobre o seu meio de trabalho e sobre eles mesmos.

O segundo diz respeito à concepção da relação entre o indivíduo e o coletivo. De acordo com Clot (2010), as situações conflituosas de nível individual são

estabelecidas pela conflituosidade social. Caso o social deixe de oferecer a conflituosidade externa, o psíquico do indivíduo pode estagnar-se ou extinguir-se, pois são os conflitos externos que contribuem para que o indivíduo tenha desafios internos.

Desse modo, para Clot *et al* (2001), a autoconfrontação é um dispositivo metodológico que pode ser qualificado como clínico-desenvolvimentista, visto que essa intervenção que realizam serve como um meio para o desenvolvimento do agir do trabalhador e do próprio trabalho.

Esse método organiza-se em três fases. Cada uma delas subdivide-se em etapas. A fase I, de acordo com Clot (2010, p.239) “procura instruir, do ponto de vista individual e coletivo, a redescoberta da experiência”. Essa fase é constituída por três etapas. A primeira corresponde à constituição de um coletivo de trabalho, que é constituído por profissionais voluntários e, de acordo com Oddone, citado por Clot (2010, p. 239), junto com os pesquisadores irão formar uma “comunidade científica ampliada”. Será esse grupo que, em conjunto, escolherá as situações de trabalho a serem discutidas e analisadas. A segunda etapa refere-se à observação das situações de trabalho que constituem o *métier*. Essa observação é feita pelo coletivo de trabalho constituído pelos profissionais voluntários e o/os pesquisador/es. Já a terceira diz respeito à escolha de uma dessas situações, que será gravada durante o momento em que cada um dos voluntários a estiver executando.

A segunda fase, como a primeira, também se desenvolve em três etapas. Na primeira etapa ocorre a gravação em vídeo das situações de trabalho dos profissionais - participantes escolhidos pelo grupo. Já a segunda diz respeito ao confronto desse profissional com a “gravação em vídeo de sua atividade na presença do pesquisador”. (CLOT, 2010, p. 240). Esse momento é denominado de autoconfrontação simples e o papel do pesquisador nessa etapa é o de “levar os trabalhadores a se interrogarem sobre o que eles observam da própria atividade”. (CLOT, 2010, p. 240). Nessa etapa, o vivido pelo profissional é revivido em uma nova situação. O trabalhador se torna um observador de seu trabalho na presença de uma outra pessoa, o pesquisador. Ao se tornar observadora de seu próprio trabalho, a pessoa, em sua interpretação, muitas vezes trará questões não somente

de uma observação interna pessoal, mas também questões que estão implícitas e às vezes explícitas nas vozes dos outros (coletivo, ofício, pesquisador etc).

Na terceira etapa da segunda fase, denominada de autoconfrontação cruzada, ocorre o confronto “do mesmo profissional com a mesma gravação”, agora na presença do pesquisador e de um colega que passou pela mesma situação de autoconfrontação simples. Nesse caso, o profissional se torna observador do trabalho do outro. Ele observa o outro realizando o mesmo ofício. Nessa observação, os observadores ao “comparar suas maneiras de fazer ou dizer na situação observada” podem encontrar semelhanças e/ou diferenças importantes para eles. (CLOT, 2010, p.256).

Na segunda fase, portanto, o pesquisador, de acordo com Clot (2010), possibilita aos profissionais realizarem:

“... a descrição mais precisamente possível dos seus gestos e as operações observáveis na gravação em vídeo até que se manifestem os limites dessa descrição, até que a verdade estabelecida seja flagrada na veracidade do diálogo, pela autenticidade dialógica.” (CLOT, 2010, p. 240)

Ao fazerem essa decomposição dos seus gestos, os profissionais acabam desfazendo e refazendo os vínculos que ele vê fazer, com o que há a fazer, com o que poderia ter feito e com o que ele considera que precisa ser refeito. Vale observar que os gestos de acordo Clot (2010) tem um sentido diferente dos gestos didáticos discutidos na seção anterior. Esse autor apresenta os gestos como movimentos corporais realizados por um sujeito na realização de seu trabalho. Para ele, o “gesto se apresenta na atividade profissional um pouco como a palavra na atividade de linguagem”. (CLOT, 2010, p.157). Nesse caso, ele distingue os gestos corporais (linguagem não verbal) da linguagem verbal (a palavra), diferenciando-se, portanto, da noção de gestos didáticos que engloba as intervenções verbais do professor no exercício de seu trabalho com os alunos no processo de ensino-aprendizagem de um objeto de ensino.

Para a Clínica da Atividade o objetivo nessa fase não é focalizar a atividade em si, mas as descobertas dos protagonistas sobre a sua própria atividade, a

possibilidade de um reconhecer-se no outro pelo diálogo que a visualização da atividade lhes permite.

A última fase é constituída por uma etapa conhecida como retorno ao coletivo, podendo ser aquele constituído inicialmente ou um grupo de profissionais ampliado, mas que praticam as mesmas atividades profissionais. É o momento em que as análises realizadas dos processos da segunda fase são desvendadas ao coletivo de trabalho.

Embora, nossa pesquisa se inspire no método clássico da autoconfrontação, nós a realizamos de forma adaptada ao nosso contexto e ao nosso interesse de investigação. Nesse caso, as modificações se relacionaram, em um primeiro momento, à forma de constituição do coletivo, constituído a partir de uma situação de intervenção realizada pela pesquisadora, mais precisamente, uma formação em que a pesquisadora ministrava em uma escola pública do estado de Mato Grosso. Outra modificação está relacionada ao processo de autoconfrontação simples e cruzada, cujos trechos selecionados para serem discutidos foram escolhidos pelas professoras-participantes, que tiveram a oportunidade de assistirem suas aulas anteriormente à realização das autoconfrontações. Estas alterações serão melhores explicadas em nosso capítulo metodológico.

Em nossa pesquisa, utilizamos a autoconfrontação como um dispositivo de geração de dados em um contexto de pesquisa em situação de formação continuada realizada em uma escola pública do estado de Mato Grosso/Brasil. Partimos de dois princípios. O primeiro está relacionado a nossa pesquisa que tem uma centralidade no desenvolvimento humano. Realizamos, de uma parte, uma investigação sobre o agir didático, ao mesmo tempo em que consideramos que a metodologia que implementamos pode vir a servir como uma primeira etapa de uma formação que vise o desenvolvimento do trabalhador (professor de língua portuguesa) e do próprio *métier*.

1.4 Articulação entre os conceitos norteadores

A articulação que fazemos nesta tese entre teorias e áreas disciplinares é inspirada, inicialmente, na LA e, em seguida, por nossa interação com o grupo ALTER, já referendado nesta tese, que estabelece relação entre diferentes campos do conhecimento.

Esse grupo, a fim de atender aos objetivos das pesquisas realizadas por seus membros, toma o interacionismo sociodiscursivo como fonte de referência maior, associando aportes da Ergonomia da Atividade, da Psicologia do Trabalho, da Filosofia da Linguagem e da Linguística. Esse conjunto de aportes teóricos e metodológicos contribuem, então, para a constituição do quadro teórico e metodológico desse grupo que investiga o trabalho do professor/docente, mais especificamente, até o momento, como esse trabalho se reconfigura pelos próprios trabalhadores em diferentes situações. Embora integremos nossa pesquisa a esse grupo, não nos fundamentamos em todos os autores.

Com base nos resultados das pesquisas realizadas a partir dos aportes teóricos e metodológicos oriundos dos campos já referidos, o grupo elabora uma concepção de trabalho do professor/ docente que se constitui na interação de professores com os alunos, colegas de trabalho, pais, sendo considerado como uma atividade integrante de um sistema educacional e sócio-histórico mais amplo. Essa noção será discutida em nosso segundo capítulo.

Seguindo a orientação desse grupo, em nossa pesquisa propriamente dita, reunimos teoricamente alguns conceitos já abordados por ele no que se refere ao ISD (BRONCKART, 1999/2007, 2006, 2008) e à Clínica da Atividade (CLOT, 2010), sendo ampliada com conceitos da Didática e Didática das Línguas (BUCHETON e DEZUTTER, 2008; SCHNEUWLY e DOLZ, 2009), conforme explicitamos em seções anteriores.

Em nossa pesquisa realizamos uma investigação que se centra sobre o desenvolvimento do humano, mais especificamente, no que se refere ao

desenvolvimento das pessoas (professores, alunos e pesquisador/formador) em contexto escolar por meio das interações entre elas.

Ao relacionarmos os conceitos vindos das três vertentes teóricas que apresentamos, reconhecemos algumas distinções entre concepções e enfoques dados aos sujeitos de suas pesquisas. Entretanto, vale ressaltar que a articulação que fazemos não se dá de forma aleatória, mas, sim, segue critérios que nos permitem estabelecer uma coerência teórica no que se refere à abordagem vygotskiana em relação à concepção de desenvolvimento humano e à abordagem de uma linguagem sócio-historicamente construída.

A base que interliga os conceitos norteadores que empregamos em nossa pesquisa se faz sob a compreensão de que a linguagem exerce o papel fundamental no desenvolvimento do ser humano. É na linguagem e pela linguagem que nós nos constituímos e nos desenvolvemos, ampliando nossa capacidade de (inter)agir no meio social.

No que se refere ao desenvolvimento humano, os pesquisadores do interacionismo sociodiscursivo que realizam seus estudos sobre o trabalho tem como centralidade o desenvolvimento do trabalhador ou da pessoa, em um movimento cíclico e dialético, mostrando a influência primeira dos pré-construídos histórico-culturais (as atividades coletivas, as formações sociais, os textos e os mundos formais) no agir humano individual e como, por sua vez, as pessoas alimentam continuamente esses pré-construídos, em um movimento cíclico e dialético.

Considerando que os pré-construídos são construídos socialmente, pode-se dizer que, ao nascer, uma pessoa entra em contato com um meio ambiente preparado para ele por gerações anteriores. E o desenvolvimento humano vai se dando nesse meio ambiente organizado pelas atividades coletivas e as formações sociais que, por sua vez, são regidas por normas e regras que, quando internalizadas pelo indivíduo, tornar-se-ão constitutivas dele e assim ele poderá contribuir para a transformação ou estagnação dos pré-construídos.

A nosso ver, retomando Bronckart (2008), será no confronto entre o que é externamente proposto nos pré-construídos e na formação individual e psíquica de

cada pessoa que acontecerá o desafio interno, como discutido por Clot (2010) que considera o conflito o elemento principal para o desenvolvimento humano.

Vale ressaltar que em nossa pesquisa consideramos a formação individual e psíquica de cada um resultado de um processo marcado pelas práticas sociais. Portanto, é na dialética entre a tese construída pelas pessoas na constituição dos pré-construídos e a antítese constituída pelo indivíduo (nas práticas sociais) a fim de elaborar uma nova tese que o desenvolvimento humano ocorre.

Ainda na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo, voltado para o campo da didática das línguas, os pesquisadores que realizam seus estudos sobre o ensino consideram que o desenvolvimento humano se dá também em contextos de ensino formal. Nesse contexto, suas investigações enfatizam o objeto de ensino das aulas de línguas (quais são eles, como podem ser caracterizados), a fim de verificar como ele se desenvolve, e, como em contexto educacional, os professores podem contribuir com o desenvolvimento dos aprendizes e deles próprios, bem como elaborar materiais didáticos que possibilitem esse desenvolvimento.

No que tange à noção de atividade, ela é um conceito que se difere nas três correntes. Em Clot (2010), a noção de atividade assemelha-se à noção de agir tal como discutida no interacionismo sociodiscursivo³⁴e, em relação a didática, ela é compreendida em outro nível, conforme discutimos nas seções anteriores.

Em nossa tese consideramos a atividade como forma de organização social construída coletivamente ou simplesmente uma prática social que influencia as ações das pessoas e que é influenciada por elas. A atividade docente, portanto, teria um sentido coletivo e ao mesmo tempo individual. Coletivo no sentido de que as regras e normas que regem essa atividade são construídas coletivamente e individual no sentido de que as pessoas podem transformá-la ou adaptá-la a novos padrões por meio de suas ação individuais que podem se tornar coletivas.

Além desse nível de interpretação da atividade, ainda consideramos em nossa tese o nível das *atividades escolares*. Para tanto, nos pautamos na noção de

³⁴ Embora reconheçamos a distinção, nossa pesquisa não objetivou realizar uma comparação a respeito. Acreditamos, no entanto, que outras pesquisas possam existir a respeito desse sujeito.

atividade escolar tal como desenvolvida no grupo GRAFE. Nesse nível, compreende-se como atividade escolar o conjunto de tarefas e exercícios que operacionalizam e materializam os objetos de ensino (SCHNEUWLY, 2009). Ela é, portanto, as maneiras de se encontrar o objeto de ensino, isto é, de trabalhá-lo e estudá-lo. As atividades escolares são materializadas pelas instruções dadas aos alunos pelos professores.

Frisamos, portanto, que, ao incidirmos sobre o trabalho realizado na atividade docente que integra uma atividade educacional mais ampla, pautamos na noção de atividade do interacionismo sociodiscursivo; já no que refere à análise das práticas de ensino, especificamente, voltadas para as tarefas escolares, nos referimos à atividade escolar, proposta no grupo GRAFE.

Em relação às ações, ao agir e aos gestos, em nossa pesquisa, associamos a noção de gestos didáticos às unidades de ação que consideramos como modos de intervenção didática que são identificados por meio da interpretação das produções languageiras de professores e alunos em interação em sala de aula, tendo como foco o objeto de ensino no processo de ensino-aprendizagem. Ao lançarmos um olhar para os gestos didáticos como esses modos de intervenção didática e como sendo unidades de ações didáticas, levantamos a hipótese da existência de um “agir didático” como uma das dimensões do agir docente, a ser melhor explicitado em nosso segundo capítulo.

Em nossa pesquisa, realizamos também a análise de textos produzidos pelos professores em situação de autoconfrontação simples e cruzada. Ao fazermos essa análise, buscamos de modo mais amplo interpretar a reconfiguração feita pelo professor de seu próprio trabalho.

Conforme já explicitado, na seção anterior, de acordo com Clot (2010), a autoconfrontação permite a produção de textos feitos pelos trabalhadores ao observarem suas atuações em uma situação de trabalho. Esse texto será sempre coproduzido (professor-pesquisador e/ou interventor ou professor-professor), portanto, na autoconfrontação haverá sempre um outro (ser físico), mas também outros pelo princípio das diferentes vozes que constituem o nosso próprio discurso.

De acordo com Clot, nesse quadro metodológico,

a tarefa apresentada aos sujeitos consiste em elucidar para o outro e para si mesmo as questões que surgem no desenrolar de sequências de atividades mostradas em documentos de vídeo (CLOT, 2010, p. 143).

Esse confronto possibilita a ampliação do poder de agir dos participantes pela tomada de consciência de sua atuação e pelos conflitos que isso possa gerar.

Nas pesquisas realizadas por pesquisadores do interacionismo sociodiscursivo, esse método é usado na geração de dados para analisar como o agir didático encontra-se reconfigurado em textos de trabalhadores que participam da atividade do trabalho docente, acreditando, como Clot (2010), que uma atividade quando transformada em linguagem pelo trabalhador pode ser reorganizada e modificada.

Ao utilizarmos as autoconfrontações em nossa pesquisa estamos nos pautando em pesquisas realizadas pelo grupo ALTER/CNPq que buscaram uma melhor compreensão do trabalho do professor a fim de pensar em possíveis formações.

Integramos, em nossa pesquisa, a autoconfrontação à dupla triangulação, em que o método de autoconfrontação poderia contribuir para a identificação ou focalização do objeto de formação a ser coconstruído com os formandos (professores em formação continuada ou formação inicial).

Neste capítulo, buscamos apresentar alguns conceitos norteadores que integram nossa pesquisa, que servem de base para a discussão que realizaremos nos demais capítulos desta tese.

CAPÍTULO II – O AGIR DOCENTE E O TRABALHO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Neste capítulo, discutiremos as concepções de trabalho e de agir docente que sustentam esta pesquisa, retomando, quando precisar, o quadro teórico discutido no primeiro capítulo. Compreendendo a influência primeira dos pré-construídos sobre nós, iniciaremos por uma apresentação histórica das políticas educacionais e seu papel na elaboração dos currículos dos programas de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, no trabalho do professor dessa disciplina. Seguiremos com a concepção de agir docente que, de certa forma, de acordo com a abordagem teórica assumida, contribui para uma explicação sobre o que vem a ser o trabalho do professor de Língua Portuguesa atualmente. E, por fim, enfocaremos sobre o trabalho do professor de Língua Portuguesa, mostrando os aspectos particulares que nos levou a tê-lo como objeto geral de nossa pesquisa.

2.1 As influências das políticas educacionais e das concepções teóricas nos Programas Curriculares e no trabalho do professor de Língua Portuguesa

Para atender ao propósito desta seção, iniciamos discutindo alguns fatos históricos, políticos, econômicos, socioculturais e científicos que influenciaram na história da educação brasileira do século XX e, conseqüentemente, nas propostas educacionais quanto à organização curricular das instituições escolares, ao destaque e privilégio dado a certas disciplinas e à abordagem de seus conteúdos, e à organização diferenciada das instituições escolares no que se refere ao atendimento a pessoas de uma elite econômica ou a uma classe desprivilegiada.

A política educacional exercida em qualquer país liga-se às exigências das políticas e mercado externo e interno, às concepções culturais da sociedade, ao avanço das descobertas científicas e ao ‘tipo’ de cidadão que se deseja formar. Assim, as diretrizes gerais que regulam a atividade educacional de um país levam

em consideração o que se deseja alcançar com elas, a fim de atender a essas demandas.

Segundo Saviani (2005), a atividade educacional no Brasil do século XX é regulada por uma política educacional que pode ser distinguida em três momentos. O primeiro deles, compreendido entre 1890 e 1931, corresponde à viabilização do funcionamento de escolas primárias pelo Estado, deixando ao encargo da União o ensino secundário e superior. Nota-se que o início desse momento dá-se no final do século XIX, período em que ocorria na história política do país o advento da República, fortemente marcada pelas ideias liberais e positivistas de um pequeno grupo da burguesia cafeeira, sem nenhuma participação popular. Seguindo essa abordagem, Zotti (2005) retrata que o processo político da fase inicial desse primeiro momento – 1891-1894 – era liderado por militares e intelectuais que viam na educação o elemento fundamental para a solução dos problemas do país, sendo vista como o caminho para se formar o homem que deveria construir um país livre do atraso cultural e econômico. Entretanto, é válido ressaltar que o ensino era destinado a uma elite oligárquica.

A política federal nessa primeira fase, em relação às normas de regulamentação da Educação no Brasil e às propostas para o ensino primário, secundário e superior, realizou cinco reformas: a de 1890, 1901, 1911, 1915 e 1925. Entre essas reformas destacaremos a do ensino primário (correspondente ao ensino fundamental atualmente). Na primeira delas, Benjamin Constant³⁵, por meio do decreto nº 981, de 08 de novembro de 1890, propõe uma organização para a educação primária e secundária. A preocupação, nesse momento, em relação às escolas primárias era:

repensar e esboçar uma escola que atendesse aos ideais que propunham construir uma nova nação baseada em pressupostos civilizatórios europeizantes que tinha na escolarização do povo iletrado um de seus pilares de sustentação (BENCOSTA, 2005, p. 69).

³⁵Benjamin Constant Botelho de Magalhães, militar, professor e estadista brasileiro foi nomeado Ministro da Instrução Pública (hoje Ministério da Educação e da Cultura), durante o governo provisório e promoveu a reforma curricular que levou seu nome.

O poder republicano, pressionado e influenciado pelas ideias da Revolução Francesa, aderiu ao pensamento de que era preciso formar a população com a finalidade de ter um povo ‘civilizado’ e que atendesse ao novo propósito do país. Para isso, o Congresso Constituinte, por meio da Constituição de 1891, realiza a descentralização do ensino primário decretando sua legalidade nas instituições particulares. Também, no Distrito Federal, Rio de Janeiro na época, a educação pública primária é regularizada e organizada em nove anos, dividida em três cursos, e a oferta do ensino primário passa a ser de responsabilidade dos governos estaduais de maneira que eles deveriam se adequar às respectivas realidades.

O processo destinado ao estado visava à expansão desse ensino, a fim de atender àqueles que, durante o período do império, não tiveram acesso a ele. O objetivo era, segundo Bencosta (2005, p. 69), esquecer a experiência vivida pelo regime anterior e apresentar uma educação que visava ser popular, gratuita e universal “Art. 2º A instrução primaria, livre, gratuita e leiga, será dada no Districto Federal em escolas públicas de duas categorias: 1ª escolas primárias do 1º gráo; 2ª escolas primarias do 2ª gráo.” (BRASIL,1890). Entretanto, tinha acesso a esta educação apenas os filhos das elites de cada estado.

O ensino oferecido nas escolas primárias tinha o propósito de atender aos alunos de acordo com a sua faixa etária. O currículo proposto envolvia diversas disciplinas, dentre elas, a Língua Portuguesa. Para o ensino dessa, eram destinadas aulas de leitura e escrita, estudo do alfabeto, letras, sílabas, palavras, frases, exercícios orais, conversações, sendo esses dois últimos usados com a finalidade de ensinar o aluno a exprimir-se “corretamente” e a “corrigir defeitos de pronúncia”. O ensino da língua objetivava, assim, a formação de uma identidade de língua nacional. Pode-se dizer que a diferença do ensino realizado e do conteúdo abordado de um curso a outro estava apenas no grau de profundidade dado gradativamente de acordo com cada etapa (BRASIL, 1890).

A última reforma desse período, a de João Luiz Alves, também conhecida como Lei Rocha Vaz, surge em 1925 com o Decreto nº 16.782-A, de 13/01/1925, estabelecendo o concurso da União para a propagação do ensino primário, constituindo o Departamento Nacional do Ensino. Segundo Zotti (2005), ela ocorre em um momento de transição da sociedade brasileira: das oligarquias cafeeiras ao

modelo urbano-industrial impulsionado pela industrialização em nível mundial. Nesse novo modelo social, o proletariado e a classe média despontam como forças políticas, o que favorece o declínio das oligarquias cafeeiras e impulsiona mudanças em torno da educação escolar, sendo, portanto, a segunda década do século XX assinalada por discussões de educadores que traziam as ideias do movimento escolanovista³⁶. Essas discussões acabaram pressionando o governo federal que, por meio dessa reforma, visava, no nível secundário, a um curso que não servisse apenas como um preparatório para ingresso dos alunos no curso superior, mas, sim, como um “preparo fundamental e geral para a vida, qualquer que seja a profissão a que se dedicar o indivíduo” (DECRETO nº 16.782/25 in ZOTTI, 2005).

No término desse primeiro momento, o que era perceptível quanto ao ensino de Língua Portuguesa é que, sobre ele, pairava a concepção de que contribuiria para a formação de uma identidade nacional culta e letrada nos moldes do que circulava pela Europa.

Na organização proposta por Saviani (2005), o segundo momento corresponde ao compreendido entre os anos de 1931 e 1961 e é caracterizado pela proposta de um ensino unificado em todo o país, com a finalidade de atender a todos sem distinção, entretanto, em sua prática, e de acordo com suas medidas, isso de fato não aconteceu.

Esse período é marcado por duas reformas educacionais que culminam. A primeira, Reforma de Francisco Campos (1931), propõe mudanças relativas ao ensino superior e secundário. Com a saída de Francisco Campos do Ministério da Educação, em 1934, Gustavo Capanema assume seu lugar e dá continuidade ao processo de Reforma Educacional tanto do ensino primário e secundário quanto do superior. Foram as reformas propostas na primeira metade da década de 1940 que ficaram conhecidas por Reformas Capanema e abrangeram os ensinos primário, secundário e profissional. Nessas medidas, o ensino primário foi organizado em

³⁶O ideário da Escola Nova veio para contrapor o que era considerado “tradicional”. Os seus defensores lutavam por diferenciar – se das práticas pedagógicas anteriores. No fim do século XIX, muitas das mudanças que seriam afirmadas como originais pelo “escolanovismo” da década de 1920, já eram levantadas e colocadas em prática. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_escolanovista.htm> Acesso em 20/set/2010.

Ensino Primário Fundamental, quatro anos, destinado a alunos com a faixa etária entre sete e doze anos, e Ensino Primário Supletivo, dois anos, destinado a adolescentes e adultos. (SAVIANI, 2005).

Nesse contexto, tendo por base as reformas educacionais associadas aos acontecimentos políticos, sociais e econômicos que vigoravam no Brasil, a abordagem dada ao Ensino de Língua Portuguesa no primário e secundário, como nos assinala Marcuschi (2001), sofre também influência da concepção linguística do período. Até os anos de 1950, uma visão de língua descritiva e autônoma produzia um ensino de “língua descarnada e que parecia agir por si”. (MARCUSCHI, 2001).

Machado (2007, p. 23), retomando Marcuschi (2001), nos apresenta duas concepções de língua coexistentes na década de 1950. Uma concepção de língua como sistemas de regras sob uma visão estruturalista, centrada nos estudos fonológicos, morfológicos e sintáticos da língua, o que gerou no ensino de Língua Portuguesa atividades que objetivavam o ensino-aprendizagem das normas gramaticais. Outra, uma concepção de língua como capacidade inata da espécie humana, tendo por base os estudos gerativistas a respeito da sintaxe. A autora acrescenta a tais perspectivas a observação de que esses estudos linguísticos não estão estanques no tempo e no espaço, mas desenvolveram-se paralelamente no quadro de outras áreas.

O terceiro momento histórico vivido pelo Brasil, compreendido entre 1961 e 2001, é, segundo Saviani (2005), correspondente a uma tentativa de unificar o ensino no país tendo como referência uma concepção pedagógica produtivista, em que a educação é vista como bem de produção. Esse período é marcado pela promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – a Lei nº 4.024, de 20/12/1961, que visava disciplinar e organizar o funcionamento do ensino brasileiro, em todos os níveis. Com essa lei, os alunos puderam migrar de um ramo do Ensino Médio a outro com o aproveitamento de estudos como, também, concorrer ao vestibular tendo cursado qualquer um deles: o secundário ou técnico-profissionalizante. Os colégios de aplicação foram consolidados e um novo impulso foi dado ao ensino da matemática e das ciências. Entretanto, em 1964, com o golpe militar, todo o ensino do país foi reorientado. Por mais que o governo não tenha considerado necessário modificar totalmente a nova lei, acrescentou a ela o que

considerava adequado à nova situação do país, reajustando-a, assim, por meio de duas leis: uma de reformulação ao ensino superior (Lei n. 5.540/68)³⁷, outra de alteração dos ensinos primário e médio (Lei n. 5.692/71)³⁸, com um Parecer que regulou a pós-graduação no país.

No ensino primário, as alterações se dão no nível de suas denominações e estrutura. Para o ensino primário, quatro anos; e para o ensino ginásial, quatro anos, com um ensino de primeiro grau, portanto, de oito anos. Essa tentativa de unificação do ensino de segundo grau tinha como justificativa a questão do regime anterior de ter um ensino secundário para uma elite e um ensino profissionalizante aos relegados da sociedade. No entanto, ao abordar essa unificação, introduz-se outro problema: o de que o preparo profissional fosse dado àqueles que não conseguissem permanecer na escola, o que mantém a diferenciação e o tratamento desigual, agora regulamentado por lei. (SAVANI, 2005).

O período do Regime Militar (1964-1985), conhecido como Ditadura Militar, foi marcado por constantes divergências culturais, intelectuais e sociais, que repercutiram fortemente na década subsequente e ainda no século XXI. É importante ressaltar que essas divergências atingiam a educação no que se referia ao acesso ao ensino, como também às ideologias vinculadas e propagadas nas disciplinas. É, portanto, nesse meio, que as cadeiras disciplinares do ensino do primeiro e segundo graus eram escolhidas e as disciplinas ministradas. E, como não podia ser diferente, o ensino da LP nesse período seguia o que era imposto pelo regime militar associado às tendências³⁹ da época e aos ideais dos grupos que buscavam uma alteração no quadro educacional do país.

A oportunidade de mudança no sistema educacional surge com o fim do regime militar e a promulgação da Constituição de 1988. Assim, uma proposta de lei para a educação no país é apresentada à Câmara de Deputados no mesmo ano em que se efetiva a nova Constituição, entretanto, é somente em 1996 que uma nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9.394) é aprovada. Essa LDB, segundo Saviani (2005), no entanto, ainda reforça a dualidade que sempre percorreu as leis

³⁷ BRASIL, Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.

³⁸ BRASIL, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

³⁹ Tendências que foram utilizadas nas perspectivas das teorias que surgiam na época.

educacionais no país: de um lado, um ensino que atendia a uma elite diferenciada e, do outro lado, um ensino que atendia aos desprivilegiados economicamente, que possibilitou o surgimento de novas propostas educacionais.

A LDB nº 9394/96 teve como proposta disciplinar a educação escolar que deve estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social. Para tal, promove alterações no campo do ensino de primeiro e segundo grau, como também das universidades, sob a base de uma única lei regulamentar. A partir dela, são criados os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (BRASIL,1997; 1998) e do Ensino Médio (BRASIL,1999), como também, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001). A educação escolar passa a ser organizada em Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Educação Superior. Quanto à forma de organização da educação básica, essa Lei permitiu aos estados escolherem a melhor forma de acordo com suas realidades locais, dando-se as seguintes opções:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.(BRASIL, 1996).

Essa abertura possibilita aos estados e municípios criarem seus planos de educação estadual e municipal, respectivamente.

Em relação ao Ensino Fundamental, primeiramente, manteve a mesma forma proposta na lei anterior: oito anos (Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries; Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries), alterando para nove anos com a inclusão da pré-escola pela Lei nº 11.274/ 2006, com alteração das nomenclaturas para 1º a 9º ano.

Quanto ao ensino da Língua Portuguesa, desde o início dos anos 1960 até o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), pode-se dizer que ele é influenciado pelas vertentes teóricas que surgem no século XX com suas

concepções de língua e linguagem, como também pela visão produtivista⁴⁰ da educação numa tendência em atender à demanda social e econômica.

Na década de 1960, por exemplo, vemos uma tendência aos estudos sociolinguísticos, que atestavam que a variação linguística estaria ligada à variação social; e aos estudos psicolinguísticos, que abordavam os processos de aquisição da linguagem, concebendo a língua como fato social.

Desse modo, por um lado, a sociolinguística traz para o ensino sua abordagem sobre a valorização das variantes não padrão da língua contra os preconceitos existentes, levando para a escola o trabalho com as variedades como um fato normal; por outro, a psicolinguística leva para o ensino a questão processual e cognitiva da aprendizagem. Configuram-se, ainda, no final dessa década, os estudos da Pragmática, da Linguística Textual e da Análise do Discurso Francesa e, no início dos anos de 1970, a Análise da Conversação, que trazem em comum uma nova unidade de análise: o texto, contribuindo para uma nova forma de abordagem do ensino da língua, sobretudo após os anos 1980 (MARCUSCHI, 2001).

Entretanto, segundo Machado (2007, p. 23-24), tanto os estudos sociolinguísticos quanto os demais não conseguiram desempenhar, nos anos de 1960, uma influência efetiva e significativa sobre o ensino “não ocorrendo transposições didáticas dos conhecimentos neles construídos para conhecimentos a serem ensinados”. Podemos associar esse fato a vários fatores, dentre eles, o período histórico vivenciado pelo país. A autora acrescenta, ainda, que os estudos da Linguística Aplicada, direcionados ao ensino das línguas e à produção e compreensão de textos a partir do seu uso efetivo, no final da década de 1970 adentrando-se aos anos de 1980, vêm contribuir para o ensino da Língua Portuguesa. Afirma também que as concepções linguísticas não surgiram estanques, mas associadas aos conhecimentos advindos de outras disciplinas; uma delas é a Psicologia, responsável pelo surgimento de diversas teorias que circulam e exercem influência no meio educacional: o behaviorismo, o cognitivismo piagetiano, a psicologia vygotskyana. Ao se pensar nas influências linguísticas para o ensino de

⁴⁰ Visão de que a educação exerce a função de preparar a pessoa para atender as exigências da sociedade.

Língua Portuguesa deve-se, portanto, compreender e conhecer as demais teorias que percorreram a educação assim como os processos políticos que a envolve.

No final do século XX, mais precisamente dois anos após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, e início do Século XXI, a organização curricular da educação no Brasil passa a ser norteadada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e pelo Plano Nacional de Educação (Lei n.10.172/2001)⁴¹. Esses, porém, não surgiram de modo isolado do restante do mundo, ao contrário, emergiram levando-se em consideração um contexto internacional de mudanças significativas nas políticas de educação.

Em 1990, o Brasil – com a sua participação na Conferência Mundial de Educação para Todos, organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial – assume, como os outros países, compromissos com a educação no sentido de investir e ampliar o acesso à educação. Isso como resultado de um acordo com os países que apresentaram um baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) para o cumprimento das necessidades básicas de aprendizagem. Assim, o Ministério da Educação e do Desporto elaborou um plano educacional denominado Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), a fim de resolver os problemas educacionais e cumprir com o acordo. Esse plano constou de um conjunto de diretrizes para serem efetivadas no período de dez anos e, dentre eles, estava a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Os PCNs foram organizados por áreas e com temas transversais. Os referentes ao Ensino Fundamental se organizaram em Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Educação Física, Arte e Língua Estrangeira. O Ensino Médio, por sua vez, em três áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciência da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias. Assim, como proposta do governo, os PCNs vigoram, influenciam e servem de parâmetros para as propostas de ensino nos estados e municípios brasileiros. (BRASIL, 1999, p. 32-34)

⁴¹ BRASIL, Lei n° 10.172 de 9 de janeiro de 2001.

O PCNLP foi elaborado com a finalidade de “constituir-se em referência para as discussões curriculares da área” (BRASIL, 1998, p. 13) e com o objetivo de dar condições aos alunos de “ampliar o domínio da língua e da linguagem, aprendizagem fundamental para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 58). Para que isso fosse possível, propõe-se que o ensino deve se organizar de tal modo a proporcionar ao aluno conhecimentos linguísticos e discursivos necessários para que ele possa:

ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais; expressar-se apropriadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato; refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade lingüística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua (BRASIL, 1998, p. 59).

Com essa finalidade e objetivo, os PCNLP têm o gênero (oral ou escrito) como unidade básica de trabalho, o que, segundo Kleiman e Matencio (2005):

desencadeou uma relevante e significativa atividade de pesquisa visando, primeiro, descrever uma diversidade considerável de gêneros a partir dos heterogêneos textos que os atualizam, e segundo, apresentar sugestões didáticas para o uso dos textos enquanto exemplares e fonte de referência de um determinado gênero. (KLEIMAN e MATENCIO 2005, p. 7)

Relacionado a isso, os professores seguem, ora por exigências governamentais, ora por concepções teóricas que assumem, o trabalho com o gênero textual em sala de aula como objeto de ensino e como uma ferramenta para a aprendizagem.

Desde a publicação, em 1997 e 1998, dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (PCNLPs) para primeiro e segundo ciclos e depois para terceiro e quarto ciclos, respectivamente, o ensino da língua passou a ter como unidade o texto e os conteúdos escolares passaram a ser organizados pelos seguintes critérios: práticas de compreensão e produção de textos orais, práticas de leitura, compreensão e produção de textos escritos e práticas de análise linguística.

Como, em nossa pesquisa, o trabalho das professoras-participantes incidem sobre os gêneros textuais a partir de práticas de leitura, enfatizaremos o que os PCNs orientam para esse trabalho.

2.1.1 A proposta de Leitura nos PCNs de Língua Portuguesa

Os PCNs de Língua Portuguesa apresentam que o trabalho com a leitura “tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores” (BRASIL, 1997, p. 40). Pautado em uma visão de leitura como não sendo apenas decodificação, apresenta sugestões para que a leitura não seja apenas objeto de ensino, mas objeto de aprendizagens (BRASIL, 1997).

Vale ressaltar que essa diferenciação existente nos PCNs quanto ao objeto de ensino e objeto de aprendizagens não é a que seguimos em nossa pesquisa. Ao realizarmos uma investigação sobre o objeto de ensino em contexto de uma prática de ensino, consideramos já o objeto de ensino em função das aprendizagens que se busca despertar nos aprendizes/alunos. Isto é, não separamos do objeto de ensino a possibilidade de ele ser um objeto de aprendizagem.

Entretanto, consideramos que no ensino, atualmente, há práticas em que o trabalho com um objeto de ensino nem sempre permite o desenvolvimento de capacidades, mas, nesse caso, são as formas de realização das práticas que impedem ou impossibilitam aprendizagens. Consideramos, como os didáticos do grupo GRAFE, o objeto de ensino em sua transformação em objeto ensinado. Nesse caso, é nessa transformação que as aprendizagens e o desenvolvimento de múltiplas capacidades podem ocorrer.

É proposto nos PCNs um trabalho com a leitura, a fim de formar um leitor que compreenda o que lê, não apenas decodifique sinais e que

possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos, que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. (BRASIL, 1997, p. 41).

Para atender a esses objetivos, a proposta é de um trabalho com textos de diferentes gêneros que circulam socialmente e com formas e modalidades de leituras que indiquem os “para quês” de se ler: “resolver problema prático, informar-se, divertir-se, estudar, escrever ou revisar o próprio texto” (BRASIL, 1997, p. 41).

O objetivo da leitura, tal como proposta nos PCNs de primeiro e segundo ciclos e de terceiro e quarto ciclos, é o de “formar cidadãos capazes de compreender diferentes textos” (BRASIL, 1997, p. 41). Para tanto, cabe ao professor criar condições favoráveis para a prática de leitura, assim como elaborar “propostas didáticas orientadas, especificamente, no sentido de formar leitores”.

No que se refere aos PCNLP de ciclo I e II (1997, p. 44-45), são sugeridas como práticas de leituras para orientarem os trabalhos dos professores:

- 1) leitura diária: em que o professor possa realizar diferentes práticas como, por exemplo, leitura de forma silenciosa e individual, em voz alta (individual ou em grupo), escuta da leitura de alguém, especialmente a do professor. As escolhas devem sempre ocorrer de acordo com os objetivos a alcançar e as propostas devem estar integradas e fazerem sentido para as atividades escolares;
- 2) leitura colaborativa: em que o professor “lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona os alunos sobre as pistas linguísticas”, permitindo que os alunos discutam entre si;
- 3) projetos de leitura: o professor desenvolve com os alunos um projeto em que eles, em conjunto, devam apresentar um produto final, como, por exemplo, a leitura de poesias a fim de realizarem um sarau. Cria-se, portanto, uma situação em que a leitura se torne significativa em contexto escolar;
- 4) atividades sequenciadas de leitura: o professor desenvolve uma sequência de atividades escolares cujo objetivo é a leitura em si, sem exigir um produto final. Nesse tipo de atividade sequenciada o professor pode “eleger um gênero específico, um autor ou um tema de interesse” (p. 46).
- 5) atividades permanentes de leitura: o professor cria com os alunos alguns hábitos que se tornam permanentes, como, por exemplo, uma

vez por semana, a leitura de curiosidades, notícias ou outro gênero que escolham.

- 6) leitura feita pelo professor: o professor realiza a leitura em voz alta de obras que “por sua qualidade e beleza, podem vir a encantá-los, ainda que nem sempre sejam capazes de lê-los sozinhos” (p. 47).

Essa apresentação que fazemos da proposta dos PCNLP do primeiro e segundo ciclos nos mostra sugestões de práticas que orientam o trabalho dos professores no Brasil e, conseqüentemente, das professoras-participantes de nossa pesquisa. Entre as práticas realizadas pelas professoras e as sugeridas pelos PCNs, identificamos no agir didático das participantes práticas de leitura que exploram a leitura silenciosa e individual, a leitura feita pelo professor e as atividades sequenciadas, uma referindo-se ao gênero específico e outra a um tema de interesse.

No que diz respeito ao PCNLP de III e IV ciclos, (1998, p. 72-73), são sugeridas como práticas de leituras para orientarem os trabalhos dos professores como no Parâmetro para os ciclos I e II, a leitura colaborativa e a leitura em voz alta pelo professor. Além dessas duas, são sugeridas também:

- 1) a leitura autônoma: o professor permite que o aluno leia silenciosamente textos “para os quais já tenha desenvolvido uma certa proficiência”, sem a necessidade da mediação do professor (p. 72);
- 2) a leitura programada: o professor organiza situações didáticas em que ele segmenta a obra em partes, propondo a leitura sequenciada e realizando discussões com os alunos a respeito da obra lida. Observa-se que a leitura programada é o que no PCNLP ciclo I e II refere-se à atividade sequenciada de leitura (p.73);
- 3) leitura de escolha pessoal: o professor cria situações didáticas em que os alunos escolhem as obras a serem lidas, criando a “oportunidade para constituição de padrões de gosto pessoal”. (p. 73).

Observamos que nos PCNs as práticas de leitura são propostas seguindo diferentes critérios, indo desde leituras livres a fim de criar o hábito de leitura a

leituras programadas e mediadas pelos professores. Acompanhando essas propostas, há sugestões de quais gêneros textuais privilegiar em cada nível escolar. A seguir, apresentaremos os gêneros textuais propostos para as práticas de leitura no Ciclo I e no Ciclo III, visto que as professoras-participantes de nossa pesquisa desenvolvem seu trabalho como docentes nesses ciclos de ensino.

Tabela 3: quadro representativo dos gêneros textuais sugeridos nos PCNs

	PCNLP Ciclo I (1997, p. 72)	PCNLP Ciclo III (1998, p. 54)
Gêneros Textuais ⁴²	<ul style="list-style-type: none"> • receitas, instruções de uso, listas; • textos impressos em embalagens, rótulos, calendários; • cartas, bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal, etc.), convites, diários (pessoais, da classe, de viagem, etc.); • quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis: títulos, lides, notícias, classificados etc.; • anúncios, <i>slogans</i>, cartazes, folhetos; • parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, piadas; • contos (de fadas, de assombração, etc), mitos e lendas populares, folhetos de cordel, fábulas; • textos teatrais; 	<ul style="list-style-type: none"> • literários: conto, novela, romance, crônica, poema, texto dramático ; • de imprensa: notícia, editorial, artigo, reportagem, carta do leitor, entrevista, charge e tira • de divulgação científica: verbete, enciclopédico, relatório de experiências, artigo • Publicidade: propaganda.

Fonte: Elaborado pela autora

Conforme observamos na tabela 3, os gêneros escolhidos pelas professoras-participantes de nossa pesquisa são indicados nos PCNs: quadrinhos (História em Quadrinhos) e conto.

O trabalho do professor de Língua Portuguesa no Brasil, além de ter os PCNs como documento orientador das práticas de ensino, é também orientado por documentos estaduais e municipais. No estado de Mato Grosso, além das propostas dos PCNs, os professores têm o Plano Estadual de Educação e as Orientações Curriculares, elaborados por um grupo constituído por representantes

⁴² Nos PCNs, os gêneros são considerados gêneros discursivos.

governamentais, universidade federal, sindicato e representante dos professores. Na seção seguinte, apresentaremos as Orientações Curriculares que influenciam no trabalho dos professores do estado de Mato Grosso.

2.1.2 Orientações Curriculares de Mato Grosso

As Orientações Curriculares (doravante OCs) para a Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) no estado de Mato Grosso foi elaborada em um processo que envolveu grupo de professores da rede e do Sindicato dos Profissionais da Educação (SINTEP), grupo de especialistas das universidades públicas, Centro de Formação de Professores de Mato Grosso (CEFAPROS) e da própria Secretária de Educação do Estado (SEDUC). Durante, praticamente uma década, o texto que constitui esse documento foi sendo formulado e reformulado, discutido com os professores em suas formações continuadas ocorridas nas escolas⁴³.

A proposta contida nas OCs organizam o ensino escolar em Mato Grosso em “ciclos de aprendizagem de duração trienal, antecipando o ensino de nove anos, posteriormente adotado pelo país” (BRASIL, 2011, p. 02). O estado de Mato Grosso foi o primeiro a propor a organização das escolas em nove anos, substituindo, portanto, a organização escolar em séries: 1^a a 8^a séries. Essa proposta não foi aleatória. Ela se pautou na concepção da aprendizagem em ciclos contínuos de acordo com as fases em que se encontram os aprendizes e é compreendida, no âmbito do Ensino Fundamental, como *ciclo de formação humana* (BRASIL, 2011).

De acordo com a proposta, a

“Escola por Ciclos de Formação é a tentativa de traduzir na organização escolar, os ciclos da vida. Diferentemente da seriação, na qual o educando tem que se adaptar a uma estrutura pré-existente, a estrutura em ciclos de formação procura adaptar-se aos ciclos da vida, às fases do desenvolvimento humano.” (BRASIL, 2011, p. 58).

⁴³ Em 2002, como professora de Língua Portuguesa em uma escola pública do estado de Mato Grosso, participei de um dos primeiros encontros em que os professores, por meio de seus representantes, tiveram contato com as primeiras formulações e puderam opinar e sugerir a esse respeito.

Nesse caso, para atender a essa questão de associar a escola aos ciclos da vida. Dessa forma, a educação no ensino fundamental passou a se organizar em três ciclos: a infância, pré-adolescência e adolescência. Os alunos passam a ser reagrupados por idade e não por séries. Para superar as dificuldades encontradas pela defasagem idade/aprendizagem não superadas pelo coletivo de professores, apresentam-se, nas orientações, as possibilidades de os alunos serem encaminhados ao Professor Articulador⁴⁴. Embora reconheçamos que essa é a proposta do documento oficial, há dificuldades de sua implementação nas escolas, visto que o próprio cargo de professor articulador não supre as necessidades reais da escola, visto que há um professor articulador para 300 alunos.

A organização escolar, por meio da Resolução N. 262/02-CEE/MT, passa, portanto, a ser da seguinte forma:

- 1º ciclo de formação humana – infância:
 - 1º ano – 6 a 7 anos de idade.
 - 2º ano – 7 a 8 anos de idade.
 - **3º ano – 8 a 9 anos de idade.**
- 2º ciclo de formação humana: pré-adolescência
 - 4º ano - 9 e 10 anos de idade.
 - 5º ano - 10 e 11 anos de idade.
 - **6º ano - 11 e 12 anos de idade.**
- 3º ciclo de formação humana: adolescência
 - 7º ano - 12 a 13 anos de idade.
 - 8º ano - 13 a 14 anos de idade.
 - 9º ano - 14 a 15 anos de idade.

Além dessa reorganização por idade, na proposta das OCs, as disciplinas encontram-se organizadas por áreas do conhecimento: Área de linguagens (Artes, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Educação Física), Ciências Humanas (Geografia, História, Educação Religiosa) e Ciências Exatas e Biológicas (Matemática, Física, Química, Ciências).

⁴⁴ Profissional habilitado, que investiga o processo de construção do conhecimento do aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem (BRASIL, 2011, p. 62).

A área de linguagens tem como eixo de estudo em comum às disciplinas o código, o texto e a leitura. No que se refere à Língua Portuguesa, assim como nos PCNs, as OCs apresentam o trabalho do professor orientado para o texto, “unidade básica de estudo que se refere às atividades discursivas em uso, sejam elas orais, escritas e multimodais, pertencentes aos variados gêneros discursivos.” (BRASIL, 2011, p. 9).

Como as duas professoras-participantes realizam as sequências de ensino nos últimos anos dos dois primeiros ciclos, a partir de agora discutiremos a respeito do que é proposto para os professores de Língua Portuguesa nessa fase de desenvolvimento escolar em relação aos textos e gêneros de textos/ discursivos e às práticas de leituras.

2.1.2.1 Os gêneros de textos/discursivos e a leitura nas Orientações Curriculares

Nas OCs do Estado de Mato Grosso, como nos PCNLP, o texto é a unidade de ensino. Apoiando-se na concepção interacionista da linguagem, os conceptores das OCs apresentam o texto como um “poderoso instrumento, que serve não somente à comunicação, mas principalmente à sedução, à persuasão e à manipulação” e, retomando Geraldi (1984/1993), os textos são ações que alteram as relações entre as pessoas envolvidas no processo de interlocução.

Considerando que o papel da escola é ensinar a ler e a escrever, os conceptores afirmam que é imprescindível trabalhar com a leitura e a escrita a partir dos textos e gêneros textuais/discursivos.

Desse modo, a proposta presente nas OCs assume, assim como nos PCNs, o ensino da língua tendo como unidade o texto e seguindo os eixos temáticos: a oralidade, a prática de leitura, de produção de textos escritos e a análise linguística. Entretanto, além de apresentar os eixos temáticos dos PCNs, as OCs apresentam uma organização em eixos articuladores que visam ao desenvolvimento de diferentes capacidades, de acordo com os ciclos de formação e articulação entre as

disciplinas de cada área.

Quanto à leitura, no quadro da disciplina de Língua Portuguesa, no primeiro e segundo ciclos, a proposta aparece, de forma geral, como uma capacidade a ser desenvolvida pelas práticas de leitura: ler, compreender e construir diferentes textos, considerando as condições de produção, circulação e recepção. (BRASIL, 2011).

Embora as orientações curriculares não seja o foco de nossa análise, ela o é indiretamente, visto que as professoras-participantes encontram-se em um contexto em que devem seguir os PCNs e as OCs na realização de suas práticas de ensino.

Como nos inscrevemos em aportes teóricos que consideram a influência dos pré-construídos humanos sobre as ações individuais das pessoas, que também retornam para os pré-construídos, reconhecemos que todo esse contexto apresentado interfere nas ações ou intervenções dos professores em sala de aula e, conseqüentemente, influi no seu agir didático, conforme pudemos constatar em nossas análises. As duas professoras-participantes realizam, em seu agir, gestos didáticos que, em alguns casos, representam ou configuram o que está proposto pelos pré-construídos, nesse caso, representado pelos documentos oficiais PCNLP e OCs.

A seguir, discutiremos, de forma mais detalhada, o que consideramos como trabalho e agir docente, mais especificamente, o trabalho e o agir docente dos professores de Língua Portuguesa.

2.2 O trabalho e o agir docente

Na seção anterior, apresentamos uma visão geral do percurso histórico das implantações das políticas educacionais vivenciado pelos professores no Brasil e, mais particularmente, no estado de Mato Grosso. Nesta seção, discutiremos a noção de trabalho e agir docente, tal como desenvolvida pelo grupo ALTER, a fim de mostrarmos como essa noção contribui para uma clarificação do agir do docente de Língua Portuguesa. A relação que buscamos estabelecer entre essas duas seções é

a concepção que perpassa toda nossa pesquisa: a de que somos seres sócio-históricos e constituídos por discursos ideológicos e políticos que influenciam sempre em nossos atos, ações e em nosso agir de modo geral, conforme já discutido em nosso primeiro capítulo.

Como nos apresenta Marx e Engels em sua obra “A ideologia Alemã” (2010), o trabalho é o elemento central das formas de organização do humano no mundo. Para esses autores, o homem é explicado socialmente e é a sua capacidade de interferir na natureza que o irá diferenciar dos outros seres. Para eles, a capacidade de intervenção é compreendida como a capacidade de trabalho. Dessa forma, eles explicam a importância do papel do trabalho na transformação da sociedade e, conseqüentemente, do homem.

Embora seja compreendida como uma organização coletiva, para atender às necessidades da coletividade, a atividade de trabalho é constituída por indivíduos, cujas condutas são o resultado das representações que eles têm do seu próprio trabalho, de acordo com o que se espera socialmente de seu *métier*.

O trabalho, de forma geral, é considerado, nesta pesquisa, como uma atividade organizada pelo ser humano nas formações sociais, sendo, portanto, uma atividade constitutiva do agir humano e uma das facetas da atividade humana. Organizada comunitariamente, isto é, para atender às necessidades de grupos e não, propriamente, de indivíduos isolados, essa atividade é coletiva e regulada pela atividade languageira.

Machado (2010, p. 165), baseando-se em um ponto de vista transdisciplinar ao aliar o ISD às Ciências do Trabalho, mais especificamente, à Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004) e à Clínica da Atividade (CLOT, 2010), conforme já referendado nesta pesquisa, apresenta a atividade do trabalho docente como caracterizada por ser uma atividade *situada* “influenciada pelas condições sócio-históricas de uma determinada sociedade” e orientada por prescrições tanto do sistema educacional quanto do sistema de ensino, que acabam por apresentar “modelos de agir”. É *impessoalizada*, pois as prescrições são dirigidas a todos os docentes de modo geral, independente da situação específica, ao mesmo tempo, é *pessoal*, porque é “própria de cada professor, que, para realizá-la, mobiliza seu ser

integral, em múltiplas dimensões (físicas, cognitivas, languageiras, afetivas etc)”. É considerada ainda como *finalizada* por ter como objetivo “a construção de um ambiente propício à aprendizagem de determinados conteúdos pelos alunos e ao desenvolvimento de determinadas capacidades a eles relacionadas”. É *instrumentada*, pois o professor apropria-se de artefatos que se tornam instrumentos propícios para as tarefas que realiza. E, por fim, é considerada como *interpessoal*, porque se desenvolve entre vários sujeitos. Para elucidar esse posicionamento, a autora elabora o seguinte esquema:

Figura 5: Esquema dos elementos constituintes do trabalho do professor em situação de aula



Fonte: Machado (2010, p. 165)

Nesse esquema, a autora apresenta os elementos que interferem ou são constitutivos do trabalho docente em relação à situação de sala de aula, entretanto, alerta para que não o tomemos como um “modelo” pronto e acabado do trabalho do professor em sala de aula, nem como do trabalho docente como um todo, embora sirva como um instrumento metodológico para as análises realizadas pelo seu grupo de pesquisa, por considerá-lo como “[...] um instrumento de ordem heurística para nossas pesquisas” (MACHADO, 2010, p. 165), isto é, elaborado a partir dos dados

empíricos com a finalidade de responder as questões e problemáticas postas pelo grupo.

Para explicar esse esquema, que para a autora deve ser considerado como estando em constante construção, ela nos esclarece que:

todos os pólos postos em negrito se encontram em interação contínua, uma vez que uns influenciam os outros, sem uma única direção predeterminada. Por exemplo, os instrumentos auxiliam a organizar o meio, ao mesmo tempo que agem sobre o outro e sobre o próprio sujeito, e vice-versa, o que pode levar à transformação dos artefatos sociais e à renormalização das prescrições (MACHADO, 2010, p. 166).

Em relação a essa questão, pensando no exemplo já dado por Machado, consideramos que a “interação contínua” deva ser observada também em relação ao tripé professor/outrem/contexto sócio-histórico e sistemas, no que se refere à possibilidade de “transformação e renormalização das prescrições” (MACHADO, 2010, p. 166).

Tanto o que Machado (2010) apresenta sobre a atividade docente quanto o esquema representam a concepção de trabalho docente assumida pelo grupo ALTER e os pesquisadores brasileiros que o integram. Portanto, no quadro das pesquisas desenvolvidas por eles e por nós nesta investigação, o trabalho docente é compreendido como um trabalho que recebe influências de prescrições do sistema educacional, de ensino e didático, das instituições (escola) em que se efetiva; ele mobiliza o uso de inúmeros artefatos disponíveis no coletivo de trabalho que podem ou não se transformarem em instrumento para sua ação; é dirigido a “outrem” que não é apenas o aluno (neste caso pode se dirigir à coordenação em momentos de reuniões, por exemplo); se realiza dentro de sala de aula (o que é visível) e fora da sala (como, por exemplo, o preenchimento de relatórios escolares); e tem como objeto “construir e gerenciar um ambiente de trabalho coletivo que possibilite a aprendizagem de determinados conteúdos disciplinares e o desenvolvimento de capacidades a eles”, conforme destacado na figura 5.

Paralelamente a essa concepção de trabalho docente assumido no grupo ALTER/CNPq com a qual concordamos, em nossa pesquisa nos apoiamos também

na perspectiva do trabalho do professor vindo da didática das línguas, tal como desenvolvida pelo grupo GRAFE (SCHNEUWLY e DOLZ, 2009), que analisa o trabalho docente sob um ponto de vista focalizado nas situações específicas de sala de aula em que o professor em interação com o aluno transforma o objeto de ensino em objeto efetivamente ensinado. Essa focalização não é aleatória, mas sim por compreender que essa dimensão do trabalho do professor é o centro desse trabalho.

Embora os dois grupos não realizem discussões a respeito do trabalho do professor sob um mesmo enfoque, elas nos parecem totalmente complementares. Ambos os grupos seguem os princípios do interacionismo sociodiscursivo, compreendendo a influência dos pré-construídos ou da atividade coletiva sobre o agir das pessoas e, conseqüentemente, dos professores.

Além disso, compreendem a linguagem numa concepção sociointeracionista em que ela é central para o desenvolvimento humano, reconhece os princípios marxistas de que o trabalho é o elemento central das formas de organização do humano no mundo e de que ele é mediado por ferramentas e/ou instrumentos elaborados pelas pessoas, a fim de suprir suas necessidades de trabalho e sobrevivência, além de reconhecerem que as formas de educação formal são responsáveis para a transmissão e a transformação dos pré-construídos.

Embora esses dois grupos realizem pesquisas a respeito do trabalho do professor que consideramos complementares, reconhecemos algumas diferenças em suas abordagens.

No triângulo de Machado (2010), a autora nos apresenta uma noção de objeto que se diferencia da noção de objeto tal como proposto no triângulo didático (ver figura 2). O objeto a que se refere Machado (2010) é mais amplo ou abrangente, dizendo respeito à construção de um ambiente propício para o desenvolvimento de aprendizagens, já o objeto referido no triângulo didático é o objeto de ensino, os saberes a serem transformados.

Machado (2010) distingue a noção de artefato e instrumento de acordo com Rabardel (1995), a fim de apresentar que o trabalho do professor é mediado por diferentes instrumentos. A autora, retomando Rabardel, apresenta que os artefatos,

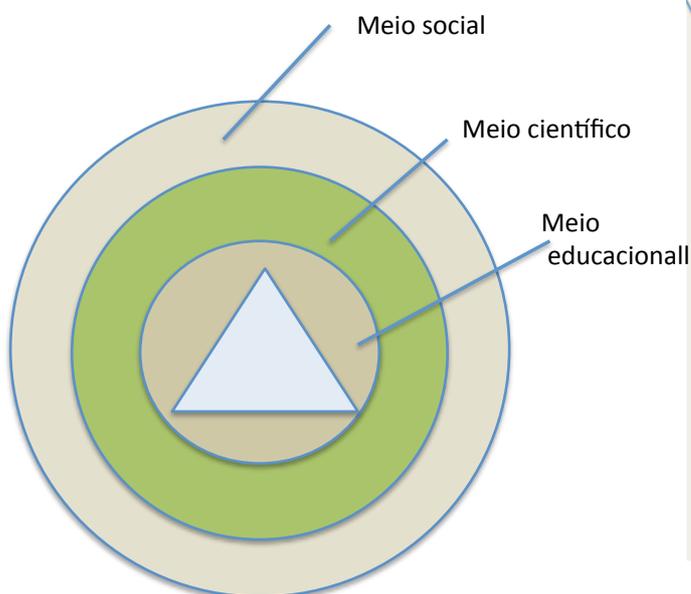
construídos pelo ser humano, a fim de atender suas necessidades, encontram-se nos pré-construídos, e ao serem apropriados pelas pessoas se tornam instrumentos que contribuem com o desenvolvimento delas. Ao utilizar “instrumento” no centro de seu esquema, a autora remarca a noção de que o artefato se transforma em instrumento quando apropriado pelo professor, a fim de ser utilizado nas situações de interação entre professor, objeto e outrem.

Embora alguns pesquisadores do grupo GRAFE, mais especificamente, Schneuwly (2004) e Dolz (2004), também realizam essa discussão ao trazerem a noção de gêneros de textos como (mega) ferramentas e instrumentos semióticos que possibilitam o desenvolvimento de capacidades de linguagem nos aprendizes, na pesquisa desenvolvida pelo grupo citado (SCHNEUWLY e DOLZ, 2009), essa noção é ampliada para a discussão de ferramentas de ensino ou didáticas que contribuem para a mediação feita pelos professores ou mediam as suas ações em sala de aula. Segundo Schneuwly (2009, p. 33), elas podem ser compreendidas em três categorias: a primeira como ferramentas materiais e não específicas a nenhuma disciplina (computador, por exemplo); a segunda categoria diz respeito às ferramentas materiais que compreendem o conjunto de materiais escolares de uma disciplina que permitem a decomposição do objeto de ensino, como, por exemplo, as atividades escolares. E a terceira categoria é o próprio discurso elaborado pelo professor, sua forma de dizer e apresentar verbalmente o objeto de ensino, por exemplo.

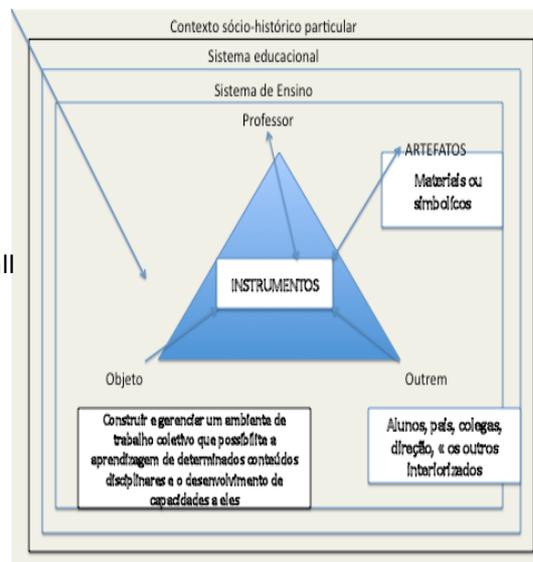
A nosso ver, a noção de instrumento adotada por Machado (2010) e a noção de ferramenta discutida em Schneuwly e Dolz (2009) estão relacionadas à apropriação pelos sujeitos dos artefatos que se encontram nos pré-construídos.

Podemos constatar algumas diferenças quanto à abordagem do trabalho do professor que podem, ao mesmo tempo, ser complementares. Tomando por base essas duas abordagens, bem como as já referidas em nosso primeiro capítulo, consideramos, como Machado (2010) e Simard et al. (2010), que o trabalho do professor é influenciado por um contexto mais amplo, conforme podemos constatar pelas figuras já discutidas anteriormente:

Figura 6: Representação dos contextos mais amplos que influenciam o trabalho do professor



SIMARD, 2010; p. 13



MACHADO, 2010; p. 165

Fonte: elaborado pela autora

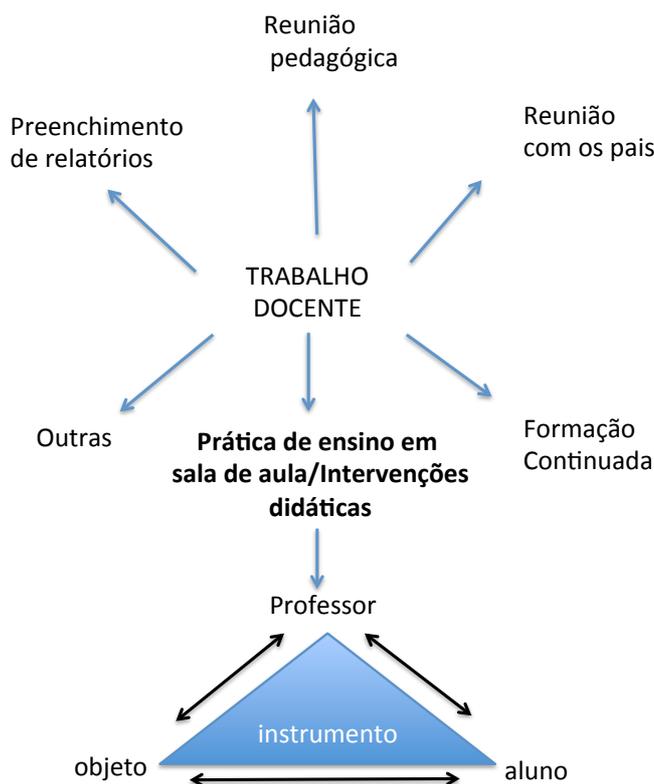
Na figura 6, observamos que, embora as duas abordagens considerem o contexto sócio-histórico mais amplo, apresentam-no de forma diferenciada. Enquanto na Didática das Disciplinas ele é apresentado como meio social, científico e educacional, por Machado (2010), ele é apresentado como contexto sócio-histórico particular, sistema educacional e sistema de ensino.

Associando as duas abordagens com as concepções discutidas no primeiro capítulo, consideramos esse contexto mais amplo como os pré-construídos presentes nas formações e atividades sociais. Consideramos, ainda, o trabalho docente constitutivo da atividade educacional, que, por analogia ao conceito de atividade coletiva tal como desenvolvida no interacionismo sociodiscursivo, pode ser compreendida como estrutura de colaboração que organiza a interação entre os

indivíduos/profissionais da educação, instâncias governamentais. Como constituinte da atividade educacional, o trabalho docente é central para essa atividade constituindo também a atividade docente.

Construído na relação entre os professores e os outros (alunos, coordenadores, pais, diretores etc), com o objeto *construir ambiente favorável para o ensino-aprendizagem* (MACHADO, 2010), e na interação com os alunos *transformar um objeto de ensino em objeto ensinado* (SCHNEUWLY e DOLZ, 2009), pelo uso, ainda, de ferramentas didáticas e apropriação de instrumentos, o trabalho docente constitui-se também de diferentes tarefas:

Figura 7: Exemplos de tarefas que constituem o trabalho do professor



Fonte: elaborado pela autora.

Na figura 7⁴⁵, buscamos mostrar nossa concepção de que o trabalho do professor é constituído por diferentes tarefas (preencher relatórios, participar de reuniões pedagógicas e com os pais dos alunos etc). Entre essas tarefas, destacamos em negrito a tarefa central que é a voltada para as práticas de ensino e aprendizagem, em que o professor, em interação com os alunos transformam o objeto de ensino em objeto ensinado e apreendido, mediado pelo uso de instrumentos.

No que se refere ao agir do professor ao desenvolver suas tarefas na atividade docente, nos pautamos também na discussão realizada pelo grupo ALTER. A elaboração dessa concepção originou-se dos resultados das pesquisas desenvolvidas pelos pesquisadores desse grupo realizadas em diferentes contextos de atividade docente: contexto de ensino de línguas (português, inglês, francês) em nível do ensino fundamental ao acadêmico (pós-graduação), em institutos privados ou públicos, como por exemplo, Muniz-Oliveira (2011), Donizette (2009), Abreu-Tardelli (2006) e os outros autores do grupo já citados.

As análises pautaram-se, sobretudo, no agir docente, mais especificamente, sobre as identificações das (re)configurações e interpretações desse agir em textos produzidos pelos professores-participantes das pesquisas ora em coconstrução com o pesquisador (por meio de entrevistas, método de instrução ao sócia e autoconfrontações simples), ora em coconstrução com colegas de trabalho (por meio de autoconfrontação cruzada), além de documentos oficiais (programas curriculares, relatórios de estágios, por exemplo) e em textos produzidos pela mídia.

A integração que fazemos entre a proposta do grupo ALTER, LAF e GRAFE nos possibilitou verificar em nossos dados o trabalho docente numa dimensão mais ampla, envolvendo diferentes tarefas realizadas pelos professores e que colocam em relação diferentes situações não restritas somente à situação de sala durante a realização de uma prática de ensino, como, por exemplo, a reunião pedagógica ou as tardes de formação continuada que os professores-participantes da nossa pesquisa e outros professores do contexto pesquisado precisam participar.

⁴⁵ Os exemplos que utilizamos na figura 7 foram baseados no cotidiano da escola de nosso contexto de pesquisa. Consideramos, portanto, a existência de outras tarefas que constituem o trabalho docente dependendo do contexto de ensino (Ensino superior, médio, fundamental etc).

Ao mesmo tempo em que reconhecemos essa amplitude do trabalho docente, distinguimos também a dimensão focalizada do contexto de sala de aula no desenvolvimento de práticas de ensino, neste caso, observamos uma dimensão estritamente didática do trabalho do professor.

Desse modo, ao distinguirmos no trabalho do professor diferentes tarefas que envolvem a situação restrita à sala de aula e à prática de ensino e outras que envolvem a situação exterior à sala de aula, a fim de atender outras exigências desse trabalho e retomarmos a discussão a respeito do agir docente tal como discutido no grupo ALTER, identificamos a existência de uma dimensão desse agir que postulamos como *agir didático*. Esse agir, compreendido como uma dimensão do agir docente, é constituído por um conjunto de intervenções que os professores realizam no processo de ensino-aprendizagem com foco no objeto de ensino e nas capacidades pretendidas a serem desenvolvidas nos alunos. Esse conceito será melhor discutido em nossas conclusões a partir de nossos resultados.

A seguir, pautar-nos-emos sobre o trabalho do professor de Língua Portuguesa de forma mais específica.

2.3 O trabalho do professor de Língua Portuguesa

Conforme buscamos mostrar na seção anterior, o trabalho do professor, de modo geral, é constituído por diferentes tarefas que exigem diferentes intervenções, entre elas, intervenções didáticas específicas, mobilizando o uso de inúmeras ferramentas/instrumentos e recebendo influências de contextos históricos mais amplos.

De acordo com o que notamos até o momento, tudo isso pode ser identificado em diferentes contextos de ensino, independentemente da disciplina ministrada por um professor. Nesta seção, incidiremos, de modo mais específico, ao trabalho do professor de Língua Portuguesa e suas especificidades. Para tanto, nos aportaremos também em conceitos e pesquisadores da didática das línguas.

O primeiro elemento que diferencia o trabalho do professor de Língua Portuguesa (língua primeira) do trabalho de outras disciplinas é o objeto geral de ensino. Esse objeto é a própria língua em seus diferentes aspectos ou dimensões. Isso envolve, de um lado, conteúdos ligados a habilidades e capacidades práticas: falar, ouvir, escrever, ler, interagir com o outro, compreender; e, de outro lado, implica questões relativas aos saberes e às normas. Do professor de língua, espera-se que conheça a língua e seus componentes como, por exemplo, a gramática, o léxico, a ortografia, o vocabulário, bem como a comunicação oral e escrita, a literatura e aspectos culturais inerentes à dimensão dos textos.

Reconhecemos, assim como Dolz et al. (2009), que o currículo ou o programa para o ensino de línguas é amplo, comportando sempre escolhas relacionadas a diferentes campos teóricos como, por exemplo, linguística, literatura, sociolinguística, linguística textual, filosofia da linguagem, pragmática etc, o que torna esse trabalho complexo. Ensinar, nesse contexto, consiste em transformar ou possibilitar diferentes formas de pensar, de falar, de fazer, de interpretar, com a ajuda de ferramentas/instrumentos semióticos: os signos ou os sistemas linguísticos ou languageiros, os textos. É um trabalho que tem a mesma estrutura que todo trabalho docente, entretanto, ele age sobre a linguagem.

Desse modo, retomando o arcabouço teórico já discutido nas seções anteriores, reconhecemos o trabalho docente de quaisquer disciplinas como um *métier* cujo agir languageiro é predominante, ao mesmo tempo em que um agir não languageiro, não verbal, o completa e o constitui. Queremos frisar aqui que, nesse caso, estamos usando a noção de agir languageiro como identificado nas pesquisas do grupo ALTER de modo diferenciado: o agir languageiro aqui é um agir englobante da ação do docente e, conseqüentemente, do agir didático, isto é, não há agir didático fora da ação de linguagem, sem um agir languageiro. Ele pode ser constituído por um agir não languageiro, como, por exemplo, “eu tirei o áudio”, mas que aparece sempre em função ou interligado à ação de linguagem.

Em relação, especificamente, ao trabalho do docente de línguas, o consideramos, de certo modo, um trabalho cujo agir do profissional nos apresenta um modo de agir “metalinguageiro” por representar, sobretudo, um agir com a língua

e sobre a língua. Nesse caso, reconhecemos a língua como objeto de ensino e como ferramenta semiótica para o ensino.

É nesse contexto que nossa pesquisa filia-se, para analisar o trabalho do professor de língua, com o objetivo de observar, na prática, a transformação que um objeto de ensino (o gênero textual), proposto pelo sistema educacional para ser trabalhado em sala de aula, sofre na interação didática. Ou seja, pretendemos identificar nos textos as práticas que os professores desenvolvem na didatização do objeto de ensino que o coloca no estatuto de *efetivamente ensinado* e, também, como os professores as avaliam.

2.4 O trabalho docente e a formação continuada em Mato Grosso

Assim como as Políticas Educacionais influenciam, regulamentam e apresentam diretrizes para o trabalho do professor, elas também exercem influência sobre a formação continuada dos professores.

A formação continuada em contexto escolar passa a ser regulamentada no Brasil com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996.

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:
I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço ;
II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996).

Observamos que ao regulamentar a formação continuada ou capacitação em serviço, a proposta apresenta também a possibilidade dessa formação ser realizada com o aproveitamento de experiências adquiridas tanto nas instituições de ensino ou em outras atividades.

Além de regulamentar, a LDB, no 3º parágrafo do Art. 87, deixa a encargo dos municípios, estados e da união “realizar programas de capacitação para todos os

professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”.

Quanto a essa questão, o estado de Mato Grosso implementa em 1997, os Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica⁴⁶ Professores (CEFAPROs). Sua criação teve origem na iniciativa de alguns professores de uma escola pública da cidade de Rondonópolis-MT, que se reuniam para discutir sobre a educação no estado de Mato Grosso e estudar as teorias que influenciavam a educação nesse estado, a fim de adquirirem maiores conhecimentos e, com isso, aprimorarem sua atuação como profissionais dessa área.

Constituídos inicialmente como Unidade Escolar⁴⁷ do sistema público estadual de ensino para docentes que atuam na educação básica, esses centros de formação tinham como objetivo inicial “executar a ‘Política de Formação’⁴⁸, desses profissionais, subsidiando as Unidades Escolares na elaboração de seus ‘Planos de Formação’ para a melhoria da ação educativa.”⁴⁹

Durante os oito primeiros anos, esses Centros de Formação foram se multiplicando em pólos, seguindo a organização regional proposta pela SEDUC/MT⁵⁰, a fim de subsidiar as escolas de suas regiões.

No final de 2005, com a promulgação da Lei 8.405 de 27 de dezembro de 2005⁵¹, que estabeleceu as novas diretrizes para o trabalho dos profissionais desses centros, os CEFAPROs passaram a ter a finalidade de realizar a formação

⁴⁶ A nomenclatura inicial desses centros de formação é diferenciada da nomenclatura atual - há o acréscimo da palavra Básica na primeira nomeação. Essa diferenciação dá-se por, esses centros, inicialmente, destinarem-se a formação de professores da Educação Básica do Estado de Mato Grosso.

⁴⁷ Esses Centros eram considerados uma extensão das unidades escolares, mas que neste caso, serviam para atender aos próprios professores. Os profissionais liberados pela SEDUC/MT, para prestar serviços a esses centros, eram enquadrados na folha administrativa do estado como funcionários da educação básica.

⁴⁸ Política de Formação e Planos de Formação foram nomes dados a programas do governo estadual que visavam a formação continuada para os professores da educação básica do estado de Mato Grosso.

⁴⁹ O objetivo citado foi apresentado pela equipe da Superintendência de Formação da Secretaria de Educação do Estado de MT em curso destinado aos professores formadores dos CEFAPROS em julho de 2009.

⁵⁰ A Secretaria do Estado de Educação do Estado de Mato Grosso organiza-se em 117 pólos, coordenados por “Assessorias Pedagógicas”, equivalentes às Diretorias em São Paulo.

⁵¹ MATO GROSSO, Lei 8.405 de 27 de dezembro de 2005 da Secretaria de Educação do Mato Grosso.

continuada dos professores da educação básica da rede pública estadual de ensino, como também, prepará-los para a inclusão digital e o uso das novas tecnologias. É neste mesmo ano, que é criado mais uma unidade, Tangará da Serra, por meio do decreto de N° 6.824 de 30/11.

Em 2006, nove anos após a sua criação, esses Centros, por meio da Lei 8.405/05, foram transformados em Unidades Administrativas. A mudança de Unidade Escolar para Unidade Administrativa implicou em uma participação mais direta da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC/MT) na contratação dos profissionais desses Centros e na elaboração de um plano de carreira diferenciado. Até o momento, os profissionais que prestavam serviços a esses centros eram disponibilizados pela SEDUC para tal atividade, por exemplo, um professor da Educação Básica que exercesse a função de professor-formador desse centro, era enquadrado na folha administrativa do estado como professor de educação básica, independentemente, de sua nova função. Com a lei e a transformação para Unidade Administrativa, os CEFAPROs tornaram-se um novo órgão do estado, subordinado à Superintendência de Formação dos Profissionais da Secretaria de Estado de Educação (SUEP). Com isso foram gerados novos cargos, novo enquadramento, isto é, os profissionais, antes cedidos aos centros, passaram a ser funcionários desses, o que gerou novos planos de carreira, acarretando em remuneração e carga horária diferenciadas.

Essa mudança, juntamente com as exigências advindas de diretores desses centros, acarretou, em 2007, na intervenção do governo estadual por meio do que ele nomeou de “Ações para o fortalecimento das ações de formação dos CEFAPROs”⁵². Essas ações referiram-se à elaboração e definição dos eixos que deveriam nortear os trabalhos dos professores formadores.

Embora a definição dos eixos tenha se dado em 2007, foi apenas em 2008 que as propostas reformuladas foram publicadas em arquivo que circulou apenas dentro de cada unidade. Essas propostas ressignificaram e ampliaram o papel dos CEFAPROs, que passaram a ser considerados pelo governo como “centro de

⁵² Plano e Ações apresentadas pela equipe de Superintendência de Formação/MT em Encontro de Formação dos Profissionais dos CEFAPROs de 08 a 18 de fevereiro de 2010.

excelência da Formação Continuada dos Profissionais da Educação do Estado de Mato Grosso.”⁵³

Os CEFAPROs passaram a ter as funções⁵⁴ de:

- Disseminar as políticas oficiais de educação do Estado de Mato Grosso e do Ministério da Educação.
- Diagnosticar necessidades, apoiar e propor ações formativas junto as escolas da rede pública de ensino.
- Mediar as necessidades formativas dos professores e das políticas oficiais, fortalecendo e dinamizando a rede de formação.
- Elaborar, acompanhar e avaliar o projeto de formação continuada dos professores da educação básica da rede pública de ensino, contribuindo para o desenvolvimento profissional dos mesmos.⁵⁵

Foi estabelecido como desafio para os profissionais dos CEFAPROs, alcançar o resultado de uma “escola viva”, expressão utilizada pela SEDUC/MT para designar que o conteúdo a ser trabalhado pelos professores do CEFAPRO sejam conteúdos estabelecidos a cada momento, de acordo com a realidade e demanda local. Seguindo a essa perspectiva, foi definido, a partir de então, como objetivo do programa desses Centros “estimular o estudo e a investigação sistemática *na e sobre* a prática, com a contribuição das teorias pedagógicas, com o intuito de que as escolas e seus professores possam construir, reconstruir, transformar suas práticas e seus saberes.”⁵⁶

Nas escolas públicas do estado de Mato Grosso, a formação continuada ocorre sob o nome de “Sala do Educador”. Nesse projeto, as formações são dadas por professores-formadores do Centro de Formação de Professores do Estado (CEFAPRO). Entende-se como professores-formadores os professores que, por meio de concurso, assumem esse cargo para ministrar as formações estipuladas pelo Estado aos professores nas escolas públicas. Quanto ao conteúdo do projeto, 80% dos estudos na formação continuada são indicados pela própria Secretaria do Estado, juntamente com os Centros de Formação; e apenas 20% ficam a critério

⁵³ Concepção apresentada pela equipe de Superintendência de Formação/MT em Encontro de Formação dos Profissionais dos CEFAPROs de 08 a 18 de fevereiro de 2010.

⁵⁴ Ressalta-se que tais funções permanecem vigorando até o momento (02/2011).

⁵⁵ Disponível em <http://www.seduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=20&cid=10673&parent=20> (02/02/2011).

⁵⁶ Objetivo apresentado pela equipe de Superintendência de Formação/MT em Encontro de Formação dos Profissionais dos CEFAPROs de 08 a 18 de fevereiro de 2010.

das escolas. E, neste caso, geralmente a formação é ministrada pelos coordenadores pedagógicos ou por convidados (como foi o caso do curso ministrado por nós).

A Sala do Educador reúne professores das diferentes áreas do conhecimento, tal como organizado nas OC, conforme vimos na seção 2.1.2

Foi nesse contexto que ministramos o minicurso sobre os gêneros textuais em 2011 e, a partir das críticas dos professores sobre os modelos de formação continuada que não se baseavam em suas práticas, elaboramos nossa proposta de investigação que pode se constituir como uma primeira etapa para a realização de uma formação continuada em que os professores sejam coconstrutores.

CAPÍTULO III - ABORDAGEM METODOLÓGICA

Neste capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa de natureza prioritariamente qualitativa, iniciando pelo objetivo geral e específicos.

Temos como objetivo geral caracterizar o agir didático de duas professoras de língua portuguesa na realização de duas práticas de ensino sobre o gênero textual e sua reconfiguração em textos orais produzidos em situação de autoconfrontação simples e cruzada numa perspectiva de formação docente

Para alcançarmos nosso objetivo geral, elaboramos três objetivos específicos e oito questões de pesquisa, conforme apresentamos na tabela 4 a seguir:

Tabela 4: Objetivos e questões de pesquisa

Objetivos específicos	Questões de pesquisa
- identificar os objetos de ensino, as atividades escolares, as formas sociais de trabalho e as ferramentas didáticas evidenciados nas aulas de língua portuguesa.	- Quais são os objetos de ensino trabalhados nas aulas? - De que modo esses objetos são desenvolvidos nas aulas? - Quais são as ferramentas e dispositivos didáticos utilizados? - Quais e que tipos de atividades escolares são realizadas? - Quais são as formas sociais de trabalho e as estratégias desenvolvidas?
- Verificar que gestos didáticos fundamentais e específicos podem ser identificados no agir didático das professoras-participantes da pesquisa em sala de aula.	- Que gestos didáticos fundamentais e específicos podem ser identificados no agir didático das professoras-participantes?
- Verificar que elementos da prática de ensino são retomados pelas professoras nos textos orais produzidos por elas por meio do método de autoconfrontação.	- Que conteúdos são tematizados nas autoconfrontações simples e cruzadas. - Que gestos didáticos fundamentais e específicos são evidenciados no discurso das professoras de língua portuguesa nas autoconfrontações simples e cruzadas?

Fonte: elaborado pela autora.

Os princípios de nossa pesquisa têm caráter intervencionista e convergem com a pesquisa-ação, visto que nossa pesquisa situa-se em um contexto de formação continuada, em uma escola pública do estado de Mato Grosso, em que participamos como formadora. Embora não tenhamos, em nossa pesquisa, focado o curso de formação sobre a elaboração de modelos didáticos para o trabalho com gêneros textuais nas escolas, foi durante sua realização que construímos o nosso objeto de pesquisa, inspirado nos diálogos realizados com os professores-cursistas que levantaram a problemática em relação aos cursos de formação continuada que não se pautavam nos conflitos ou problemas dos contextos imediatos, voltados para as práticas pedagógicas e didáticas, vivenciados por eles.

Inserida, portanto, em uma metodologia de formação continuada que se pautasse em situações e problemas concretos vivenciados pelos professores, elaboramos nossa pesquisa que teve como objeto de análise uma prática de ensino cujo objeto de ensino é prescrito nas orientações curriculares e os professores nem sempre sabem como desenvolvê-lo em sala de aula.

Desse modo, o percurso metodológico que realizamos baseia-se em uma tríade responsável pela constituição de nossos dados: o *trabalho prescrito* (identificado nas orientações curriculares do estado de Mato Grosso e na instrução da própria pesquisadora), o *trabalho realizado* (a situação concreta em sala de aula), a *observação, discussão e análise* dos professores de suas práticas em sala de aula.

Vale destacarmos que o objeto de ensino escolhido pelas professoras-participantes para a análise do trabalho realizado, o gênero textual, parte, de um lado, de uma necessidade das próprias professoras em trabalhar com esse objeto e, de outro, pela influência do curso que ministramos.

O cunho intervencionista de nossa pesquisa relaciona-se ao fato de como chegamos ao nosso objeto de análise e, também, a investigação que visa identificar os resultados obtidos a respeito da metodologia proposta, com pretensões futuras de contribuir para a elaboração de uma formação continuada coconstruída com os professores das unidades escolares.

Dividimos esse capítulo em três seções. Na primeira discutiremos a respeito do contexto de nossa pesquisa e sua integração com um contexto de formação continuada. Na segunda seção apresentamos os procedimentos de coleta e também de tratamento dos dados. E na terceira seção apresentamos os procedimentos de análise.

3.1 O contexto de pesquisa e o contato com o campo: uma trajetória

Nesta parte, apresentaremos o contexto de nossa pesquisa e o processo de contato com o campo.

3.1.1 O local de pesquisa e os participantes

Esta pesquisa se realizou em Barra do Garças-MT, com professoras da escola Estadual Senador Filinto Müller. Essa escola localiza-se na região central da cidade e atende crianças e adolescentes moradores do bairro central, como também alunos de duas cidades vizinhas – Pontal do Araguaia-MT e Aragarças-GO, da zona rural e indígenas das etnias Xavante e Bororo. É uma escola de Ensino Fundamental Básico I e II, organizada nas modalidades de Ciclo (Escola Ciclada) e de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O ciclo se organiza em três etapas subdivididas em três fases cada. O primeiro ciclo é constituído pelos anos 1º, 2º e 3º que correspondem as fases I, II e III, respectivamente. O segundo ciclo pelos anos 4º, 5º e 6º, e o terceiro ciclo pelos 7º, 8º e 9º anos. A modalidade EJA se organiza em dois segmentos. O primeiro segmento é constituído pelos 4º, 5º e 6º anos; e o segundo segmento pelos 7º, 8º e 9º. Cada segmento corresponde a dois anos de estudos, pois se organizam da seguinte forma: fase I do primeiro segmento: 5º e 6º anos; fase II do primeiro

segmento: 6º e 7º anos; fase I do segundo segmento: 7º e 8º anos; e fase II do segundo segmento: 8º e 9º anos.

As duas modalidades têm em comum o fato de exigirem avaliações contínuas, o preenchimento de relatórios pelos professores (no lugar do boletim de notas) e o fato de a reprovação do aluno poder ocorrer somente no final de cada ciclo ou segmento.

Para superar as dificuldades que os alunos possam vir a ter entre uma fase e outra de mesmo ciclo e mesmo segmento, há o professor-articulador, função designada pela própria Secretaria de Educação do Estado, cujo trabalho entre muitos é o de atender, conforme projeto de articulação construído pela escola, os alunos com dificuldades de aprendizagem, utilizando estratégias pedagógicas complementares, proporcionando vivências formativas cidadãs integradas às atividades desenvolvidas pelo professor titular e receber dele o relatório individual dos alunos a serem atendidos pelo projeto de articulação.

Todo o planejamento dos professores, os relatórios e os diários são preenchidos online em um programa disponibilizado pela Secretaria de Educação do Estado, o que gera um problema referente à quantidade de computadores disponíveis nas escolas para que esse trabalho ocorra.

A escola também é uma Escola Inclusiva, pois há, em sua estrutura, tanto salas especiais quanto séries regulares para os alunos inclusos (portador de alguma deficiência). Para acompanhar esses alunos nas séries regulares, há o professor assistente contratado para tal finalidade, como identificaremos na análise das autoconfrontações.

Em relação aos dados que compõem esta pesquisa, fazem parte um conjunto de outros dados gerados em uma situação de intervenção/formação realizada pela pesquisadora com professores das disciplinas Língua Portuguesa, Inglesa, História, Geografia, Ciências, Educação Física e Artes e das modalidades de Ensino Fundamental Básico I, II e EJA.

Ressaltamos que a situação de intervenção /formação partiu de uma demanda da escola no primeiro contato entre a pesquisadora e o campo de

pesquisa, devido à preocupação dos professores da instituição quanto ao trabalho com o texto e o gênero textual, objeto central das Orientações Curriculares do estado de Mato Grosso, conforme apresentado no segundo capítulo desta tese, o que resultou numa proposta de formação em forma de um curso de elaboração de modelos didáticos e sequências didáticas com três meses de duração.

O curso foi organizado em duas turmas: uma, às quartas-feiras no período noturno, com professoras do ensino fundamental I (do 2º ao 5º ano) e com professoras assistentes⁵⁷; e outra, às quintas-feiras com professores do ensino fundamental II (6º ao 9º ano).

Todos os encontros realizados com os professores no desenvolvimento das oficinas foram registrados em gravação de áudio e vídeo. Embora essas oficinas não sejam o objeto de nossa análise, elas serviram para a realização de discussões sobre o trabalho docente e a constituição do coletivo de trabalho pesquisado nesta tese.

3.1.2 O contato com o campo e o contrato com a instituição acolhedora e com os participantes da pesquisa

Começaremos explicando nossa relação com o campo de pesquisa. A escola escolhida para fazer parte desta pesquisa é a escola em que nós trabalhamos como professora efetiva⁵⁸ de Língua Portuguesa e Inglesa desde o ano 2000, tendo em 2006 exercido a função de coordenadora pedagógica e sido afastada desde 2007 para o aperfeiçoamento profissional (Mestrado e Doutorado em Linguística Aplicada). Durante o mestrado e o primeiro ano de doutorado (2009), tivemos contato com a escola para a realização de palestras sobre as teorias de gênero e de elaboração de projetos pedagógicos. O afastamento como professora e a manutenção do contato com as questões escolares a partir de um olhar de

⁵⁷ Professoras que auxiliam os alunos portadores de deficiências em sala de aula regular.

⁵⁸ Designação dada aos professores de escolas públicas que ingressaram como funcionários do estado por meio de concurso público.

pesquisadora nos fez delinear a temática geral de nossa pesquisa de doutorado e retomar o contato com a escola, agora, com fins investigativos.

Para tanto, em 2010, entramos em contato com a direção e coordenação da escola para apresentarmos a temática geral da pesquisa e a necessidade da constituição de um coletivo de trabalho composto pelos professores de Língua Portuguesa. A proposta foi aceita, entretanto, propuseram que fosse realizada uma formação com os professores do ensino fundamental I e II sobre o ensino de gêneros textuais, visto que tinham conhecimento da especificidade de nossa formação no mestrado e das demandas do Estado em relação ao ensino dos gêneros textuais nas escolas em todos os níveis de ensino.

Foi, portanto, elaborado um projeto de intervenção/formação pela pesquisadora, em consonância com a proposta da direção e coordenação da escola, a fim de realizar uma oficina de “Elaboração de Material Didático para o Ensino de Gêneros” a ser desenvolvida com os professores de Língua Portuguesa tanto do ensino fundamental II (6º ao 9º anos, e EJA) quanto do ensino fundamental I (2º ao 5º anos). Este projeto interferiu na constituição do coletivo de trabalho dos professores participantes de nossa pesquisa.

O projeto de formação, depois de elaborado, foi apresentado aos outros membros da comunidade escolar (todos os professores do ensino fundamental I e II, EJA e demais funcionários) no primeiro semestre de 2011 a pedido da direção e coordenação por ser uma prática comum da comunidade escolar. Durante a apresentação, foram sugeridas algumas mudanças no plano inicial: a abertura para professores de outras disciplinas, a formação de duas turmas em dois períodos diferentes para atender às necessidades dos professores que trabalham em horários diferentes e a integração ao projeto de formação continuada « Sala do Educador », já explicado na seção anterior. A organização das turmas de professores, portanto, ficou sob a responsabilidade da coordenadora pedagógica.

Paralelamente ao desenvolvimento das oficinas realizadas de outubro a dezembro de 2011, constituímos o *coletivo de trabalho* composto pelos professores participantes de nossa pesquisa.

3.1.2.1 O contrato com as professoras-participantes

Como o método de coleta dos dados envolve a gravação em áudio e vídeo de aulas desenvolvidas pelos participantes e a exibição de cenas gravadas entre os integrantes do coletivo de trabalho, tivemos como um primeiro procedimento explicar aos professores os passos da pesquisa e a construção, em conjunto, de regras/normas de ações a serem seguidas por todos nós:

- a aula seria gravada pela pesquisadora;
- as professoras assistiriam à gravação com antecedência e separaria as partes da aula que quisessem discutir com a pesquisadora e com as outras colegas participantes;
- a pesquisadora poderia escolher os trechos das aulas que quisesse discutir e que fosse de interesse da pesquisa;
- manteria o anonimato nas transcrições e nos resultados da análise a ser divulgado na tese;
- as imagens não poderiam ser utilizadas para outros fins além da pesquisa desenvolvida no âmbito do doutorado e outras pesquisas científicas.

Seguindo essas regras, partimos para a geração e seleção dos dados.

3.2 Procedimentos de geração, seleção dos dados.

Conforme já dito no início desse capítulo, nossa pesquisa baseia-se em uma tríade que envolve o trabalho prescrito, o trabalho realizado e o que o professor reconfigura de seu próprio trabalho em textos produzidos por ele em situações de autoconfrontações.

O grupo de participantes de nossa pesquisa foi formado inicialmente por cinco professoras, conforme tabela abaixo:

Tabela 5: Participantes iniciais da pesquisa

Professoras ⁵⁹	Graduação/Licenciatura	Tempo de serviço/ ano
Bárbara	Pedagogia	25
Beatriz	Letras	5
Bianca	Letras	1
Débora	Letras	24
Érica	Educação Física	6

Fonte: Elaborado pela autora

Inicialmente, motivada pela proposta presente nas Orientações Curriculares, a de que o texto é unidade de ensino para todas as disciplinas que compreendem a Área de Linguagens (Educação Física, Artes, Língua Portuguesa e Língua Estrangeira), constituímos um coletivo de trabalho/pesquisa com as professoras, conforme a tabela 5.

Realizamos a gravação em áudio e vídeo das aulas, da autoconfrontação simples, da autoconfrontação cruzada e da discussão com o coletivo de trabalho (pesquisado). Em decorrência de nosso propósito de trabalho com professores de Língua Portuguesa, fizemos uma primeira seleção de nossos dados, optando pelas quatro professoras que desenvolveram suas sequências de ensino com essa disciplina. Transcrevemos e realizamos uma primeira análise do material gerado, por meio das sinopses e macroestruturas.

Após essa primeira análise, realizamos uma nova seleção e constituímos como participantes de nossa investigação duas professoras (Bárbara e Beatriz), por desenvolverem práticas de ensino voltadas para a leitura de gêneros pertencentes ao eixo do narrar. Essa delimitação foi em decorrência da quantidade de dados que possuíamos, assim como a sua heterogeneidade.

⁵⁹ Nomes fictícios das professoras-participantes

Desta forma, os *corpora* desta pesquisa é constituído por um conjunto de seis textos transcritos de gravações de áudio e vídeo realizadas em três situações diferentes com as duas professoras-participantes.

Na primeira, são as situações de sala de aula, ou as aulas propriamente ditas, que geraram duas gravações referentes às aulas ministradas por duas professoras. Na segunda, são as situações compreendidas como autoconfrontação simples, em que cada professora com a pesquisadora observa sua aula e exprime comentários sobre ela, o que gerou duas gravações. Na terceira situação, deram-se as autoconfrontações cruzadas, em que duas professoras juntas assistem a suas aulas e opinam e/ou questionam uma sobre a aula da outra, o que produziu mais duas gravações.

3.2.1 As gravações das aulas

As aulas escolhidas para serem gravadas em áudio e vídeo foram aulas de Língua Portuguesa. A instrução dada às professoras pela pesquisadora foi a de que elas elaborassem uma aula em que o objeto de ensino geral e central fosse um gênero textual. O comando dado pela pesquisadora está relacionada à prescrição das Orientações Curriculares do estado de Mato Grosso e a discussão realizada com as próprias participantes. A escolha do gênero ficou a encargo das professoras, bem como a data para a realização dos registros.

Tabela 6: Representação das aulas gravadas

Professora	Turma	Modalidade	Data de registro	Tempo de registro
Bárbara	3º ano	Ciclo	08/11/2011	2h20
Beatriz	6º ano	Ciclo	17/11/2011	1h45

Fonte: Elaborado pela autora.

3.2.2 O registro das autoconfrontações simples

Após a gravação das aulas, realizamos o procedimento de geração de dados denominado de autoconfrontação simples: procedimento em que cada professora assistiu à aula na presença da pesquisadora, e ambas discutiram sobre a aula gravada, o que também foi registrado em áudio e vídeo.

Destacamos que o nosso procedimento nessa etapa ocorreu diferentemente do procedimento original. No procedimento original (conforme pesquisadores da Clínica da Atividade), o pesquisador, após a gravação da situação de trabalho escolhida pelos trabalhadores, seleciona os trechos a serem discutidos com os trabalhadores, para só então realizar a autoconfrontação simples (momento em que o trabalhador assiste à seleção do pesquisador, discutindo com ele o trecho selecionado).

Em nosso caso, seguindo o contrato fixado entre as participantes, após as gravações das aulas, entregamos a cada professora o registro de sua aula, a fim de que elas selecionassem trechos que elas considerassem importantes para serem discutidos e que poderia ser compartilhado com as outras pessoas do coletivo. Essa modificação do procedimento tem como justificativa a hipótese de que o trabalhador, ao selecionar as partes e as situações vividas por ele, permite-nos identificar alguns dos aspectos de seu trabalho conforme representados nos textos.

Nessa etapa, foram realizadas duas autoconfrontações simples registradas em áudio e vídeo durante o mês de dezembro de 2011, conforme tabela a seguir:

Tabela 7: Período e tempo de duração das autoconfrontações simples

Professora	Duração da ACS	Data
Bárbara	1h13min	06/12/2011
Beatriz	39min	12/12/2011

Fonte: elaborada pela autora.

A variação do tempo de duração das ACS está relacionada ao tempo de gravação das aulas e as datas para registro foram escolhidas de acordo com a disponibilidade de cada participante.

3.2.3 O registro das autoconfrontações cruzadas

O terceiro procedimento de produção dos dados foi a autoconfrontação cruzada (ACC), que também procedemos de maneira diferente do procedimento original, tal como realizado pelo grupo da Clínica da Atividade do (CNAM). No procedimento original, o pesquisador possibilita o confronto entre dois trabalhadores que participaram das autoconfrontações simples, com os trechos selecionados pelo pesquisador na etapa anterior, participando, dessa maneira, do diálogo construído nesse momento de ACC. Em nossa pesquisa, a pesquisadora realizou a gravação, enquanto as participantes discutiam entre si a respeito de suas aulas e das aulas dos colegas. Os participantes não tiveram acesso às aulas uns dos outros antes da realização da autoconfrontação cruzada (ACC).

Nessa fase foram realizadas duas autoconfrontações cruzadas (ACCs), tal como apresentado a seguir:

Tabela 8: Período e tempo de duração das autoconfrontações cruzadas

Professoras	Duração das ACCs	Data de registro
Bárbara e Beatriz	21min	16/04/2012
Beatriz e Bárbara	27min	16/04/2012

Fonte: elaborada pela autora.

3.3 A organização dos dados

Conforme já explícito na seção anterior, os dados foram recolhidos em quatro momentos e situações distintas e constituiu os *corpora* de seis textos originados

nessas situações. Sendo um conjunto de dados que podem ser considerados variados, os procedimentos que utilizamos para o tratamento, organização e análise foi organizado em três etapas. A primeira etapa é composta por um tratamento geral dado a toda corpora referindo-se à gravação, à formatação e à edição das situações gravadas, bem como às transcrições das gravações em áudio e vídeo: escolha dos símbolos a serem usados na transcrição e a própria transcrição. A segunda etapa foi destinada ao primeiro conjunto de dados, isto é, à forma de organização dos dados referentes à gravação de sala de aula.

Ressaltamos que reconhecemos o tratamento dos dados como uma primeira interpretação qualitativa de dados, pois consideramos que as escolhas desses procedimentos fazem parte de uma primeira análise dos dados.

Nessa subseção, portanto, nos aportaremos a esses procedimentos indo desde os aspectos técnicos, organizacional e qualitativo, aos métodos de análise.

3.3.1 A aquisição dos dados em vídeo e a transcrição

Nesta primeira etapa, foi realizado um tratamento técnico das gravações das aulas, das autoconfrontações pela pesquisadora. Os dados das aulas foram tratados em primeiro momento, pois eles serviram de apoio para as gravações das autoconfrontações.

O registro das situações escolhidas foi realizado por uma câmera de vídeo Panasonic SDR-H101. Após os registros das cenas, os conteúdos dos vídeos foram transformados em arquivos *AVI* por meio do programa *Format Factory* e compactado em forma de filme pelo programa *Movie Marker* e, em seguida, foram salvos em *pendrives*. Os vídeos das aulas das professoras foram disponibilizados a cada uma delas antes dos registros dos outros dados da pesquisa, ou seja, das autoconfrontações simples, cruzada e da discussão com o coletivo.

Em seguida, realizamos as transcrições dos dados manualmente de acordo com as seguintes normas de transcrição elaboradas para esta pesquisa:

Tabela 9: Convenção de transcrição dos dados

/	barra oblíqua assinala pausa pequena 0 s (zero segundos)
//	duas barras oblíquas assinala pausa longa +0s (mais de zero segundos)
::	prolongamento de letra ou sílaba. Ex.: é::
(())	Entre parênteses, itálico e negrito as didascálias, ou seja, as ações físicas da professora ou dos alunos. Ex.: ((<i>caminha em direção à porta</i>))
-	hífen, na fragmentação de sílabas . Ex.: Min-gal.
[***]	não identificação da palavra pronunciada
?	entonação interrogativa
((vozes sobrepostas))	quando os alunos falam de uma única vez e não é possível compreender
MAIÚSCULA	Letra maiúscula quando o som da voz for alto. Ex.: GENTE
Aluno	Para indicar as falas dos alunos individualmente
Alunos	quando os alunos falam de uma única vez
<i>Itálico</i>	leitura de questões, textos ou conteúdo teórico realizado pelas professoras

Fonte: elaborado pela autora, inspirada no grupo GRAFE.

3.3.2 Critérios de organização dos dados: as sequências de ensino

Nesta etapa, procedemos sobre uma parte dos dados, mais especificamente, aos dados gerados em situação de sala de aula: as interações verbais entre professores e alunos, correspondendo às transcrições das gravações de áudio e vídeo.

3.3.2.1 A sequência de ensino

A forma escolhida nessa pesquisa para designar as aulas gravadas recebe o nome de *sequência de ensino*, conforme discutido em nossa fundamentação teórica.

As sequências de ensino gravadas tiveram duração entre uma hora e quarenta minutos à duas horas e vinte minutos, o que corresponde na grade curricular à duas aulas, lembrando que elas tiveram como foco o objeto de ensino gênero textual. Essas sequências de ensino, doravante (SE), são identificadas como:

- Sequência de ensino I (SE1) - uma aula de Língua Portuguesa

desenvolvida com alunos do 3º ano do ensino fundamental I, com o tempo de duração de duas horas (2h).

- Sequência de ensino II (SE2) - uma aula de Língua Portuguesa desenvolvida com alunos do 6º ano do ensino fundamental, com o tempo de duração de uma hora e quarenta minutos (1h45).

3.3.2.2 As sinopses

Na primeira etapa de organização e análise interpretativa das sequências de ensino, optamos pelo uso da sinopse.

- em relação à decomposição e hierarquização das atividades escolares: essas são/foram agrupadas ao nível *n.n.n* primeiramente pela consigna oral dada pelo professor; segundo, pelas modalidades da atividade (oral ou escrita), pela forma social de trabalho determinada e pelo material/suporte utilizado. No nível *n.n.n.n*, as subdivisões dessas atividades escolares foram denominadas como tarefas ou questões de acordo com as consignas.

- em relação aos elementos de interrupção do foco dado ao objeto de ensino realizados por alunos ou pela própria professora, optamos pelo uso do termo *interrupção* e no caso em que a interrupção é feita por uma pessoa externa à aula (coordenador, pais, etc por exemplo) optamos pelo uso do termo *interferência*, ambos em substituição ao *intermède*.

- em relação ao termo *repèrer*, optamos por utilizar *indexação*.

- em relação ao material utilizado, optamos pelos termos *artefatos/suportes*, sendo compreendidos tanto como ferramentas materiais (computador, *datashow*, livro didático etc) quanto ferramentas semióticas (os textos ou gêneros de textos).

A tabela a seguir apresenta o modelo geral utilizado para a realização das sinopses.

Tabela 10: Quadro modelo da sinopse utilizada nesta pesquisa

Disciplina: Turma: Objeto de ensino: Aulas: Tempo (hora/aula)				
Data:				
Nível	Indexação (tempo de duração e linhas da transcrição)	FST	Artefatos/ Suporte	Descrição das atividades e comando
0. Transição				
0.interferência				
0.interrupção				
0.inserto				
1				
1.1				
1.2				
1.2.1.				
1.2.1.1				

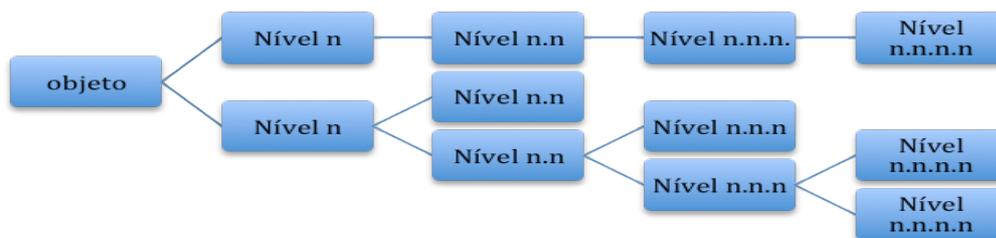
Fonte: elaborado pela autora inspirado no grupo GRAFE e FORENDIF.

3.3.2.3 As macroestruturas

Na segunda etapa de organização e análise interpretativa das sequências de ensino, utilizamos as macroestruturas que possibilitou compreender a hierarquização das atividades escolares realizadas.

Organizamos as macroestruturas da seguinte forma:

Figura 8: Macroestrutura usada na tese



Fonte: elaborado pela autora

3.4 Procedimentos de análise dos dados

Para a análise dos textos (co)produzidos nas três situações propostas em nossa pesquisa, utilizamos, em parte, o modelo de análise do Interacionismo Sociodiscursivo explicitado em nosso primeiro capítulo, bem como as sinopses e macroestruturas tais como propostas por Schneuwly e Dolz (2009) e Dolz e Gagnon (no prelo), além de nossas reformulações, como já explicitadas nesse capítulo.

3.4.1 – Critérios para as análises das sequências de ensino

Nesta subseção, apresentamos o procedimento seguido, nesta pesquisa, para a análise das sequências de ensino e dos gestos didáticos que se configurou em três etapas.

Na primeira etapa, realizamos as sinopses e as macroestruturas para obtermos uma visão geral e reduzida dos dados com enfoque no objeto de ensino e na sequência realizada. Elas nos permitiram organizar o plano global das aulas, evidenciando o que e como foi decomposto o objeto de ensino e que dimensões foram destacadas pelas professoras.

Na segunda etapa, identificamos e analisamos os quatro parâmetros das sequências de ensino que possibilitam ver a transformação do objeto de ensino gênero textual escolhido para as sequências realizadas.

1. Identificação das características do objeto de ensino, por meio de estudo bibliográfico de autores que já os caracterizaram.
2. Identificação das ferramentas didáticas que constituem o dispositivo didático.

3. Análise das atividades escolares, identificando os conteúdos escolares explícitos nos comandos das professoras
4. Identificação das formas sociais de trabalho realizadas pelas professoras-participantes, por meio dos comandos realizados por elas.

Na terceira etapa, identificamos os gestos didáticos fundamentais e analisamos os gestos didáticos específicos realizados pelas professoras por meio das intervenções didáticas orais e interação com os alunos, isto é, os comandos dados pelas professoras aos alunos. Nesta etapa, utilizamos a análise linguístico-discursiva e semântica do modelo de análise do ISD, mais especificamente, o nível da coesão verbal.

3.4.2 Critérios para as análises das autoconfrontações

Para a análise dos textos coproduzidos pelas professoras e pesquisadora nas autoconfrontações nos apoiamos no modelo de produção e análise de textos do ISD, conforme apresentamos em nosso capítulo metodológico. Realizamos a análise também em três etapas.

Na primeira etapa, identificamos os parâmetros do contexto de produção dos textos, levando em consideração o método de geração de dados utilizado: a instrução dada pela pesquisadora, objetivo, papel assumido pelas participantes (pesquisadora e professoras), período e circunstância de realização.

Na segunda etapa, identificamos o conteúdo tematizado e a organização geral dos textos coproduzidos, com o objetivo de verificarmos as temáticas desenvolvidas nas discussões, pautando-nos na hipótese de que esses conteúdos pudessem ampliar a percepção já existente sobre o agir docente e nortear futuras formações de professores em contexto de formação continuada.

Na terceira etapa, selecionamos os segmentos que se referiram a prática didática, isto é, segmentos em que as participantes discutem sobre as atividades

escolares e os conteúdos, as formas sociais de trabalho e os gestos didáticos com o objetivo de verificar como o agir didático é reconfigurado pelas próprias professoras.

Para identificarmos como esse agir é reconfigurado pelas professoras-participantes, realizamos uma análise linguística identificando os tipos de discursos, tipos de sequências e mecanismos enunciativos e as figuras de ação que nos permitem identificar como o professor reconfigura os gestos e, conseqüentemente, o seu próprio agir.

CAPÍTULO IV - RESULTADO DAS ANÁLISES DAS SEQUÊNCIAS DE ENSINO

Neste capítulo, discutiremos o resultado das análises das sequências de ensino que realizamos, buscando atender nosso objetivo geral: caracterizar o agir didático de duas professoras de língua portuguesa na realização de duas práticas de ensino sobre o gênero textual prescritas em documentos oficiais e sua reconfiguração em textos orais produzidos em situação de autoconfrontações simples e cruzadas numa perspectiva de formação docente.

Para verificar a prática das professoras, buscamos, primeiramente, identificar os objetos de ensino, as atividades escolares, as formas sociais de trabalho e as ferramentas e dispositivos didáticos evidenciados nas aulas de Língua Portuguesa. As questões de pesquisa que nortearam a análise das sequências são:

- 1) Quais são os objetos de ensino trabalhados nas aulas?
- 2) De que modo esses objetos são desenvolvidos nas aulas?
 - Quais são as ferramentas e dispositivos didáticos utilizados?
 - Quais e que tipos de atividades escolares são realizados?
- 3) Quais são as formas sociais de trabalho e os procedimentos desenvolvidos?

Desse modo, discutiremos sobre os objetos de ensino evidenciados nas aulas de Língua Portuguesa (doravante LP) analisadas nesta pesquisa. Privilegiamos, neste capítulo, a discussão sobre as atividades escolares, as ferramentas ou suportes didáticos utilizados pelas professoras no desenvolvimento de seu *métier* e as formas sociais de trabalho. Ressaltamos que à medida que discutirmos os resultados, anteciparemos, se necessário, os resultados das análises dos gestos didáticos e das autoconfrontações.

Dividimos este capítulo em cinco partes. Primeiramente, uma descrição geral das sequências de ensino, explicitando os parâmetros que impulsionaram a sua realização. Em seguida, discutiremos a respeito do objeto de ensino de cada sequência, apresentando suas características e as dimensões abordadas pelas

professoras. Em terceiro momento, apresentaremos o dispositivo e as ferramentas didáticas, sobretudo, as atividades escolares desenvolvidas, suas regularidades e/ou especificidades. A seguir, discutiremos sobre as formas sociais de trabalho utilizadas pelas professoras-participantes a fim de desenvolverem sua proposta de ensino-aprendizagem. E, por fim, apresentaremos a síntese deste capítulo, respondendo nossas questões de pesquisa.

4.1 - As sequências de ensino

As sequências de ensino nesta pesquisa referem-se ao conjunto de aulas realizadas pelas duas professoras-participantes da pesquisa: Bárbara (doravante BA) e Beatriz (doravante BE), que se referem ao conjunto de atividades escolares realizadas sobre o objeto de ensino geral “gênero textual”. Cada sequência de ensino é composta por duas aulas germinadas⁶⁰ de cada professora. O tempo de duração de cada sequência variou de acordo com a duração dessas aulas. As sequências de ensino foram nomeadas como sequência de ensino I (doravante SE1) e sequência de ensino II (doravante SE2).

4.1.1 O contexto de produção e de desenvolvimento das sequências de ensino.

Os objetos gerais de ensino foram escolhidos pelas professoras-participantes baseados na instrução da pesquisadora que se pautou na Orientação Curricular da Educação Básica do Estado de Mato Grosso (doravante OC): *“Realizar uma aula com o objeto de ensino gênero textual a ser escolhido pela participante”*. Lembramos que esta instrução é baseada na identificação, tanto da pesquisadora quanto das

⁶⁰ Aulas que se realizam uma na sequência da outra, conforme consta no projeto curricular da escola.

professoras, da situação problemática vivida pelas professoras-participantes quanto ao ensino de gêneros textuais na escola.

Em decorrência da instrução, as professoras tiveram a liberdade para escolher o gênero a ser trabalhado: História em quadrinhos e Conto Infantil Contemporâneo, conforme notamos a seguir:

Tabela 11: Demonstrativo dos gêneros escolhidos para as sequências de ensino.

Sequências de Ensino	Gênero textual escolhido pelas participantes
SE1 – 3º ano do ensino fundamental	História em quadrinhos
SE2 – 6º ano do ensino fundamental	Conto Infantil Contemporâneo

Fonte: Elaborado pela autora

A SE1 é uma aula de Língua Portuguesa desenvolvida com alunos do terceiro ano do ensino fundamental I⁶¹, tendo a duração de 2h20min. Ela tem como objeto de ensino o gênero de texto *história em quadrinhos* (doravante HQ). No desenvolvimento dessa sequência, BA realiza atividades escolares de leitura, pautada, de um lado, na identificação de características gerais das histórias em quadrinhos (doravante HQs) e, de outro lado, na compreensão de um exemplar desse gênero textual.

A SE2 se refere a uma aula de Língua Portuguesa desenvolvida com alunos do sexto ano do ensino fundamental II⁶². O tempo de duração da aula é de 1h45min, o que corresponde, na grade curricular da escola, a praticamente uma aula e meia. No caso desta sequência, a professora permitiu que os alunos saíssem no final da segunda aula, à medida que iam terminando a última atividade, o que ela justifica na autoconfrontação simples como uma estratégia para os alunos não dispersarem uns

⁶¹ Na proposta de educação primária em Mato Grosso, esse ano refere-se a 3ª fase do 1º ciclo de formação humana correspondente à faixa etária 8 e 9 anos.

⁶² Na proposta de educação primária em Mato Grosso, esse ano refere-se a 1ª fase do 3º ciclo de formação humana correspondente à faixa etária 11 e 12 anos.

aos outros. No desenvolvimento da SE2, BE realiza uma prática de leitura com o objetivo de interpretar o conto *Flicts*, de Ziraldo, que aborda o tema discriminação.

De acordo com o que pudemos constatar nas autoconfrontações simples, os motivos que levaram a escolha desses gêneros pelas professoras foram a faixa etária, o nível escolar, o interesse e a necessidade dos alunos. BA escolhe motivada pelo interesse dos alunos e BE pela necessidade de discutir o conteúdo sobre discriminação e preconceito. Ainda, em decorrência da instrução, as professoras puderam optar por organizarem suas aulas de acordo com a prática mais comum e recorrente em seu cotidiano escolar, o que serviu em nossa análise para identificar a prática didática recorrente no agir das duas professoras-participantes.

Identificamos, pelas análises das interações verbais entre as professoras e os alunos nas sequências de ensino e pelas sinopses realizadas, os tipos de atividades escolares, as formas sociais de trabalho, as ferramentas didáticas e os gestos didáticos evidenciados nas sequências de ensino.

As constatações as quais chegamos nos mostram como a prescrição recebida pelas professoras para o trabalho com o gênero textual tem sido desenvolvida. As práticas de ensino realizadas pelas duas professoras revelam atividades escolares de leituras, o que nos permite identificar que, em suas práticas, esse aspecto é o mais recorrente e problemático, visto que as professoras receberam propostas para desenvolver um trabalho sobre uma situação que consideravam difícil de trabalhar em sala de aula.

4.1.2 Os objetos de ensino

Quanto aos objetos de ensino, conforme já explicitado na subseção anterior, as professoras-participantes tinham a proposta de desenvolvimento de uma aula com o objeto de ensino geral “gênero textual”. Os objetos de ensino específicos escolhidos pelas professoras-participantes foram gêneros textuais que integram o eixo do narrar: a HQ e o Conto Infantil Contemporâneo, sendo constituídos por narrativas que contam histórias ficcionais de diferentes personagens implicados em

acontecimentos organizados em eixos sucessivos, contendo uma fase de situação inicial, uma fase de complicação, uma fase de ações sucessivas, uma fase de resolução da complicação/ conflito/ intriga podendo conter também, no final, uma fase de avaliação ou de moral.

Nas escolhas desses objetos, as professoras-participantes, de um lado, levaram em consideração a faixa etária dos alunos, SE1 de 8 a 9 anos e SE2 de 11 a 12 anos, e, de outro lado, o interesse dos alunos (SE1) ou a necessidade de trabalhar o conteúdo temático e a interpretação da história escolhida (SE2), como pudemos constatar pelas verbalizações das professoras nas autoconfrontações simples⁶³.

Em relação aos objetos de ensino específicos (os exemplares dos gêneros escolhidos para as sequências), as professoras trabalharam algumas particularidades que, em nossa pesquisa, consideramos como dimensões do objeto de ensino que origina um novo objeto de ensino particular. Em outras palavras, as professoras partem de um objeto de ensino geral “o gênero textual”, escolhem um objeto de ensino específico “HQ e Conto”, em seguida desenvolvem um trabalho voltado para algumas dimensões desse objeto voltado para particularidades relacionadas à leitura.

Ressaltamos que, embora nossa tese não tenha o objetivo de apresentar uma modelização dos gêneros textuais “História em Quadrinhos” e “Conto Infantil”, como realizamos uma investigação a respeito de duas práticas didáticas em que as professoras-participantes escolheram esses dois gêneros de textos, consideramos necessário apresentar que aspectos desses gêneros têm sido apresentados como constitutivos de suas características, a fim de serem trabalhados em contextos escolares, conforme proposto tanto nos PCNs quanto por pesquisadores que desenvolvem pesquisas a respeito desses dois gêneros textuais.

Em decorrência de nossas análises, observamos a influência dos PCNS no desenvolvimento das ações ou intervenções das professoras no exercício de sua atividade de trabalho docente.

⁶³ Ver anexo 7 e anexo 8.

4.1.2.1 O objeto de ensino da SE1

Conforme já explicitado neste capítulo, BA desenvolve uma sequência de ensino voltado para a leitura e a compreensão de um exemplar de uma *“História em Quadrinhos”*, um gênero indicado no PCN de Língua Portuguesa de 1ª a 4ª série⁶⁴ (doravante PCNLP-1º ciclo)⁶⁵ para o ensino-aprendizagem dessa língua, em especial, para o trabalho com a linguagem escrita. No PCNLP-1º ciclo, esse gênero é apresentado como um gênero discursivo “adequado para o trabalho com a linguagem escrita” (BRASIL, 1997, p. 72), sendo esse trabalho constituído por práticas de leitura e de produção de textos.

O uso das HQs como recurso didático para o ensino da LP em escolas públicas do 1º ciclo tem sua intensificação após a publicação do PCNLP em 1997, momento em que o texto passou a ser a unidade básica do ensino de LP no Brasil. De acordo com o que consta no PCNLP, “a utilização de textos em quadrinhos constitui instrumental eficiente para auxiliar as crianças na organização sequencial dos fatos, na percepção de que a história precisa ter um princípio, um desenvolvimento e um final” (BRASIL, 1997).

Esse gênero textual é proposto como objeto de práticas de leitura e de produção em fases/séries iniciais por possibilitar ao aluno “ler, embora ainda não saiba ler; e escrever, apesar de ainda não saber escrever” (BRASIL, 1997: 56), pela combinação entre a imagem (o desenho) e a escrita, visto que, nesse caso, o aluno “precisa analisar todos os indicadores disponíveis para descobrir o significado do escrito e poder realizar a leitura”. (BRASIL, 1997, p. 56).

De acordo com Vergueiro (2009), ampliando a proposta exposta no PCNLP-1º ciclo, “a ‘alfabetização’ na linguagem específica dos quadrinhos é indispensável para que o aluno decodifique as múltiplas mensagens neles presentes e, também, para que o professor obtenha melhores resultados em sua utilização” (VERGUEIRO, 2009, 31), visto que esse gênero textual, por constituir-se de um sistema narrativo composto por dois códigos (o visual e o verbal), pode possibilitar, em contexto

⁶⁴ 1ª a 4ª série correspondem aos 2º a 5º anos.

⁶⁵ Esse gênero textual é proposto também nos PCNs de Artes do primeiro ciclo (1997).

escolar, práticas didáticas de leitura, interpretação e produção escrita, relacionando imagem e escrita, incentivando a imaginação e a criatividade lúdica e artística.

Como já dissemos, embora não tenhamos o propósito de criação de modelo didático do gênero textual HQ, para a compreensão do objeto de ensino escolhido por BA e as dimensões potencializadas por ela no desenvolvimento de suas atividades escolares, fez-se necessário a identificação de suas características ensináveis. Do mesmo modo que, em um contexto de formação continuada, a compreensão pelo formador a respeito do objeto de ensino escolhido pelos professores é importante para o desenvolvimento de uma formação.

No caso de nossa pesquisa, pautamo-nos em autores e pesquisadores que têm o gênero textual HQ como objeto de estudo tanto a respeito das características desse gênero quanto em relação ao seu uso em contexto escolar como, por exemplo, Vergueiro (2009) e Ramos (2009).

Em relação às suas características, segundo Vergueiro (2009), pelo fato de a HQ ser constituída por dois códigos que se complementam no processo de criação de sentido, ela aborda recursos verbais e linguísticos como o discurso direto marcado pelo uso dos balões, a onomatopeia, expressões populares ou gírias, uma sequência lógica de acontecimentos. Aborda também recursos não verbais que complementam ou contribuem com a construção de sentido das verbalizações como, por exemplo, o uso dos balões marcando o discurso direto ou o pensamento dos personagens, os gestos faciais e corporais dos personagens, identificadas por meio dos desenhos e imagens, que favorecem a compreensão de suas ações; as marcas em caixa alta representando a fala em voz alta ou um grito de um personagem, o uso dos quadrinhos indicando a sequência ou a ordem lógica da história, etc. A nosso ver, são as interações entre esses dois aspectos que produzem os efeitos de sentidos a serem construídos no momento da prática de leitura e interpretação.

Em relação às características voltadas para o aspecto verbal, de acordo com Ramos (2009), as HQs podem servir para uma reflexão a respeito da língua, abrangendo aspectos para se discutir a variação linguística. Por meio das falas dos personagens, pode-se perceber um uso adequado ou inadequado da língua de

acordo com as diferentes situações expostas ou contextos de uso, como é o caso do personagem Chico Bento das HQs da Turma da Mônica. Nesse caso, a leitura e interpretação das HQs podem servir ao recurso de análise da língua e os diferentes contextos de seus usos, explorando a noção de variação linguística.

Ainda no que diz respeito ao aspecto verbal, Ramos (2009) apresenta as HQs como um gênero híbrido em que interagem as duas modalidades linguísticas: escrita e fala; nesse caso, os balões procuram representar com maior ou menor fidelidade, na escrita vários aspectos da fala “a própria função do balão é colocar palavras na boca dos personagens” (RAMOS, 2009: 74). A oralidade é representada nas HQs pelas falas dos personagens, evidenciando que a língua falada não se apresenta em um processo desregrado ou desorganizado, mas que se encontra ligada ao contexto ou à situação de comunicação imediata, apresentando também várias expressões ou palavras próprias da oralidade.

De acordo com essas características e as propostas dos PCNLP 1º ciclo quanto ao uso de HQs para o desenvolvimento da prática de leitura e letramento, elaboramos um possível mapa conceitual do objeto de ensino escolhido por BA para o desenvolvimento de sua aula. O mapa conceitual possibilita ao pesquisador ou formador verificar que aspectos foram explorados ou não pelos professores a respeito de um objeto de ensino.

A HQ pode possibilitar o desenvolvimento de múltiplas capacidades de leitura: a leitura e compreensão dos signos linguísticos, das imagens, a construção de significados na interação entre essas duas modalidades.

De acordo com uma abordagem interacional e comunicacional, as HQs podem ser identificadas por suas características em relação à situação de produção ou comunicação, em relação aos aspectos estruturais e organizacionais, ao uso dos signos linguísticos e das imagens.

No que diz respeito à situação de produção ou comunicação, que envolve parâmetros como o objetivo, o lugar social de produção, o tempo, papel social do autor e papel social dos destinatários, podemos dizer que as HQs servem como literatura de entretenimento ou de formação podendo apresentar conteúdos sociais, políticos, culturais etc. Sobre a HQ escolhida por BA, ela é um exemplar de uma HQ

que integra as revistas de HQs da Turma da Mônica, voltada para o público infantil, em que o autor desenvolve histórias a respeito de situações vividas por personagens crianças. Reconhecida socialmente como literatura de entretenimento destinada ao público infantil.

Em relação ao nível estrutural e organizacional, as narrativas que constituem as HQs são organizadas em formas de quadrinhos que podem ser constituídos por imagens e/ ou signos linguísticos. A sequência de quadrinhos reflete a ordem sequencial da história. Pode apresentar enunciados pertencentes ao narrador da história que, geralmente, aparecem em retângulos e a fala ou o pensamento dos personagens que se encontram marcados em balões de diferentes tipos. No que se refere aos balões referentes à fala dos personagens, as diferenças entre os balões podem indicar se os personagens falam juntos e/ou a forma e a intensidade com a qual eles se expressam. Nota-se, nesse caso, a presença da sequência dialogal, marcada pelos usos dos balões, apresentando assim a presença de discursos diretos, conforme nos afirma Campedelli e Souza (1999).

No que tange ao uso dos signos linguísticos e as imagens, isto é, ao nível linguístico-discursivo e a interação com os aspectos não verbais, as HQs são constituídas por frases declarativas, interrogativas, imperativas e exclamativas, marcadas em alguns momentos em letras maiúsculas, em negrito ou não, a fim de indicar a intensidade com que os personagens se expressam. Ela é marcada pela presença de dêiticos pessoais, temporais e de lugar que apresentam como referentes os personagens ou os lugares e o momento da narrativa que encontram marcados nas imagens desenhadas nos quadrinhos; pela presença de figura de linguagem onomatopeia e pelas imagens que exprimem movimentos e expressões faciais dos personagens.

4.1.2.2 O objeto de ensino da SE2

Conforme já explicitado neste capítulo, BE também desenvolve uma sequência de ensino voltado para a leitura e interpretação, neste caso, a respeito de

um gênero literário, o gênero textual “*conto*”, embora ela não tenha se referido à obra “*Flicts*”, como pertencente a esse gênero, referindo-se a ele apenas como “*historinha*”. Reconhecemos que a forma como o professor concebe o objeto muda a sua forma de interação com ele no processo de transformação do objeto a ensinar em objeto efetivamente ensinado, conforme veremos no decorrer deste capítulo.

Em relação ao gênero conto, ele é indicado no PCN de Língua Portuguesa de 5ª e 6ª série⁶⁶ (doravante PCNLP- 3º ciclo)⁶⁷ como um dos gêneros literários a serem trabalhados no processo de ensino-aprendizagem da língua, em especial, para o trabalho com a linguagem escrita, tanto para a prática de leitura quanto para a prática de produção textual (BRASIL, 1998, p. 54).

A proposta do PCNLP-3º ciclo apresenta a leitura de textos e de obras literárias para “ampliar os modos de ler” dos alunos, pois ela possibilita a “passagem gradual da leitura esporádica de títulos de um determinado gênero, época, autor para a leitura mais extensiva” (BRASIL, 1998, p.71).

Compreende-se como gênero textual “*conto*” as obras literárias constituídas por narrativas que apresentam um enredo constituído por uma única trama ou um único conflito. Em outras palavras, todos os elementos que compõem a narrativa, ou seja, tempo, espaço, poucos personagens, foco narrativo de 1ª ou 3ª pessoa, favorecem a sequência de fatos que constituem o enredo.

Os contos são geralmente categorizados de acordo com o tema a qual se referem: contos de fadas, contos policiais, contos fantásticos, contos de mistério etc. Em relação aos contos infantis, eles têm como objetivo ajudar a construir a personalidade das crianças, isto é, têm uma função moralizante que é a de corrigir, de encaminhar e zelar pela formação das mesmas.

No que se refere ao conto escolhido por BE, o conto *Flicts*⁶⁸, de acordo com Mabelini (2005), é um conto da literatura infantil que apresenta características dos contos de fadas, por apresentar características como uma abertura com uma estrutura linguística bem comum aos contos de fadas: “*Era uma vez*”, instaurando o

⁶⁶ 5ª a 6ª série correspondem aos 6º e 7º anos, conforme RESOLUÇÃO N. 262/02-CEE/MT.

⁶⁷ Esse gênero textual é proposto também nos PCNs de Artes do primeiro ciclo (1997).

⁶⁸ Ver anexo 2.

seu conteúdo como obra ficcional; “acontecida” no pretérito imperfeito, indeterminado, mas com uma duratividade, marcada nos semas com os quais se constrói esse tempo verbal: “era”, “chamava”, “tinha”. Assim, o início da narrativa de *Flicts* (página 5) nos remete a uma ficção própria mesmo dos contos de fada.

Em relação aos aspectos linguísticos-discursivos, *Flicts* pode ser considerado como um conto Infantil Contemporâneo marcado por uma linguagem poética. Reconhecemos neste caso um hibridismo que integra características de dois gêneros, o que de acordo com Machado (2007) faz parte da complementariedade existente entre as características de gêneros diferentes.

Iniciando com “Era uma vez”, o conto infantil *Flicts* apresenta um enredo constituído por uma única trama que gira em torno de um personagem que não encontra seu lugar no mundo. Além dessas características, essa obra, também apresenta uma relação com a imagem, isto é, com o aspecto não verbal.

De acordo com Mabelini (2005), o conto infantil é um texto sincrético que relaciona o visual e o verbal e sua interpretação deve se dar na interação entre essas duas modalidades.

De acordo com Coutinho et al (2012), na elaboração do modelo didático do conto policial, ela nos apresenta uma forma que consideramos pertinente para a elaboração da carta conceptual do conto infantil *Flicts* : aspectos contextuais, aspectos temáticos, aspectos composicionais e aspectos enunciativos.

Relativamente ao aspecto contextual, os contos infantis contemporâneos tem uma finalidade de despertar no leitor uma consciência moral, em relação ao conto *Flicts* , o de mostrar a questão da discriminação. No que diz respeito ao aspecto temático: a ação e os personagens. Sobre a ação, o conto *Flicts* apresenta a história de uma cor que não tinha o lugar no mundo e era discriminado por outras cores. No que tange aos personagens, eles são cores que apresentam ações humanas por meio da figura de linguagem personificação. No que tange aos aspectos composicionais, o conto *Flicts* apresenta uma estrutura de texto poético, organizado em versos, mas que em sua forma de escrita iniciando com “Era uma vez” nos mostra uma interação com o conto de fadas. Além dessa estrutura, apresenta também uma interação entre a linguagem verbal e a não verbal,

destacada pelas cores e desenhos ilustrativos que constituem a obra.

4.1.3. O dispositivo e as ferramentas didáticas: as atividades escolares e os suportes utilizados

Nesta subseção, apresentaremos o dispositivo didático implementado nas sequências de ensino. Compreende-se como dispositivo didático o conjunto de materiais (semióticos ou não) organizados sequencialmente, utilizados pelos professores para o ensino-aprendizagem de um determinado objeto de ensino. São constituintes de um dispositivo que visa ao ensino-aprendizagem de uma disciplina ou conteúdo escolar: as ferramentas didáticas que podem ser, de um lado, o conjunto de suportes materiais organizados e utilizados em função do ensino-aprendizagem e, de outro lado, as atividades escolares que focalizam as dimensões do objeto de ensino.

Em relação à implementação do dispositivo didático, BA e BE apresentam algumas regularidades: ambas implementam um dispositivo didático visando à leitura e compreensão de textos, a fim de trabalharem com o objeto de ensino gênero textual.

De modo mais específico, no que diz respeito à SE1, cujo objetivo geral da aula foi trabalhar com o gênero HQ, BA criou um dispositivo didático que visou, de um lado, identificar as características do gênero HQ e, de outro, à compreensão de um exemplar desse gênero.

As ferramentas didáticas que se referem à identificação das características do gênero história em quadrinhos são um conjunto de duas atividades escolares orais sob a forma social de trabalho perguntas e respostas, tendo como suportes materiais e semióticos *revistas de HQs*, conhecidas no Brasil pelo nome genérico *Gibis*, e um *conto infantil contemporâneo*⁶⁹ “A magia do verdadeiro amor”, levados

⁶⁹ De acordo com Souza (2013), o conto infantil contemporâneo é uma nomenclatura utilizada para os contos infantis produzidos na atualidade, diferenciando-os dos contos clássicos.

para a sala de aula pelos alunos (as revistas de HQs a pedido da professora e o conto infantil contemporâneo por um equívoco de uma aluna); duas atividades orais de contextualização das HQs da Turma da Mônica, a fim de aproximar os alunos do exemplar escolhido para a aula; e, oito atividades a respeito do texto efetivamente discutido na SE1.

Já na SE2, o dispositivo didático implementado por BE diz respeito à compreensão e à interpretação do conto *Flicts*. Esse dispositivo é constituído por seis atividades escolares que tiveram como suporte esse conto, um filme de apresentação do autor e suportes materiais (*power point*, *datashow*, computador). A introdução do dispositivo é realizada por meio de uma primeira explicação de BE sobre o objeto de ensino da aula, falando sem precisão a respeito do texto a ser interpretado “*vamos estar conhecendo uma história*”.

Os dispositivos didáticos implementados pelas professoras das duas sequências são, portanto, constituídos por ferramentas didáticas semióticas, os textos e as atividades escolares orais e escritas, e também por suportes materiais que foram utilizados para a presentificação dos textos: cópias do texto original na SE1 e slides projetados em *datashow* na SE2.

Tabela 12: Quantidade de atividades e ferramentas semióticas que constituem o conjunto dos dispositivos didáticos implementados.

Elementos constitutivos dos dispositivos didáticos implementados nas sequências de ensino		
Ferramentas didáticas	SE1	SE2
Atividades escolares orais e escritas	12	5
Suportes materiais e semióticos	- Revistas de HQs (gibis). -Conto <i>A magia do verdadeiro amor</i> . - HQ da <i>Turma da Mônica</i>	- Conto <i>Flicts</i> em slides, exibido em power point

Fonte: elaborado pela autora.

Nessa tabela, apresentamos o plano geral dos elementos que constituem os dispositivos didáticos. Esse conjunto de elementos são organizados com finalidades diversas (comparar gêneros, identificar características, interpretar, por exemplo)

Consideramos como parâmetros identificadores de atividades escolares a instrução dada por meio de questões realizadas oralmente ou por escrita, enfocando uma dimensão do objeto de ensino, como, por exemplo, as discussões orais em que as professoras questionam os alunos a respeito do gênero “Bárbara: *Que tipo de texto será que é?*” ou a respeito do conteúdo temático “Beatriz: *Quem é Flicts?*”.

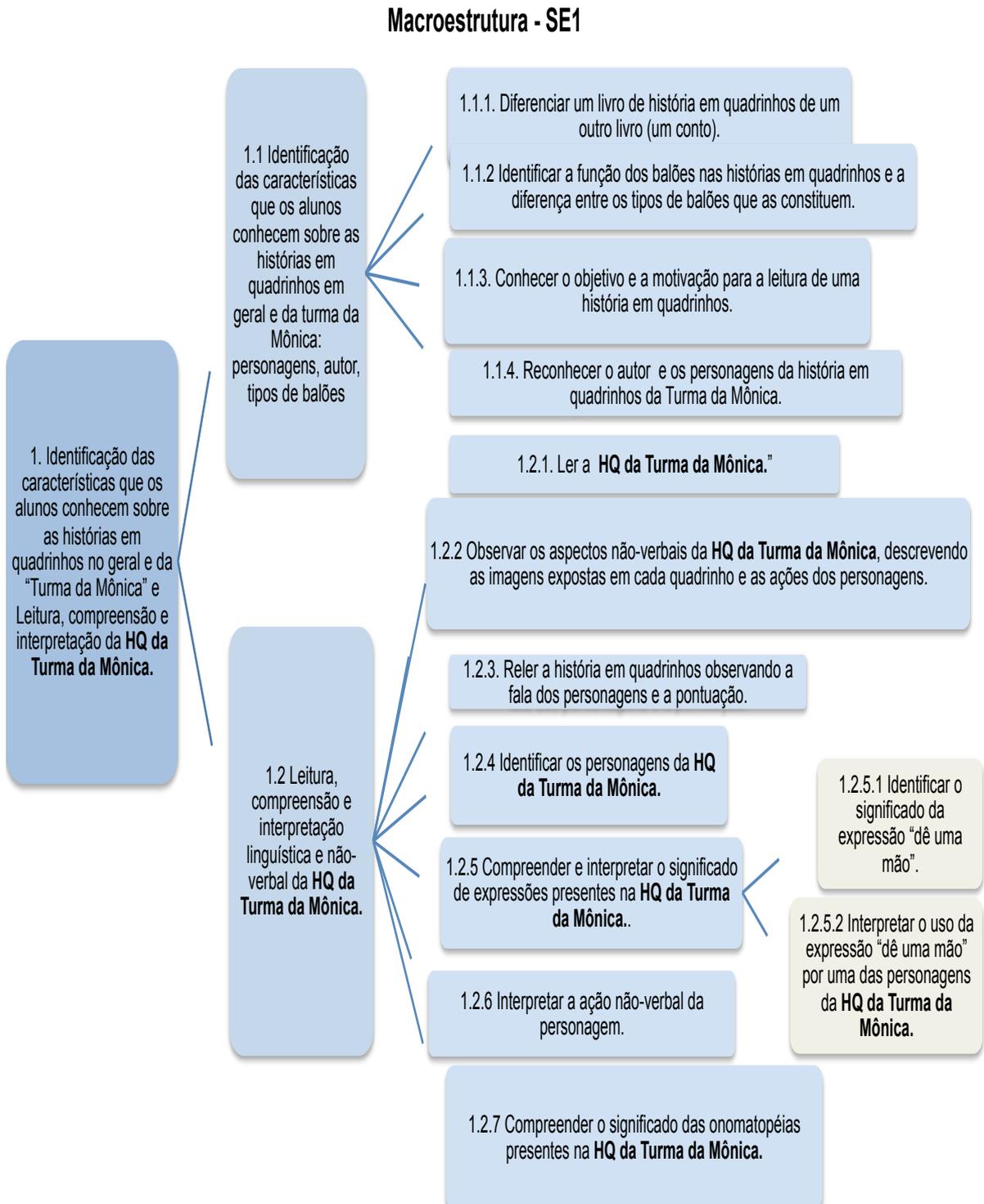
Embora consideramos as discussões orais como atividades escolares, as professoras-participantes, em suas autoconfrontações, apresentaram como atividades escolares somente às atividades escritas. Quanto a esse aspecto, observamos que, para as professoras, as práticas e as intervenções orais em sala de aula, mesmo que tenham objetivo didático e se refira ao conteúdo escolar, não são atividades escolares. Essa constatação nos mostra que, em cursos de formação continuada, temos a necessidade de trabalhar com a noção de que a oralidade também deve estar ligada às intervenções dos docentes como atividades escolares, a fim de que essas intervenções sejam revistas para torná-las mais produtivas em termos de mediação para que o desenvolvimento de capacidades interpretativas dos alunos sejam desenvolvidas.

Partindo do pressuposto de que existem atividades escolares orais e escritas, ao observamos e analisarmos os conteúdos escolares desenvolvidos nas sequências de ensino, constatamos que as sequências foram iniciadas por atividades orais de contextualização do gênero (SE1) e referentes ao conteúdo temático do conto (SE2). Em cada sequência foram desenvolvidas quantidades diferentes de atividades, incidindo sobre dimensões específicas dos objetos de ensino: contexto de produção, organização estrutural, compreensão e interpretação do conteúdo temático explícito e implícito no texto, ortografia e léxico. Conforme podemos observar na tabela 12, a quantidade de atividades escolares orais e escritas por sequência pode ser assim distribuída em 12 (SE1) e 5 (SE2).

4.1.3.1 Atividades escolares da SE1

O plano global do conjunto de atividades escolares realizadas nessa sequência pode ser identificado na seguinte macroestrutura:

Figura 9: Macroestrutura da SE1



A macroestrutura da SE1 mostra, de forma geral, as atividades escolares desenvolvidas por BA nessa sequência, permitindo a visualização do objeto de ensino escolhido, o gênero textual HQ, e as dimensões em que este objeto foi decomposto : 1.1 Identificação das características que os alunos conhecem sobre as histórias em quadrinhos no geral, e da Turma da Mônica, e 1.2 “Leitura, compreensão e interpretação linguística e não-verbal da história em quadrinhos da Turma da Mônica, possibilitando também a percepção das atividades desenvolvidas em relação a cada dimensão particular, no nível *n.n.n* (por exemplo, 1.2.1, 1.2.2...) e no nível *n.n.n.n.1* (por exemplo, 1.2.5.1, 1.2.5.2).

No nível *n.n.n*, observamos as atividades escolares orais de contextualização do gênero (1.1.1, 1.1.2, 1.1.3, 1.1.4) e as atividades orais e escritas sobre o texto pertencente ao gênero HQ escolhido por BA para as atividades de compreensão e interpretação (1.2.1, 1.2.2, 1.2.3, 1.2.4, 1.2.5, 1.2.6, 1.2.7). No nível *n.n.n.n*, observamos uma subdivisão da atividade 1.2.5, em que BA trabalha duas atividades escolares sobre a mesma problemática – compreensão lexical.

As quatro primeiras atividades foram de identificação das características que os alunos conhecem sobre as histórias em quadrinhos em geral: atividade 1.1.1 (doravante atv1), atividade 1.1.2 (doravante atv2), atividade 1.1.3 (doravante atv3) e a HQ da *Turma da Mônica*, atividade 1.1.4 (doravante atv4). Esse grupo de atividades é uma preparação para a leitura, compreensão e interpretação da história em quadrinhos *Mônica salva Mingau*.

Nessas atividades, de acordo com a teoria de base que adotamos, o interacionismo sociodiscursivo, BA explora de forma geral parâmetros referentes ao contexto de produção dos textos e ao nível organizacional: atv1 “diferenciar um livro de história em quadrinhos de um outro livro (um conto contemporâneo infantil)”, atv2 “identificar a função dos balões nas histórias em quadrinhos, diferenciando os tipos de balões que as constituem”, atv3 “conhecer o objetivo, a finalidade da leitura de uma história em quadrinhos e atv4 “reconhecer o autor e os personagens da história em quadrinhos da *Turma da Mônica*”.

Essas atividades escolares são realizadas oralmente e as questões formuladas pela professora, no desenvolvimento de cada atividade, ocorrem na

interação entre ela e seus alunos, sendo elas elaboradas em decorrência de dúvidas, perguntas ou respostas dos alunos. Por exemplo, na atv1, a primeira questão é elaborada porque uma aluna pergunta para BA se um livro de conto contemporâneo infantil, levado para a sala pela própria aluna, é um *gibi*, isto é, uma revista de história em quadrinhos.

(1)

BÁRBARA: ah:: olha aqui// Ela está perguntando isso aqui é um gibi?
((professora diz pegando um livro de conto que uma aluna mostra para ela e mostra para os outros alunos perguntando se é um gibi))

Aluno: não//

Aluno: é um livro de historinhas//

BÁRBARA: esse aqui “A magia do verdadeiro amor”// **((a professora lê o título do livro que tem em mãos))** o que é isso aqui?

Aluno: é um livrinho de historinha//

BÁRBARA: que tipo de texto será que é?

Alunos: é historinha//

BÁRBARA: é um gibi?

Alunos: não//

BÁRBARA: é uma história em quadrinhos?

Aluno: é//

Aluno: eu acho que é um gibi//

Aluno: não// (Anexo 3)

No extrato (1), indicamos o início da discussão que BA faz com os alunos, antecedendo a primeira atividade escolar. BA utiliza o “*livro de historinha*”, um conto infantil contemporâneo, levado por uma aluna, para elaborar a primeira atividade escolar que tem como objetivo identificar as características de HQs, partindo de uma comparação com esse conto. A atv1 é marcada pela instrução “*Vocês falaram que isso aqui não é um gibi/ o que diferencia ESSE LIVRINHO/ de um gibi?*”, seguido por um conjunto de intervenções orais dos alunos e de BA, a fim de alcançar as respostas adequadas.

Ao elaborar essa instrução, BA retoma as intervenções orais dos alunos que a antecederam “*Vocês falaram*”. Ao utilizar o conto levado por uma aluna para discutir as características do gênero HQ, BA realiza um conjunto de questões “*que tipo de texto será que é*”, “*é uma história em quadrinhos?*” e em decorrência as respostas dos alunos elabora a instrução que gera a primeira atividade escolar.

No desenvolvimento dessa atividade, BA intercala diferentes questões à medida que os alunos vão apresentando algumas características que diferenciam

uma HQ de um conto. Suas intervenções são marcadas ora por validações das respostas dos alunos ao revozear (PONTECORVO, 2005) o que o aluno diz por meio de uma repetição, ora por fazer outro questionamento dando continuidade ao raciocínio inicial.

(2)

Aluno: eu tia// o gibi/ ele tem várias histórias//

Bárbara: várias histórias// o que mais que tem num gibi Rodrigo? ((Nome fictício))

Aluno: que quando fala/ fala nuns bichinhos assim/ tipo numas nuvens//

Aluno: balão//

Aluno: é/ num balão//

Aluno: e ele é dividido em partes//

Bárbara: o que mais vocês sabem sobre os gibis?

Aluno: que tem uns quadradinhos assim/ tipo::

((vozes sobrepostas))

Bárbara: olha quantas informações// vamos lembrando então o que vocês falaram// vamos lembrando// **((professora diz enquanto procura os pinceis para escrever no quadro))**

Alunos: é que tem uns quadrinhos assim/ tipo umas bolhas que falam o que o personagem falou// ele tem um quadradinho assim ((o aluno fala fazendo um gesto com mão como se desenhasse o quadradinho))

Bárbara: então ele é escrito de uma forma di::

Bárbara e alunos: DIFERENTE::

Bárbara: o que diferencia/quer/ por favor/ ficar quietinho? então guarda/ por favor// **((diz para um aluno que manipula um objeto que não é visto na imagem gravada))**

Alunos: ((interrompendo com historia de sua mãe que vai comprar um livro))

Bárbara: vamos continuar/ com os gibis// o que mesmo que Rodrigo falou que diferencia o gibi de uma outro livro/ de uma outra história? por exemplo/ esse daqui// **((fala mostrando o livro de conto infantil contemporâneo mostrado por ela no início – “A magia do verdadeiro amor”))**

Aluno: eles vêm escritos em nuvens//

Aluno: balão//

Bárbara: ah/ as nuvens que são chamadas de::

Alunos: é balão//

Aluno: de nuvem/ uai//

Bárbara: ah/ é nuvem?

Alunos: è::

Alunos: não::

Aluno: são assim::

Bárbara: como são chamadas/ como nós chamamos isso assim? ((a professora desenha no quadro um balão em formato de nuvem))

Aluno: de nuvem//

Aluno: quadrinhos//

Aluno: balão//

Bárbara e alunos: BALÃO:: (Anexo 3)

Observamos, no extrato (2), que BA faz oito intervenções realizadas sobre o conteúdo escolar, sublinhadas, marcadas por momentos em que ela valida as respostas dos alunos por meio de repetições como, por exemplo, em “*várias histórias*” ou em momentos em que ela aceita as respostas ao dar continuidade a elas, como,

por exemplo, em “*O que mais vocês sabem?*”. Nesse segundo caso, BA aceita as respostas dos alunos que apontam como características a presença dos balões e o fato de as revistas de HQs serem constituídas por várias histórias. Além desses dois casos, BA interfere também ao perceber respostas equivocadas dos alunos, reformulando-as como perguntas, como, por exemplo, “*Ah/ é nuvem?*”. Notamos ainda que BA, ao validar as respostas dos alunos, também destaca o aluno produtor da resposta, o que mostra sua forma de interagir com os alunos.

Observamos que, no desenvolvimento da primeira atividade, BA busca considerar os conhecimentos prévios dos alunos a respeito das HQs. Essa forma de abordagem corresponde a um tipo de atividade clássica que antecede a leitura de um texto e que aparece expresso nas prescrições como uma forma de desenvolvimento das práticas de leitura.

A atv2 é decorrente das respostas dadas pelos alunos em relação à questão anterior, isto é, em relação às características das histórias em quadrinhos identificadas pelos alunos, mais especificamente, sobre a presença dos balões. O comando dado por BA “*E para que serve o balão nas histórias em quadrinhos?*” marca o início da discussão a respeito dos tipos de balões e suas funções. BA amplia a primeira questão em decorrência de sua interação verbal com os alunos, isto é, de acordo com as respostas ou questões feitas por eles.

(3)

Bárbara: e para que serve o balão nas histórias em quadrinhos?

Alunos: para dizer o que os personagens estão falando//

Bárbara: ah:: muito bom// e só tem esse tipo de balão? **((fala mostrando o desenho no quadro))**

Aluno: não//

Aluno: tem uns maiores/ tem uns médios//

((outras respostas juntas))

Bárbara: mas este aqui que aparece assim// **((indica o desenho que ela fez no quadro))** está indicando que o personagem está::

Alunos: falando//

Bárbara: não// tem alguns que estão/ meio assim/ que tem umas bolinhas assim? **((faz outro desenho de balão no quadro))** e quando aparece isso aqui? **((aponta para o balão desenhado/ um aluno levanta e mostra o mesmo tipo de balão no seu gibi))**

Aluno: olha esse daqui//

Barbara: é esse daí mesmo// **((a professora caminha em direção a carteira do aluno/ pega o gibi e mostra para os alunos o balão que o outro aluno mostrou: um balão cujo formato indica que o personagem está pensando))** o que ele está/ o que representa esse balão aqui? o que ele representa?

Aluno: que o personagem está falando?
 Bárbara: o personagem está falando quando aparece esse balão com essas bolinhas?
 Alunos: ((respostas sobrepostas))
 Aluno: sim//
 Aluno: não//
 Bárbara: ele está falando?
 Aluno: não/ ele está pensando//
 Bárbara: ele está pensando//
 Alunos: ele faz tipo assim:: ((o aluno faz um gesto não mostrado na filmagem))
 Bárbara: e tem outros balões também/ tá? que depois a gente vai:
 (ANEXO 3)

Notamos, no extrato (3), que BA realiza sete perguntas com o objetivo de desenvolver o conhecimento sobre a finalidade dos balões nas histórias em quadrinhos. Nessa atividade escolar, ela explora uma das características que constitui uma HQ, trabalhando com aspectos multimodais: a imagem do balão. BA novamente valida as respostas dos alunos, confirmando-as como em “*ah/ muito bom*” ou revozeando o aluno por meio de repetição, institucionalizando-a como a resposta correta, como em “*ele está pensando*”. Ela ainda realiza questões novas corrigindo as respostas incorretas dadas pelos alunos como na questão “*O personagem está falando quando aparece esse balão com essas bolinhas?*”

Nota-se que nesse último caso, ela não dá respostas sim ou não para as intervenções verbais dos alunos consideradas incorretas, mas reformula a questão a fim de fazer os alunos chegarem às respostas adequadas.

O trecho da interação verbal apresentada no extrato (3), em seu conjunto marca uma evolução na discussão sobre a dimensão do objeto enfatizada pelo dispositivo didático já referendado, evidenciando também o gesto de regulação a ser discutido posteriormente no capítulo V. Esse extrato evidencia as questões que implementam essa parte do dispositivo didático. A introdução é marcada por frases interrogativas que se desenvolvem gradativamente: primeiro, em relação à nominalização do símbolo reconhecido socialmente como “balão” representando as falas dos personagens das HQs; segundo, em relação à função desse símbolo; e, em terceiro lugar, os diferentes tipos deste símbolo apresentado nas HQs. Notamos que BA enfatiza a dimensão não verbal das histórias em quadrinhos.

Nessa atividade, como na primeira, BA faz o levantamento sobre o que os alunos conhecem sobre a HQ, trazendo explicações sobre a função dos tipos de balões.

Na atividade seguinte (atv3), BA busca discutir com os alunos a finalidade de se ler histórias em quadrinhos. Ela introduz a nova atividade escolar pela seguinte instrução: *“O que vocês gostam? Como elas são geralmente as histórias em quadrinhos? Qual o objetivo da gente ler? Por que a gente gosta de ler as histórias em quadrinhos?”*. Em decorrência das respostas dos alunos não terem agradado BA, ela reformula o comando *“E quando a gente lê uma história em quadrinhos a gente tira alguma informação dela? Ela é feita para informar?”*. Novamente, devido às intervenções verbais dos alunos em resposta a essa reformulação não atenderem ao objetivo da questão, BA a reformula *“Certo, mas a pergunta que a professora fez foi / qual a finalidade desse tipo história/ desse tipo de texto/ a história em quadrinhos? Como são as histórias?”*. Em seguida a esta reformulação, BA valida algumas respostas que contribuem para ajudar a identificar a finalidade da história em quadrinhos, reformulando novamente a pergunta: *E se elas são divertidas, porque nós as lemos?*, conforme podemos observar no extrato (4) a seguir:

(4)

BÁRBARA: O que vocês gostam? Como elas são geralmente as histórias em quadrinhos? Qual o objetivo da gente ler? Por que a gente gosta de ler as histórias em quadrinhos?

((Alunos e respostas juntas))

Aluno: Porque é dividida em partes//

Aluno: porque a gente é pequeno//

Aluno: Porque tem desenhos///

BÁRBARA: E quando a gente lê uma história em quadrinhos a gente tira alguma informação dela? Ela é feita para informar?

Alunos: tira::

((respostas sobrepostas dos alunos))

BÁRBARA: Será que é isso? Além disso/ **((professora interrompe chamando verbalmente a atenção de um aluno))** Ricardo / por favor/ Ricardo//

Alunos: ((continuam respondendo)) aprende a separar as palavras// ((vozes sobrepostas))

BÁRBARA: Depois vocês vão sentar lá atrás e ler os gibis que vocês trouxeram/ ta?

Alunos: ((respostas sobrepostas sobre as histórias em quadrinhos))

BÁRBARA: Certo, mas a pergunta que a professora fez foi / qual a finalidade desse tipo história/ desse tipo de texto/ a história em quadrinhos? Como são as histórias?

Aluno: Divertidas//

BÁRBARA: Divertidas/ muito bem// E se elas são divertidas, porque nós as lemos?

Aluno: para a diversão//
BÁRBARA: Para a diversão? Vocês concordam? Elas são mais engraçadas, elas são mais diver::
Alunos: TIDAS// (Anexo 3)

Observamos que BA valida as respostas dos alunos apenas no final da terceira reformulação da atv3. Essa validação ocorre pela repetição de BA das respostas dadas pelos alunos “Divertida”, isto é, ela revozea os alunos institucionalizando suas respostas como a resposta correta. Seguido a validação, BA faz uma nova pergunta, uma nova reformulação, a fim de obter a resposta para a finalidade de se ler as HQs.

Novamente, BA busca identificar o que os alunos conhecem a respeito das HQs, nesse caso, a sua finalidade. Ao validar a resposta dos alunos quanto ao fato de elas serem lidas para a diversão, BA, de fato, aborda a função de entretenimento tal como é identificada nas prescrições, isto é, nos PCNs.

A atv4, embora seja também de contextualização de características das HQs, aproxima os alunos do texto exemplar de HQ escolhido para a aula de interpretação. Essa aproximação é feita por meio de questões de BA em relação aos exemplares de HQs da *Turma da Mônica*. Sobre essas HQs, BA questiona a respeito do seu autor e de seus personagens.

Ela introduz a atividade fazendo primeiramente um levantamento geral sobre quais HQs os alunos conhecem e já leram, para então introduzir a HQ da *Turma da Mônica* e a partir daí iniciar a quarta atividade pela seguinte instrução: “ótimo, muito bom/ Quem é que escreve as histórias da Mônica?”. Em decorrência da resposta correta dos alunos, BA formula o novo comando: “Vocês já sabem então? Quais os personagens que ele criou além da Mônica então?”. BA discute com os alunos a respeito dos personagens, questionando sobre quais são e em seguida suas características físicas e psicológicas⁷⁰.

No que tange a essas quatro atividades escolares, BA realiza questões com o objetivo de verificar e ampliar o conhecimento dos alunos sobre as HQs, preparando-

⁷⁰ Conforme podemos constatar no anexo 3.

os para a leitura e interpretação do texto a ser discutido em sala de aula. São, portanto, atividades escolares de contextualização em preparação para a leitura e compreensão da HQ *da Turma da Mônica*. Ao realizar esse conjunto de atividades escolares, BA retoma a proposta expressa no PCNLP- 1º ciclo no que se refere à prática de leitura, isto é, a prescrição de utilizar “indicadores para fazer antecipações e inferências em relação ao conteúdo (sucessão de acontecimentos, paginação do texto, organização tipográfica, etc)” (BRASIL, 1997: 74).

As três atividades escolares seguintes são também atividades orais, entretanto, incidem sobre a leitura e compreensão da HQ da Turma da Mônica. A atv5 é uma atividade de leitura linguística, isto é, dos elementos verbais; a atv6 refere-se à leitura dos elementos não-verbais seguidas de discussão de compreensão e a atv7 é a releitura do texto, observando os dois aspectos: o linguístico e o não-verbal, seguido de discussão oral. Na realização dessas atividades, BA explora a compreensão do conteúdo temático explícito da HQ *da Turma da Mônica*

A atv5 e a atv6 são atividades escolares de reconhecimento do texto pelos alunos. BA as realiza a fim de fazer os alunos terem o primeiro contato com o texto para em seguida fazer a interpretação oral (atv7).

O comando referente à atv5 é

(5)

BÁRBARA: Então gente hoje a professora trouxe uma história em quadrinhos que fala principalmente da Mônica e da Magali e já que vocês sabem as características delas como elas são vamos ler esse textinho para ver se vocês acertaram mesmo? Aí vocês vão ler hoje a historinha da Mônica// (Anexo 3)

Depois da interrupção dos alunos, BA retoma a instrução reformulando-a da seguinte forma: “*Tudo bem. Aí vocês vão fazer uma leitura silenciosa. Tá? Vamos ver o que é que está escrito nesta historinha/ neste texto*”. Nessa atividade, BA busca que seus alunos façam uma primeira leitura para a identificação do conteúdo temático. Esse tipo de leitura é também indicado no PCNLP-1º ciclo como uma forma ou costume que “caracteriza a forma moderna de ler”, sendo essa forma considerada moderna em comparação com o ato de ler “confundido com o ato de recitar o texto em voz alta” (BRASIL, 1997, p. 59).

Já o comando referente à atv6 diz respeito à leitura silenciosa e interpretação oral somente dos elementos não verbais. Na realização dessa atividade escolar, BA pede para os alunos observarem as gravuras e, em seguida, vai discutindo quadrinho a quadrinho com eles, conforme podemos observar pelo comando dado por BA:

(6)

BÁRBARA: *quem já leu/ vamos fazer a outra leitura/SÓ dos desenhos/ só das figuras tá? agora vamos analisar só o primeiro quadrinho/Todos vocês, todos juntos / só olhando/ vamos fazer uma leitura do que aparece/ o cenário e os personagens que aparecem só no primeiro quadrinho/ sem mexer a boquinha// só os desenhos//*

Aluno: É engraçada né?

BÁRBARA: todo mundo conseguiu olhar// onde está acontecendo essa história? (Anexo 3)

No decorrer dessa atividade escolar, BA elabora questões a respeito do lugar onde a história acontece e dos personagens e suas ações na história. Em relação às verbalizações dos alunos, em resposta à pergunta referente ao local, BA intervém para que os alunos encontrem a resposta correta e, em seguida, valida a resposta por meio de uma nova pergunta, conforme notamos no extrato a seguir:

(7)

BÁRBARA: Olhem o cenário/ o local/ o lugar/ no primeiro quadrinho::

Alunos: no jardim//

Aluno: na pracinha//

Aluno: no canteiro/ lá no quintal//

Aluno: no quintal//

Aluno: no quintal do seu Juca//

Aluno: No terreno do seu Juca//

BÁRBARA: olhem só o desenho/ sem a leitura agora/ eles estão onde? Na cidade?

Alunos: não//

Aluno: na fazenda//

BÁRBARA: por que é fazenda? (Anexo 3)

BA integra uma nova pergunta, a fim de desenvolver a percepção dos alunos a respeito das imagens observadas, *“Por que é fazenda?”*, validando a última resposta dada pelos alunos.

Em relação às questões que se referem às ações das personagens, BA intercala perguntas que exigem respostas simples “sim” ou “não” com perguntas que exigem respostas mais elaboradas como, por exemplo, em *“Mas o que a Mônica/ será*

que ela sentiu assim facilidade para balançar aquela árvore? Por quê?” ou “Por que não? Como vocês sabem?” ou ainda *“E no sexto quadrinho? O que estão fazendo as duas?”*. Todas essas perguntas exigem respostas elaboradas e baseiam-se na observação dos aspectos não verbais da HQ da *Turma da Mônica*⁷¹.

Seguida da leitura e interpretação oral das imagens, BA inicia a atv7 de leitura voltada para a decodificação dos signos linguísticos e pontuação:

(8)
BÁRBARA: maçã, goiaba ou laranja? então, agora prestem bastante atenção, vocês vão reler de novo/ tá? observar o que está escrito nos balões/ observem a pontuação/ observem o que eles estão falando// (Anexo 3)

Essa atividade escolar foi uma atividade de retomada dos aspectos verbais, para a pontuação e para a fala dos personagens, como uma forma de fechamento da interpretação oral verbo-visual.

No desenvolvimento dessas três atividades, BA efetiva a proposta de uma prática de leitura que possibilita a interpretação de uma HQ na interação entre imagem e signo linguístico, explorando a característica da multimodalidade.

As cinco atividades escolares que seguem são atividades escritas explorando aspectos de identificação dos personagens (atv8), compreensão semântica de uma expressão apresentada na HQ da *Turma da Mônica* (atv9), interpretação de uma expressão apresentada na mesma história – (atv10), interpretação da ação não verbal da personagem (atv11) e a identificação de onomatopeias, um elemento característico das HQs – (atv12).

Ao trabalhar com as atividades escolares escritas, BA as passa no quadro, separadamente, isto é, uma a uma. À medida que ela passa uma atividade escolar, ela espera que os alunos a respondam, realizando em seguida a correção oral, discutindo com os alunos suas respostas.

Na atv8, BA escreve no quadro a seguinte instrução: “Quais são os personagens desta história?”. Enquanto os alunos fazem essa atividade escolar, BA acompanha, observando os cadernos dos alunos. E em seguida, faz a correção em

⁷¹ (Ver anexo 3)

voz alta, verificando as respostas dos alunos, como podemos observar no extrato a seguir:

(9)
 BÁRBARA: todos conseguiram responder? quais são os personagens dessa história?
 Alunos: Mônica, Magali, Mingau//
 BÁRBARA: tudo bem/ gente/ então/ vamos lá/ agora o José **((nome fictício))** revisando/ quais são os personagens dessa história?
 Alunos: Mônica, Magali e Mingau//
 BÁRBARA: e vocês escreveram certinho?
 Alunos: sim
 BÁRBARA: Como se escreve Mônica?
 Alunos: M-Ô- N-I-C-A::
 BÁRBARA: e que acento vocês colocaram?
 (Anexo 3)

Na correção dessa atividade, embora BA não afirme as respostas dos alunos como corretas usando “sim”, ela as confirma ao realizar uma nova questão voltada para a ortografia: “E vocês escreveram certinho?”.

As duas atividades seguintes a atv9 e a atv10 dizem respeito à construção semântica de sentido de uma expressão que aparece na fala da personagem Magali na HQ estudada em aula, conforme podemos perceber a seguir:

Atv (9):
 No segundo quadrinho, Magali pede que Mônica lhe “dê uma mão”. Dar uma mão significa:
 ajudar
 bater
 presentear
 combinar

Atv(10)
 Por que Magali usa a expressão “dar uma mão”?
 porque ela não conseguiu resolver o problema sozinha
 porque ela queria emprestado mais uma mão
 porque ela não tinha uma mão

Nas duas atividades escolares supracitadas, BA enfatiza a mesma expressão de duas formas diferenciadas: na primeira, BA busca trabalhar com os alunos o significado da expressão e, na atv (10) o motivo de seu uso no texto.

Na atv (11), BA privilegia a dimensão não verbal em interação com a linguagem verbal: “No primeiro quadrinho, como sabemos que Magali está aflita?”. Nessa

atividade BA procura discutir com os alunos as marcas não verbais presente na imagem que revela a aflição da personagem Magali. Novamente, BA discute com os alunos suas respostas tentando ajuda-los a encontrar a resposta adequada.

Na última atividade escolar (atv12), BA traz um novo conteúdo escolar, as onomatopeias:

(atv 12)

As histórias em quadrinhos exploram palavras que tentam reproduzir sons ou ruídos. São as onomatopeias. Copie no texto as onomatopeias e identifiquem os sons ou ruídos que elas tentam reproduzir.

(Anexo 3)

As onomatopeias são um dos elementos que caracterizam as HQs. Ao trazer esse conteúdo escolar, BA enfatiza um aspecto de caracterização do gênero.

Em relação às atividades escolares desenvolvidas por BA, constatamos que ela realiza a seguinte sequência: identificação de características das HQs, discussão sobre o contexto de produção e organização estrutural das HQs, antes da leitura da HQ escolhida para a aula, por meio de levantamento do conhecimento prévio dos alunos, a leitura do texto escrito, observando as imagens e a compreensão oral e escrita, conforme podemos observar na tabela 13 a seguir:

Tabela 13: Categorias das atividades da SE1

	Categorias de atividades escolares	ATIVIDADES											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	- Contextualização sobre o gênero textual, antes da leitura.	■	■	■	■								
2	- Leitura silenciosa					■		■					
3	- Compreensão oral e escrita da HQ da <i>Turma da Mônica</i>						■		■	■	■	■	■

Fonte: Elaborado pela autora

As atividades escolares antecedendo a leitura do texto foram de contextualização geral, em que BA focalizou as dimensões das condições de produção do texto, (MACHADO e BRONCKART, 2009), como: o suporte (as HQs), o

objetivo/ finalidade de se ler, o autor ou o produtor, a dimensão estrutural e organizacional: os balões e seus tipos, a linguagem verbal e não verbal.

As três das quatro primeiras atividades se referem ao contexto de produção (atv1, atv3 e atv4) e uma (atv2) refere-se a um aspecto paratextual característico das HQs, os tipos de balões. As atividades seguintes são de leitura, compreensão. A atv5 referir-se à leitura dos aspectos verbais, A atv 6, de acordo com a consigna/instrução 6, tinha como proposta apenas a leitura e compreensão dos aspectos não verbais, entretanto, no seu desenvolvimento, a professora recorre aos aspectos linguísticos a fim de explicar o não verbal. A atv7 engloba os dois aspectos, ampliando para a pontuação, como discutido nesta seção.

As últimas atividades escolares, são escritas de compreensão e interpretação. Essas atividades retomam, em parte, o que foi discutido oralmente, como uma forma de avaliação. Somente a atv10 retoma uma discussão introduzindo ou institucionalizando um novo conceito “a onomatopeia” trabalhada implicitamente na realização das discussões orais propostas por BA.

Intercalada as atividades escritas, BA, com o objetivo de solucionar dificuldades dos alunos, em relação à escrita e a compreensão de significado de palavras, realiza explicações ortográficas e lexicais. Essas explicações são realizadas devido às dificuldades dos alunos ao escreverem o nome de um dos personagens da história: o gato Mingau, em resposta ao primeiro exercício escrito.

(10)

BÁRBARA: olha/olha eu gostaria// pessoal/ por favor/ agora todos olhando para cá// **((professora fala colocando a mão no quadro))** qual é o nome do gatinho mesmo?

Alunos: mingau::

BÁRBARA: então vamos falar:: olhando para minha boca: min-ga- /u//

Alunos: Minga//...Minga/u//

BÁRBARA: como se escreve mingau?

Alunos: com **m o i o n o g o u e o a e o l**:: mingal?/

Aluno: que L o que é u//

Aluno: não é l é u//

Aluno: É l//

Aluno: É u//

BÁRBARA: ah/ certo/ muito bem/ então presta atenção aqui agora:: **((a professora escreve no quadro mingau e mingal))**

Alunos: é l//

Aluno: é u::

BÁRBARA: eu vou escrever com letra maiúscula porque é um nome tá?

Alunos: ((vozes sobrepostas))

BÁRBARA: todos vocês agora:: **((interrompe para chamar a atenção de um aluno))** vamos ler/ essa palavra aqui **((a professora passa a mão sobre a palavra Mingau escrita no quadro))** vamos ler/ todos vocês/ só com os olhos:: leram? agora vamos ler só com o olho essa aqui **((a professora passa a mão sobre a palavra mingal))** não é só com um olho, é com os olhos. se for ler, falar essa palavra aqui como que a gente fala?
 Alunos: minga //
 BÁRBARA: e está aqui?
 Alunos: min-ga- /u/..//
 BÁRBARA: então essa aqui **((professora aponta para a palavra mingal))** por quê?
 Aluna: porque no final tem um l::
 BÁRBARA: isso:: a gente pronuncia com o som do L. não é mesmo? e qual delas é a correta? a gente escreve e fala min-ga /u/ ou min-ga//
 Alunos: min-ga/u/::
 Flora: o Alex já mostrou aqui como que fala?
 BÁRBARA: qual que é Alex?
 ((O aluno gesticula com a ajuda da professora assistente, mas indica mingal))
 Flora: ele tá falando que a primeira, mingal//
 Alunos: acertei::
 BÁRBARA: não, mas não é a forma correta::
 Alunos: ((comentando, vozes sobrepostas))
 BÁRBARA: aqui oh:: ((os alunos ficam com dúvida e perguntam a professora)) qual é a forma correta:: eu falo mingau:: ou mingal? **((professora fala alterando a voz))**
 Alunos: min-ga/u//
 BÁRBARA: então, é com L ou é com U ?
 Alunos: é com **u**//
 BÁRBARA: o que é isso gente? então::
 (Anexo 3)

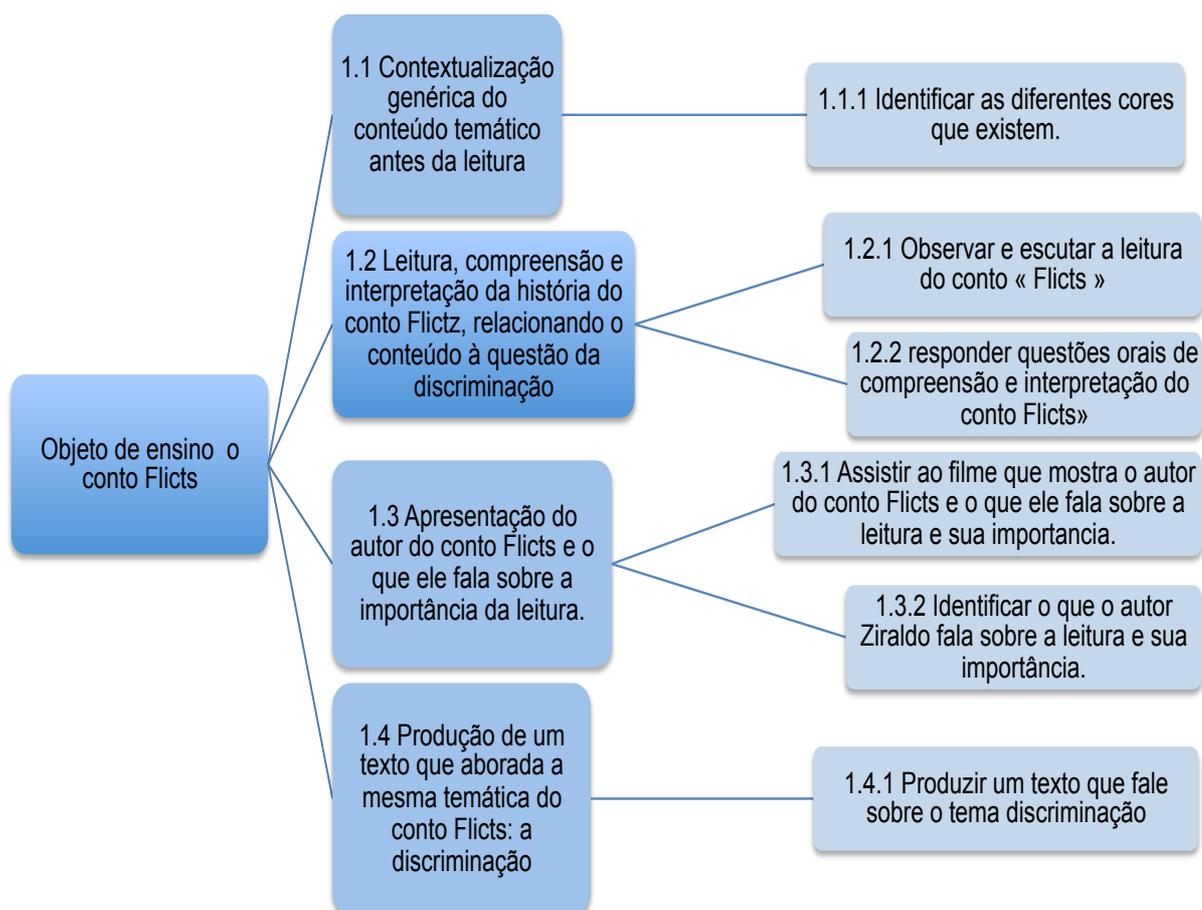
BA trabalha com os alunos a dificuldade em utilizarem o L ou o U no final de palavras, tomando como ponto de partida o problema identificado na escrita dos alunos. Essa intervenção não faz parte de uma atividade escolar programada por BA, mas ela a integra no conjunto das atividades aproveitando o problema que surge em sala. O que nos mostra uma preocupação com a ortografia dos alunos ao mesmo tempo em que ela mescla conteúdos diferenciados ao trabalhar com o gênero textual. Sua focalização é o gênero textual, mas ela aproveita problemas detectados na escrita dos alunos ao resolverem as atividades escritas para explicar uma questão de ortografia contextualizada, o que demonstra uma intervenção pautada em uma das propostas de trabalho com a linguagem expressa em documentos oficiais. No PCNLP – 1º ciclo, a proposta de trabalho com a ortografia destaca que

a normatização ortográfica deve estar contextualizada, basicamente, em situações em que os alunos tenham razões para escrever corretamente, em que a legibilidade seja fundamental porque existem leitores de fato para a escrita que produzem (BRASIL, 1997, p. 58).

O percurso realizado por BA no desenvolvimento das atividades escolares sobre o gênero textual HQ, a nosso ver, segue uma proposta de prática de leitura que engloba o reconhecimento de características gerais do gênero textual, possibilitando o desenvolvimento de capacidades de linguagem como a capacidade de ação (identificação dos parâmetros contextuais do gênero) no desenvolvimento das atividades de contextualização antes da leitura do texto escolhido para a aula e capacidades discursivas e linguísticas.

4.1.3.2 As atividades escolares da SE2

Figura 10: Macroestrutura da SE2



Fonte: Elaborado pela autora

A macroestrutura da SE2 mostra, de forma geral, as atividades escolares desenvolvidas por BE nessa sequência, permitindo a visualização do objeto de ensino escolhido, o conto *Flicts*, e as dimensões em que este objeto foi decomposto: 1.1 contextualização do conteúdo temático antes da leitura; 1.2 leitura, compreensão e interpretação da história do conto *Flicts*; 1.3 apresentação do autor do conto e 1.4 produção escrita de um novo texto. A macroestrutura mostra também no nível n.n.n as atividades escolares realizadas de acordo com a dimensão abordada.

No nível n.n.n, observamos a atividade escolar oral de contextualização do gênero 1.1.1 (doravante atv1), a atividade escolar de leitura em voz alta pela professora e de escuta pelos alunos 1.2.1 (doravante atv2), a atividade escolar oral de interpretação do conto 1.2.2 (doravante atv3), as duas atividades escolares sobre o autor do conto 1.3.1 (doravante atv4) e 1.4.1 (doravante atv5) e a atividade escolar escrita de produção de texto visando à verificação da compreensão dos alunos a respeito da interpretação desejada pela professora (doravante atv6).

Conforme podemos notar na macroestrutura da SE2, as seis atividades escolares da SE2 são organizadas numa sequência que vai da leitura, compreensão e interpretação oral do conto *Flicts* à produção textual de uma nova história escrita pelos alunos, abordando a temática do conto.

Tabela 14: Categorias das atividades da SE2

	Categorias das atividades da SE2.	Atv1	Atv2	Atv3	Atv4	Atv5	Atv6
1	Contextualização do conteúdo do conto " <i>Flicts</i> " antes da leitura.						
2	Escuta e acompanhamento da leitura expressiva da professora ao ler o conto " <i>Flicts</i> ".						
3	Compreensão e interpretação oral e escrita do conto " <i>Flicts</i> ", explorando o conteúdo temático explícito e implícito do conto.						
4.	Apresentação do autor e discussão sobre o que ele pensa a respeito da leitura e sua importância						

Fonte: Elaborado pela autora.

A tabela 13 mostra as cinco categorias elaboradas de acordo com as atividades desenvolvidas por BE que englobam uma atividade de preparação para o

conteúdo temático do texto a ser trabalhado na aula (categoria 1), uma leitura realizada em voz alta pela professora (categoria 2), duas atividades de compreensão e interpretação do conteúdo do conto escolhido (categoria 3) e duas atividades que se referem ao autor do conto (categoria 4).

A primeira atividade escolar da SE2 (atv1) é uma atividade de contextualização, BE discute com os alunos o conhecimento que eles têm sobre as cores, já que o conto escolhido por ela tem como tema a discriminação sofrida por uma cor.

No desenvolvimento desta atividade (atv1) a professora faz seis questões sobre as cores para os alunos responderem oralmente.

Essas questões, como na SE1, são elaboradas pela professora em interação verbal com os alunos. As intervenções de BE em relação às respostas dos alunos a essas questões são em sua maioria diretivas exigindo respostas simples “sim” ou “não” e, em alguns casos, respostas em que os alunos citam as cores que conhecem.

(11)

BEATRIZ: (...) antes da gente conhecer a historinha de *Flicts* vamos conversar// quais são as cores que vocês conhecem?

Alunos: amarelo//

Beatriz: amarelo/ que mais?

Alunos: ((vozes sobrepostas)) vermelho//

Aluno: rosa//

Alunos: branco//

Beatriz: qual a cor que vocês mais veem?

Alunos: ((vozes sobrepostas)) branco//

Alunos: azul//

Beatriz. que mais?

Alunos: vermelho//

Alunos: verde//

Alunos: branco//

Alunos: preto//

Beatriz: se vocês fecharem os olhos e alguém chegar em vocês e falar assim: “é eu estou vendo agora uma maçã bem vermelhinha”// vocês conseguem identificar na cabeça que jeito é essa maçã?

Alunos: ((vozes sobrepostas)) SIM::

Beatriz: e se alguém chegar e falar assim/ olha eu estou vendo uma manga amareli::nha?

Alunos: ((vozes sobrepostas)) SIM::

Beatriz: vocês vão conseguir entender essa manga?

Alunos: [***]

Aluno : eu só vou entender comendo ela//

Beatriz: alguém aqui tem alguma dificuldade de entender de cor?

Alunos: ((vozes sobrepostas)) NÃO::

Beatriz: e se alguém falar “hum é rosa” vocês entendem direitinho que jeito que é? e se eu falar rosa forte?

Alunos: também//

Beatriz: e se eu falar que é rosinha fraco?

Aluno: eu sei//

Beatriz: na hora vocês lembram né? *((dirigindo-se à lousa))* (Anexo 4)

Conforme podemos observar no extrato (11), as questões realizadas por BA são seis:

1. *Quais as cores que vocês conhecem?*
2. *Quais as cores que vocês mais veem?*
3. *Se vocês fecharem os olhos e alguém chegar em vocês e falar assim: “Ééé eu estou vendo agora uma maçã bem vermelhinha, vocês conseguem identificar na cabeça que jeito é essa maçã?”*
4. *E se alguém chegar e falar assim, estou vendo uma manga amarelinha...*
5. *Alguém, aqui tem alguma dificuldade para identificar uma cor?*
6. *E se alguém falar/ um é rosa... E se eu falar rosa forte? E se eu falar que é rosinha fraco?*

Observamos que BE em alguns momentos valida as respostas dos alunos revozeando-os, como podemos ver a seguir, quando os alunos respondem a primeira pergunta de BE, referindo-se a atv1. “Alunos: amarelo; BEATRIZ: amarelo/ que mais? (Anexo 4)

BE revozea o aluno ao repetir o nome da cor “amarelo”, lançando uma pergunta a fim de ouvir dos alunos as cores que conhecem. Outra maneira de aceitar as respostas dos alunos diz respeito ao fato de realizar uma nova pergunta dando continuidade às respostas dadas, o que foi o caso das questões 2, 3, 4, 5 e 6.

Observamos que a contextualização realizada pela professora não atende ao nível e a faixa etária dos alunos do sexto ano; BE realiza intervenções orais voltadas apenas para a identificação das cores que os alunos conhecem.

Esse tipo de atividade escolar que visa preparar os aprendizes para a leitura de um texto aparece reconfigurada no PCNLP – 3º ciclo no que se refere à prática de leitura. Primeiro como uma proposta de “formular hipóteses a respeito do conteúdo do texto” e em seguida como o levantamento do conhecimento prévio dos alunos, a fim de realizar “a articulação entre conhecimentos prévios e informações textuais”. (BRASIL, 1998, p. 55-56).

Em nossa análise, constatamos que BE, como BA, ao desenvolver essa atividade escolar de contextualização busca retomar essas propostas, entretanto, a

atividade desenvolvida pode ser considerada como correspondente a um nível escolar não condizente com a faixa etária dos alunos a que é dirigida a atividade.

A segunda atividade escolar (atv2) é a leitura do conto *Flicts*. Essa leitura é realizada por BE em voz alta enquanto os alunos acompanham em silêncio. A professora, entretanto, no comando, não utiliza “leitura”, mas sim convida os alunos para “verem” a história, dizendo que é preciso silêncio para entender, pedindo a eles para tentarem descobrir qual é a cor do personagem principal do conto *Flicts*, fazendo duas proposições:

(12)

comando da atv2

BEATRIZ: então, agora nós vamos ver que *Flicts* é uma cor e vamos tentar descobrir qual é// o que ela tem de especial// é preciso muito silêncio para entender a história// Então aqui nós vamos começar com a historinha do *Flicts*? (Anexo 4)

Nesse caso, é a professora que realiza a leitura em voz alta, enquanto os alunos acompanham, observando as imagens do texto no *Datashow*. Esse tipo de atividade escolar também é indicada como uma possível forma de realização de prática de leitura em sala de aula no PCNLP – 3º ciclo:

O professor deve organizar momentos de leitura livre em que também ele próprio leia, criando um circuito de leitura em que se fala sobre o que se leu, trocam-se sugestões, aprende-se com a experiência do outro. (BRASIL, 1998, p. 71).

No que tange a atv2, BE propõe a escuta dos alunos que acompanham em silêncio a sua leitura em voz alta.

A atv3 é uma atividade de compreensão e interpretação do conto *Flicts* realizada oralmente. Nessa atividade escolar, BE elabora as questões tendo como parâmetro as respostas ou dúvidas dos alunos em relação ao conteúdo do texto.

Essa atividade é constituída de vinte e duas (22) questões que abordam o conteúdo explícito e implícito do texto, mais especificamente, dez questões referindo-se ao conteúdo explícito no texto e doze situações que extrapolam esse conteúdo explícito. A seguir, apresentamos as questões feitas pela professora no desenvolvimento dessa atividade.

BE realiza diferentes questões; consideramos como conteúdo temático explícito as abordagens de BE em relação às questões que se referem à história e ao personagem *Flicts*, ao seu papel na história em sua interação com os outros personagens. As questões referentes ao conteúdo temático implícito dizem respeito ao raciocínio metafórico que BE busca construir com a realidade fora do conto, isto é, a comparação do personagem *Flicts* com as pessoas da vida real.

Notamos que BE, ao desenvolver a discussão com os alunos a respeito da história, parte de uma característica do gênero conto, a identificação dos personagens e os estereótipos que representam.

(13)

BEATRIZ: (...) então vamos lá// que cor é essa/ *Flicts* ?

Alunos: laranja//

Alunos: amarelo queimado//

((os alunos participam dizendo o nome de outras cores))

BEATRIZ: mas vamos tentar entender a historinha// tá bom porque é uma história de cores/mas vamos tentar trazer essa historinha para os dias de hoje/ o que seria o *Flicts* ?

Alunos: azul//

Alunos: amarelo//

Alunos: verde//

BEATRIZ: quem seria o *Flicts* ?

Alunos: o dourado sem brilho//

Aluno: o W//

BEATRIZ: ãh?

Aluno: o W//

BEATRIZ: ah o W aqui//

BEATRIZ: estou perguntando para vocês o seguinte/ quem hoje seria o *Flicts* ? o que na nossa vida é *Flicts* ?

Aluno : o Gerson// ((nome fictício))

BEATRIZ: por que o *Flicts* era tão rejeitado?

Aluno 2: porque ele é feio//

BEATRIZ: por que o que mais? Tiago ((nome fictício)) **((professora fala batendo o apagador na mesa))** // por que o *Flicts* seria rejeitado?

Aluno 3: porque ele era careca//

((vozes sobrepostas))

BEATRIZ: ele é feio/ele é careca//ele é igual? ele é igual?

((respostas diferentes))

BEATRIZ: ele é rejeitado porque ele não é igual as outras cores// por que as outras cores se julgam melhores do que ele?

Aluno: porque ele é uma baleia//

Aluno : porque as outras cores se acham mais bonitas//

Aluno : porque ele é marrom// ((outros comentários))

Aluno : porque são cores mais bonitas//

BEATRIZ: calma/ um por vez **((a professora diz gesticulando com as mãos para o alto e para baixo repetidas vezes))** vai **((apontando para um aluno))** vai você **((apontando pra outro aluno))// ((os alunos começam a falar ao mesmo tempo))** tudo tem cor/ né? o céu é de que cor?

Alunos: azul//

BEATRIZ.: o mar é//

Alunos: azul//

BEATRIZ: as florestas são//

Alunos: verdes//

BEATRIZ: isso/ todo mundo tem uma cor// então/ trazendo *Flicts* para os dias de hoje/ quem seria aquela pessoa que é rejeitada? quem é rejeitado hoje em dia?

Alunos: os carecas/ ele é rejeitado//

BEATRIZ.: olha/ prestem atenção// olhem para os dias de hoje// o que é rejeitado nós dias de hoje?

Alunos: ((vários))

BEATRIZ.: quem mais? ((alunos falam)) na escola/ quem são os rejeitados na escola?

Alunos: ((falam junto sobre o que eles pensam que são rejeitados na escola)): gordos, nerds, morenos, os homossexuais –os boiolas))

BEATRIZ.: **((a professora gesticula com as mãos movimentado para cima e para baixo))** menos/ eu falei que não vou continuar enquanto vocês não se acalmarem. ((um aluno grita)) eu falei que é só levantar as mãos e falar/ mas está difícil// eu não estou conseguindo entender vocês//

((os alunos começam a levantar as mãos e a professora vai indicando um a um para falar))

BEATRIZ.: fala//

Aluno. Gays//

BEATRIZ: fala//

Alunos: ((começam a falar todos de uma vez)) os alcoólicos//

Alunos: os maconheiros//

Alunos: os usuários de droga//

BEATRIZ: **((a professora caminha em direção ao quadro))** hoje em dia, tudo que é diferente// **((a professora escreve no quadro a palavra diferente))**

((vozes sobrepostas de alunos))

((professora bate o apagador no quadro))

BEATRIZ: e por que entre as pessoas há essa discriminação?

Alunos: porque algumas pessoas se acham melhores do que as outras//

BEATRIZ: quando a gente olha a história do *Flicts* / quando a gente escutou a história do *Flicts* vocês ficaram com dó do *Flicts* / não ficaram?

Aluno: eu fiquei//

Aluno: eu não fiquei::

BEATRIZ: e no final o que a gente descobriu?

Alunos: que a lua era *Flicts* !

BEATRIZ: que bem de pertinho a Lua é *Flicts* // existe algo mais bonito que a Lua?

Alunos: não//

BEATRIZ: assim na natureza? a lua não é linda?

Alunos: é:: ((os alunos começam a falar todos de uma única vez))

BEATRIZ: **((a professora bate o pincel atômico sobre a mesa))** mas está difícil continuar essa aula// o vermelho se gabou para o *Flicts* dizendo que ele era uma cor do semáforo/ vocês lembram? e no final *Flicts* venceu porque ele era o que?

Alunos: a lua::

BEATRIZ: hoje em dia/ QUANDO a gente critica o que é diferente do que a gente chama de normal/ LÁ na frente a gente pode descobrir que esse diferente do normal pode ser muito melhor que?

Alunos: do que você//

BEATRIZ: quando Ziraldo escreveu a história *Flicts* / nós podemos acreditar que ele pensou muito além de contar a historia de uma cor **((professora interrompe chamando a atenção de um aluno em voz alta))** mais uma gracinha eu e coloco PARA FORA e não vai ser primeira vez//eu estou contando a história aqui para vocês/ e vocês estão falando do colega de sala// não é Wallace? vamos lá/ voltando à história do *Flicts* / quando o Ziraldo/ o autor da obra/ escreveu a historinha de *Flicts* / ele pensou muito

além/ ele pensou em... Ele queria trazer para vocês o que a gente tanto fala hoje em dia// o que nós falamos tanto?
 Alunos: eu já sabia::
 BEATRIZ: o que a gente fala tanto na escola/ que não pode fazer/ não pode fazer?/
 Alunos: [***]
 BEATRIZ: como se chama o ato de discriminar a pessoa?
 Alunos: bullying::
 BEATRIZ: o que a gente mais faz, né Anderson?
 Alunos: tarefas::
 BEATRIZ: é criticar o colega/ é apelidar o colega/ é excluir o colega// agora/ eu pergunto para vocês// *Flicts* procurou/ procurou/ procurou/ até achar o seu lugar no mundo/ ele desistiu do seu sonho?
 Alunos: não//
 BEATRIZ: ele procurou/ procurou até sumir/ quando ele sumiu nós descobrimos o que?
 Alunos: que ele era a lua//
 BEATRIZ: ele conseguiu realizar seu sonho?
 Alunos: sim// ((muitos alunos falam ao mesmo tempo))
 BEATRIZ: a historinha de *Flicts* traz uma lição de vida pra gente/ quando a gente se refere ao preconceito/ quando a gente critica o outro e a não desistir dos nossos sonhos// porque de acordo com a historinha/ *Flicts* procurou/ procurou até achar seu lugar no mundo// (Anexo 4)

No desenvolvimento dessa atividade, BE revozea os alunos e reformula as questões a fim de que os alunos compreendam o que de fato ela busca fazê-los compreender a respeito da história. O revozeamento pode ser percebido em situações em que BE repete as respostas dadas pelos alunos: “*BEATRIZ: ele é feio/ele é careca//ele é igual? ele é igual?*”. Ao mesmo tempo em que ela revozea, ela segue com uma nova questão com a finalidade de fazê-los chegar a interpretação do texto. Além de revozear os alunos em algumas situações, BE também ignora as respostas dos mesmos. Observaremos esses aspectos de modo mais detalhado ao discutirmos no capítulo V o gesto de regulação.

Em relação às intervenções de BE, observamos que ela, primeiramente, discute com os alunos o conteúdo temático explícito na narrativa como, por exemplo, o que diz respeito ao personagem, o que ele faz e sua interação com os outros personagens, procurando identificar suas características no texto, para em seguida transpor os aspectos explícitos para uma interpretação para além do texto. Observamos que BE realiza 22 questões:

1. [...] Que cor é essa, *Flicts* ? ((os alunos participam dizendo o nome de outras cores))

2. Mas vamos tentar entender a historinha. Tá bom porque é uma história de cores. Mas vamos tentar trazer essa historinha para os dias de hoje, o que seria o *Flicts* ? ((os alunos respondem com nomes de cores))
3. Quem seria o *Flicts* ? ((os alunos respondem com nomes de cores))
4. Estou perguntando para vocês o seguinte, quem hoje seria o *Flicts* ? O que na nossa vida é *Flicts* ?
5. Por que o *Flicts* era tão rejeitado? ((alunos respondem)) Por que o que mais?
6. Ele é feio, ele é careca...Ele é igual? Ele é igual?
7. Ele é rejeitado porque ele não é igual as outras cores. Por que as outras cores se julgam melhores do que ele?
8. Tudo tem cor, né? O céu é de que cor? ((os alunos respondem)) As florestas são...
9. Então, trazendo *Flicts* para os dias de hoje, quem seria aquela pessoa que é rejeitada. Quem é rejeitado hoje em dia?
10. Olha, prestem atenção. Olhem para os dias de hoje. O que é rejeitado nós dias de hoje?
11. Quem mais? ((alunos falam)) Na escola, quem são os rejeitados na escola?
12. E por que entre as pessoas há essa discriminação?
13. Quando a gente olha a história do *Flicts*, quando a gente escutou a história do *Flicts* vocês ficaram com dó do *Flicts*, não ficaram? E no final o que a gente descobriu?((alunos respondem))
14. Existe algo mais bonito que a Lua? Assim na natureza? A lua não é linda?
15. O vermelho se gabou para o *Flicts* dizendo que ele era uma cor do semáforo, vocês lembram? E no final *Flicts* venceu porque ele era o quê?
16. Hoje em dia, quando a gente critica o que é diferente do que a gente chama de normal, lá na frente a gente pode descobrir que esse diferente do normal pode ser muito melhor... né?
- 17 Vamos lá, voltando à história do *Flicts*, quando o Ziraldo, o autor da obra, escreveu a historinha de *Flicts*, ele pensou muito além, ele pensou em... Ele queria trazer para vocês o que a gente tanto fala hoje em dia... O que nós falamos tanto?
18. O que a gente fala tanto na escola, que não pode fazer, não pode fazer,
19. Como se chama o ato de discriminar a pessoa?
20. Agora, eu pergunto para vocês [...] *Flicts*, procurou, procurou, procurou, até achar o seu lugar no mundo, ele desistiu do seu sonho?
21. Ele procurou, procurou até sumir. Quando ele sumiu nós descobrimos o que?
22. Ele conseguiu realizar seu sonho?

Essas questões podem ser organizadas de acordo com a tabela a seguir:

Tabela 15: Conteúdo temático atv3 da SE2

Conteúdo temático	Questões
Explícito	1, 5, 6, 7, 8, 13, 14, 15, 20, 21, 22
Implícito	2, 3, 4, 9, 10, 11, 12, 16, 17, 18, 19, 20

Fonte: Elaborado pela autora

No que tange às atividades escolares 4 e 5, elas se referem a segunda dimensão do objeto de ensino e tem o mesmo suporte principal: um filme que traz uma apresentação do autor do conto *Flicts* e uma exposição do próprio autor sobre

suas obras *Menino Maluquinho*, *Professora Maluquinha* e *Flicts*. A atv4 é a observação / visualização desse filme.

(14)

Introdução da consigna/instrução atv4:

BEATRIZ: agora, eu quero que vocês prestem atenção aqui.: vocês vão conhecer um pouquinho sobre Ziraldo. Quem é o Ziraldo?

Alunos: o autor//

BEATRIZ: quem escreveu// O autor da história *Flicts* // Tem que apagar a luz e fazer silêncio//

(Anexo 4)

BE assiste ao filme com os alunos, a fim de apresentar o autor e o que ele fala de suas obras. Nesse filme, o autor apresenta de modo geral suas obras, atendo-se à obra *O menino Maluquinho*. Ressaltamos que nesse filme a obra apresentada pelo autor não é a obra trabalhada pela professora, o que, a nosso ver desvia, o foco do trabalho a ser desenvolvido com' o conto *Flicts*. A atv5 é a discussão de BE com os alunos sobre o que o autor Ziraldo apresenta no filme sobre a leitura e sua importância.

BE faz questões orais que organizamos em três blocos. O primeiro é constituído pelas questões que se referem, especificamente, a uma frase dita por Ziraldo no desenvolvimento do filme "*Ler é mais importante que estudar*". O segundo bloco refere-se às questões em relação à leitura, não enquanto decodificação de signos, mas enquanto compreensão e interpretação. O terceiro é composto por questões em que a professora tenta fazer um paralelo sobre a leitura realizada e a compreensão dos alunos.

1. [...] Vamos lá. Ziraldo afirmou durante o vídeo para vocês, para quem prestou atenção, Ziraldo afirmou o seguinte "ler é mais importante que estudar". Por que ele fala isso? Ah? Por que ele fala que ler é mais importante?
2. [...] Mas tem gente que fala assim: "Ah professora eu sei ler, é só me dar um papel que eu sei ler. É dessa leitura que estou falando? [...] De qual leitura que eu estou falando? Ah?

3. Na hora que nós lemos o *Flicts* , que eu li o *Flicts* para vocês e vocês estavam prestando atenção que eu comecei a perguntar sobre o livro para vocês, vocês conseguiram entender o que o Ziraldo queria dizer para a gente? Vocês conseguiram entender?[...] Ah? Mas não foi todos por quê? [...]"

Ao introduzir essas duas atividades, BE tem o objetivo de apresentar o autor da história *Flicts* e ao mesmo tempo mostrar a importância da leitura para os alunos, ligando tudo isso as outras atividades propostas, conforme dito pela professora no texto de autoconfrontação simples: *“Eles prestaram bastante atenção, conheceram um pouco do Ziraldo, foi uma maneira diferente de apresentar quem escreveu a obra Flicts [...]” e “[...] mas ao mesmo tempo eles estão entendendo o que o Ziraldo diz, que o ato de ler é mais importante do que estudar, ou seja, quando você está lendo, você está estudando. Através dessa frase que o Ziraldo diz na entrevista e através do Flicts , eu passo a proposta de atividade para eles”* (Anexo 8)

A sexta atividade (atv6) é a produção de um texto pelos alunos sobre o mesmo tema do conto com a finalidade de avaliar o entendimento dos alunos sobre o assunto discutido.

(15)

Introdução à consigna/instrução atv6:

BEATRIZ: [...] Agora vocês vão fazer o seguinte para mim, eu quero que vocês escrevam agora, em uma folha separada para me entregar [...] Eu quero recolher isso. Eu quero que vocês escrevam, falando para mim, o que no mundo é *Flicts* . Eu quero que vocês criem a história de vocês [...] Pensem no que é discriminado hoje em dia. Pensem que a cor *Flicts* foi discriminada [...] (Anexo 4).

Embora esta atividade seja de produção, ela está mais relacionada à interpretação do conteúdo temático do conto *Flicts* do que a produção propriamente dita de um conto. BE pede para que os alunos façam uma produção de texto escrito não com o objetivo relacionado à produção de um texto pertencente a um gênero específico, nem mesmo a um tipo específico (argumentativo, narrativo, descritivo), mas a preocupação de BE é em relação à compreensão dos alunos a respeito do tema sobre a discriminação, conforme ela diz no texto de autoconfrontação simples:

(16)

[...] O entendimento, na verdade, eu queria saber se eles conseguiram entender// Esses meninos precisam trabalhar muito a interpretação. É através disso, na fala// Como muitos ali/ na hora de se expressar, não são tão bons, eu utilizo a escrita também, eles precisam aprender a colocar o pensamento deles/ o que eles acreditam/ na escrita// Tanto que eu dou ênfase/ eu não vou criticar o que vocês escreverem// Eu quero saber o que vocês escreveram, então, escrevam para mim. [...] (Anexo 8)

O percurso desenvolvido por BE ao desenvolver a SE2 nos apresenta o gênero textual como um suporte para a discussão de um conteúdo temático sobre discriminação, visando à compreensão desse tema por alunos de sexto ano do ensino fundamental I. Podemos dizer que a centralidade desta sequência de atividades recai, sobretudo, ao conteúdo temático.

As atividades propostas tiveram, sobretudo, o objetivo de levar os alunos a compreenderem essa temática, indo desde uma discussão de contextualização do conto *Flicts* à uma produção escrita de uma história que abordasse a mesma temática, intercalando a apresentação do autor do conto por meio de um filme a fim de despertar o interesse dos alunos pela leitura e por ser, de acordo com a professora, uma forma interessante de apresentar o autor.

4.1.4 As formas sociais de trabalho

As formas sociais de trabalho (doravante FST) são as formas como a interação professor-aluno ocorrem no processo de ensino-aprendizagem, mais especificamente, as formas ou estratégias propostas por um professor para que o aluno tenha possibilidade de desenvolver saberes a respeito de um objeto de ensino, por exemplo, uma atividade em grupo, uma encenação teatral, etc.

A identificação das FST propostas nas duas sequências nos mostra as práticas das professoras ao desenvolverem um trabalho com os gêneros textuais. A análise das formas sociais nos permitiu verificar as intervenções específicas de cada professora na realização da sequência de ensino, nas formas de realização das

atividades, mais especificamente, no que se refere às estratégias elaboradas para que os alunos pudessem apreender saberes a respeito do objeto de ensino.

Observamos que, no conjunto dessas práticas, cinco foram as formas sociais de trabalho recorrentes, conforme nos apresenta a tabela a seguir :

Tabela 16: As formas sociais de trabalho nas sequências de ensino

	Forma social de trabalho	Quantidade de atividades por sequência	
		SE1	SE2
1	Perguntas e respostas orais individuais entre professora e alunos	5	3
2	Leitura em voz alta por um aluno enquanto professora e alunos acompanham em silêncio	2	-
3	Atividades escolares escritas e respondidas individualmente	5	1
4	Leitura em voz alta pela professora	-	1
5	Assistir a um filme em silêncio	-	1

Fonte: elaborado pela autora

Percebe-se que entre as cinco, a mais frequente é a forma de “*perguntas e respostas orais e individuais*”. As outras FST recorrentes foram: leitura em voz alta (por alunos ou professora), perguntas e respostas escritas individualmente, assistir a um filme. Todas as formas sociais identificadas referem-se a atividades individuais ora orais, escritas ou de observação (assistir ao filme) e são desenvolvidas numa perspectiva de interação professor-aluno-objeto de ensino ou aluno individual com o objeto de ensino.

Embora as professoras se amparem, em muitos momentos, em respostas dos alunos, conforme discutido na seção anterior, para elaborarem novas questões e socializarem algumas questões individuais realizadas por alunos expondo-as para toda a sala, notamos ainda uma falta de interação aluno-aluno no processo de elaboração do conhecimento e novos saberes e no desenvolvimento das estratégias de leitura e interpretação de textos.

As formas sociais de trabalho identificadas nas práticas didáticas das professoras aparecem como sugestões para o trabalho com os alunos do 1º ciclo (1ª

e 2ª séries) que corresponde ao 2º e 3º anos no Ciclo de Formação Humana nas Orientações Curriculares em Mato Grosso e do 3º ciclo (5ª e 6ª séries) que corresponde aos 6º e 7º anos.

De acordo com o PCNLP – 1º ciclo - a leitura pode ser realizada “de forma silenciosa, individualmente, em voz alta (individualmente ou em grupo) quando fizer sentido dentro da atividade; e pela escuta de alguém que lê.” (BRASIL, 1997, p. 44). Enquanto que no PCNLP – 3º ciclo - as sugestões visam à formação de leitores e aparecem propostas como leitura autônoma, em que o aluno lê silenciosa e individualmente, leitura colaborativa, em que o professor lê o texto com os alunos, leitura em voz alta pelo professor, leitura programada em que os alunos leem partes do texto para discutirem posteriormente e leitura de escolha pessoal.

As formas sociais de trabalho de BA e BE apresentam intervenções clássicas e tradicionais de leitura, em que o professor pergunta e os alunos respondem individualmente, compreendidas como a leitura colaborativa tal como aparece proposta nos PCNs. Os alunos dão respostas individuais, mas que se constroem por meio de uma interação em que os alunos não realizam interação entre si por meio de discussão em grupo, mas individualmente vão construindo um conhecimento coletivo em relação ao aspecto discutido, como é o caso das intervenções dos alunos no desenvolvimento da atv1, atv2, atv3 e atv4 da SE1 e atv1, atv3, atv5 da SE2.

Percebemos que embora as duas desenvolvam atividades escolares com objetivos diferentes, elas apresentam formas sociais de trabalho semelhantes. Ambas realizam inicialmente uma discussão oral de contextualização, seguida de leitura, para então fazer as atividades escritas.

4.2 Síntese das sequências de ensino

O interesse principal deste capítulo foi o de responder as seguintes perguntas de pesquisa: *Quais são os objetos de ensino trabalhados nas aulas? De que modo esses objetos são desenvolvidos nas aulas? Qual e que tipo de atividades escolares são realizadas? Quais formas sociais de trabalho são desenvolvidas pelas*

professoras e quais as ferramentas didáticas são utilizadas?, a fim de atendermos ao primeiro objetivo específico: o de identificar como o objeto de ensino gênero textual é trabalhado pelas professoras em sala de aula.

Em nossa investigação, conforme já frisamos, realizamos uma análise do trabalho do professor no processo de transposição didática interna (SCHNEUWLY e DOLZ, 2009) que corresponde ao terceiro nível da transposição didática conforme Machado (2009). É nesse nível em que o objeto de ensino a ser ensinado se transforma em objeto ensinado pelas intervenções dos professores em interação com os seus aprendizes.

Em nossa primeira constatação, identificamos que as práticas de ensino da língua portuguesa, tendo como foco o objeto de ensino gênero textual, basearam-se em processos de leitura e de interpretação dos exemplares dos gêneros pertencentes ao eixo do narrar escolhidos pelas professoras.

As duas professoras escolheram gêneros textuais indicados nas prescrições para os respectivos níveis escolares (3º e 6º anos)⁷² conforme constam nos PCNs de Língua Portuguesa, tanto do primeiro quanto do terceiro ciclo. Realizaram práticas de leituras com formas sociais de trabalho similares, entretanto, utilizando ferramentas didáticas diferenciadas.

Embora as duas professoras tenham escolhido e realizado práticas de leitura com gêneros do eixo do narrar e formas sociais de trabalho que se assemelharam revelando algumas regularidades, elas apresentaram também algumas especificidades.

Em relação às regularidades, constatamos que em ambas sequências o procedimento de leitura e interpretação se inicia com uma discussão oral de contextualização do objeto de ensino. Primeiramente, BA discute sobre as características das histórias em quadrinhos e BE faz uma consulta prévia a respeito das cores que os alunos conhecem a fim de introduzir o texto a ser interpretado posteriormente. Em segundo lugar, as professoras propõem a leitura do exemplar do gênero de texto escolhido para a aula, seguida de interpretação oral e atividade escolar de interpretação escrita. No que diz respeito às atividades orais, elas são

⁷² O 3º e 6º ano correspondem a 2ª e 5ª séries do ensino fundamental em Mato Grosso.

sempre de pergunta e resposta individuais em que os alunos discutem com a professora e não entre si.

As atividades escolares embora mostrem formas de leituras sugeridas nos PCNs, como “leitura diária” essas práticas aparecem de forma fragmentada, como por exemplo, as sugestões de leitura silenciosa e em voz alta pelo professor, entretanto, seguido a essas propostas que evitem o par de perguntas e repostas diretivas. As atividades escolares revelam abordagens secularizadas, isto é, que encontram-se nos pré-construídos das práticas didáticas escolares e que tem sido discutidas atualmente, mais especificamente, depois do final do século XX, por novas práticas de leitura que buscam uma ampliação do conhecimento de mundo dos alunos.

Em um contexto de formação continuada, essa constatação pode servir para uma mudança nas práticas de formação que tenham como objeto de ensino o gênero textual e as práticas de leitura, contribuindo com a análise e elaboração de atividades escolares que possibilitem a formação de leitores críticos. Nesse caso, uma possibilidade ou sugestão para esse tipo de formação continuada que vise uma formação sobre esse objeto é o trabalho com o instrumento “diários de leitura” conforme proposto em Machado (1995), ou práticas de leituras que permitam os alunos lerem pelo prazer de ler e, permitirem, uma prática colaborativa entre alunos e alunos, conforme Zanotto (no prelo) ou como elaboração de sequências didáticas que visem à leitura, conforme Dolz em entrevista (SILVA E SILVA, 2012).

Sobre as especificidades, constatamos que dizem respeito às dimensões do objeto que foram focalizadas pelas atividades escolares. BA desenvolveu atividades escolares que exploraram o gênero e suas características, a fim de realizar a compreensão do texto. Por sua vez, BE desenvolveu atividades escolares que exploraram a dimensão do conteúdo temático explícito e implícito na história, tomando por base o personagem principal. Em relação ao conteúdo explícito, BE explora o papel do personagem na história, a cor que ele representa e o que ele buscava encontrar no mundo. Sobre o conteúdo implícito, BE compara o personagem da história com as pessoas da vida real, isto é, fazendo analogia com o ser humano. Ressaltamos que essa é uma das possibilidades que o conto escolhido oferece.

As atividades escolares de contextualização antecedendo a leitura, embora tenham servido como um levantamento do conteúdo escolar conhecido pelos alunos e uma introdução para interpretação do texto a ser estudado nas aulas, exploraram dimensões diferentes do objeto de ensino.

BA desenvolveu atividades escolares de contextualização de parâmetros gerais das HQs que focalizaram, de um lado, as características gerais das HQs: a organização estrutural (atv1), a finalidade dos tipos de balões (atv2), o objetivo das histórias em quadrinhos (atv3). Seguida a essas três atividades escolares mais amplas sobre as características das histórias em quadrinhos, BA realizou uma atividade escolar voltada para as características mais próximas ao exemplar de HQ escolhido para a aula: o autor e os personagens da revista de história em quadrinhos da *Turma da Mônica*. Quanto à contextualização, BE, por sua vez, realizou apenas uma discussão oral com os alunos a respeito das cores que eles conheciam, o que a nosso ver é incompatível ao nível de ensino em que os alunos se encontravam (sexto ano).

Em relação ao texto exemplar do gênero escolhido para a aula, BA, ao realizar a interpretação, busca trabalhar com os aspectos verbais e não verbais, estabelecendo relação entre eles, tanto na atividade de interpretação oral quanto na escrita: explorando as características dos personagens e suas ações e a característica da história em quadrinhos, a articulação entre imagem e texto, o uso de onomatopeias, a presença de quadrinhos e balões. BE, de outro lado, desenvolve atividade de interpretação oral, em que explora a compreensão a respeito da história do conto a partir do seu personagem principal e suas ações, traçando um paralelo entre os personagens fictícios do conto e as pessoas no mundo real e desenvolve também atividade de produção escrita com o mesmo objetivo.

Ainda sobre as atividades escolares realizadas, as duas trabalham a respeito do autor dos textos. Entretanto, enquanto BA trabalha brevemente com os alunos a respeito do autor das histórias em quadrinhos da *Turma da Mônica*, BE intercala entre os exercícios, um filme que apresenta o autor. Embora essa intervenção de BE seja uma proposta que se pauta em uma forma clássica de trabalhos desenvolvidos com obras literárias (a identificação do autor), o modo como ela a realiza de forma diferenciada ao buscar um vídeo/filme em que o autor se apresenta.

Em relação aos tipos de atividades escolares realizadas, constatamos a existência de atividades de compreensão e caracterização do gênero, atividades de compreensão do conteúdo temático explícito e implícito e atividades escolares que se baseiam em características dos gêneros para realizar a interpretação do texto, como, por exemplo, a atv12 da SE1, em que BA apresenta uma característica da HQ, o uso de onomatopeias a fim de explorar seu significado no texto.

Embora as duas sequências tenham tido objetos específicos e dimensões diferentes focalizadas dos gêneros textuais, as atividades escolares e as formas de sua realização nos mostra, como afirma Kleiman (2004) um roteiro bastante comum que é seguido por grande parte dos professores de língua portuguesa no Brasil, geralmente constituído por 7 fases: motivação dos alunos através de uma conversa sobre o assunto do texto, leitura silenciosa sublinhando as palavras desconhecidas, leitura em voz alta por alguns alunos, leitura silenciosa pelo professor, elaboração de pergunta sobre o texto pelo professor, reprodução do texto ligada ao tema do texto.

As atividades escolares das duas professoras de nossa pesquisa seguiram em sua maioria os parâmetros como discutidos por Kleiman (2004), entretanto, BA ao buscar a motivação dos alunos, contextualiza pelas características do gênero textual HQ e a leitura silenciosa que realiza explora aspectos verbais e não verbais.

Em relação às formas sociais de trabalho mais recorrentes, foram de perguntas e respostas orais, sendo o professor o responsável pelas perguntas e os alunos pelas respostas, retratando sempre atividades escolares individuais. Notamos ainda uma aula em que a interação se faz entre professor-aluno-objeto. Observamos, nesse caso, a ausência de atividades escolares em que os alunos pudessem compartilhar entre si os conhecimentos adquiridos.

As formas sociais de trabalho das professoras são similares, embora os gêneros escolhidos sejam diferentes. As duas realizam em sua maioria atividades individuais (oral ou escrita). No que tange às atividades escolares orais, ambas realizam perguntas direcionadas a todos os alunos da sala e permitem que respondam de modo individual, embora seja em voz alta, o que permite a construção coletiva de possíveis respostas às questões realizadas. Reconhecemos que uma análise mais aprofundada das formas sociais de trabalho permitiria uma verificação

minuciosa desse aspecto, entretanto, em nossa pesquisa não era esse o foco, mas podemos ampliá-la em pesquisas posteriores.

Em relação às ferramentas didáticas, identificamos, de um lado, um conjunto de suportes que organizamos em duas categorias: uma que se refere aos suportes técnicos como computadores, *datashow*, filme/vídeos, quadro branco, pincel atômico que podem servir como instrumentos para qualquer disciplina; e outra que se refere aos suportes semióticos bibliográficos como os textos utilizados pelas professoras no desenvolvimento das aulas de língua portuguesa, a fim de ensinar um conteúdo referente ao objeto de ensino escolhido por BA e BE. De outro lado, verificamos o conjunto das atividades escolares que se referiram ao objeto de ensino. As ferramentas didáticas que constituíram as sequências de ensino compuseram o dispositivo didático implementado pelas professoras no desenvolvimento das estratégias de leitura que guiaram o trabalho com os gêneros textuais escolhidos, conforme podemos observar na tabela a seguir:

Ao serem reconstituídos em contexto escolar no processo de ensino aprendizagem, os identificamos como ferramentas didáticas. As regularidades de uso dessas ferramentas didáticas pelas professoras-participantes são representadas na tabela a seguir:

Tabela 17: As categorias de ferramentas didáticas

Categorias de ferramentas didáticas	Tipos de suportes	SE1	SE2
Suporte técnico	Computador		
	<i>Datashow</i>		
	Quadro branco		
	Pincel atômico		
Suporte semiótico bibliográfico	Textos impressos em papel A4		
	Texto em slides		
	Livro didático		
	Revista de HQ		
	Filme		
Conjunto de instruções elaboradas pelas professoras para trabalhar um objeto de ensino	Atividades escolares		

Fonte: Elaborado pela autora

Pode-se evidenciar pela tabela que o suporte técnico utilizado nas duas sequências de ensino foram o quadro branco e o pincel atômico, visto que são esses os recursos mais comuns e de mais fácil acesso aos professores no geral no desenvolvimento do seu *métier* em sala de aula. Os suportes computador e *datashow* foram utilizados somente por BE (na SE2). Frisamos que somente esta professora utilizou a maioria dos recursos tecnológicos

O suporte semiótico bibliográfico mais utilizado foi textos exemplares dos gêneros escolhidos em cada sequência, um texto impresso em papel A4, na SE1, e o texto em slides ou *powerpoint*, na SE2. Nota-se que em nenhuma sequência de ensino as professoras utilizaram os textos em seus suportes originais: a revista de história em quadrinhos ou o livro do conto, ao serem indagadas em momento posterior a aula, as professoras disseram que utilizam xerox ou recursos tecnológicos pela impossibilidade de terem exemplares originais para todos os alunos. Observamos nesse caso, um problema voltado para uma questão que perpassa o trabalho dos professores no Brasil: a falta de recursos bibliográficos nas escolas.

Nossa investigação mostra duas práticas diferenciadas quanto ao uso das ferramentas didáticas. Enquanto BA tem como recursos o texto impresso, BE utiliza aportes tecnológicos para o desenvolvimento de sua sequência de ensino.

Tanto os aspectos voltadas para o conteúdo escolar, objeto de ensino e as dimensões privilegiadas e as formas sociais de trabalho podem ser retomadas em um contexto de formação continuada. Questões como *o que trabalhar e como desenvolver práticas de leitura* precisam nortear práticas que visem ao desenvolvimento de capacidades leitoras visando uma formação de leitores críticos, no sentido de que ler é compreender o que se decifra e ser capaz de compreender um conteúdo de uma mensagem escrita e não apenas decodificá-la.

Neste capítulo, foi possível identificarmos os *objetos de ensino* escolhidos pelas professoras apoiadas nas propostas curriculares dos PCNs de Língua Portuguesa, *as dimensões privilegiadas desses objetos, as formas sociais e ferramentas didáticas* escolhidas. A identificação desses parâmetros que dizem respeito ao trabalho do professor em sala de aula permitiu também a verificação das intervenções verbais que os professores realizam com os alunos visando à

aprendizagem no momento de desenvolvimento de sua atividade de trabalho docente. Em relação a essas intervenções, identificamos, em seu conjunto, aquelas que constituem os gestos didáticos gerais e específicos de cada professora no desenvolvimento de sua prática didática, sobre as quais trataremos no a seguir.

CAPÍTULO V: ANÁLISES DOS GESTOS DIDÁTICOS FUNDAMENTAIS E ESPECÍFICOS.

Neste capítulo, discutiremos a respeito dos gestos didáticos fundamentais e específicos evidenciados no agir das professoras-participantes desta pesquisa em contexto de sala de aula no exercício de sua prática didática, mais especificamente, no desenvolvimento das sequências de ensino sobre os gêneros textuais. Ressaltamos que a análise dos gestos didáticos nos permitiu uma primeira delimitação do agir didático, como uma dimensão do agir docente, conforme já indicamos em nosso capítulo teórico e metodológico.

Para tanto, organizamos este capítulo em seis seções em que discutiremos, primeiramente, os gestos didáticos fundamentais e específicos realizados pelas professoras-participantes de nossa pesquisa, e, por fim, a síntese dos resultados deste capítulo.

5.1 Os gestos didáticos fundamentais e específicos nas sequências de ensino

Conforme já discutido em nossos pressupostos teóricos, os gestos didáticos são ações dos professores identificadas no processo de transposição didática interna, quando o professor tem como foco a transformação de um objeto de ensino para que esse se torne um objeto efetivamente ensinado e apreendido pelos alunos.

Enquanto os gestos profissionais englobam todas as intervenções e ações realizadas pelos trabalhadores na realização de seu *métier*, os gestos didáticos são próprios do *métier* do professor quando esse tem como tarefa o ensino aprendizagem no processo de transformação de um objeto de ensino em objeto efetivamente ensinado. A transformação do objeto se dá sobretudo na interação entre professor e aluno em sala de aula e os gestos didáticos são, portanto, realizados pelos professores sempre em interação com os alunos, conforme apresentaremos neste capítulo.

Em nosso capítulo precedente, analisamos as sequências de ensino (o objeto ensinado, as formas sociais de trabalho, as atividades escolares), o que nos possibilitou verificar o tratamento dado pelas professoras-participantes ao objeto de ensino gênero textual e as práticas de leituras. Neste capítulo, enfatizamos as ações das professoras-participantes no desenvolvimento dessa prática, ou seja, os gestos didáticos fundamentais e específicos realizados.

A identificação desses gestos nos permitiu, de um lado, verificar como o objeto de ensino se transforma em objeto ensinado, e, de outro lado, identificar as intervenções que caracterizam o agir didático das professoras-participantes. Em outras palavras, por meio da identificação desses gestos, distinguimos as intervenções características do agir didático das professoras BA e BE na realização de suas propostas de ensino.

Em nossa pesquisa, consideramos os gestos didáticos como constituídos pelas intervenções didáticas constitutivas do agir do professor tendo como enfoque a prática didática, isto é, um agir voltado para as situações específicas de ensino-aprendizagem, em nossa pesquisa, o agir didático. E gestos didáticos específicos são compreendidos como as intervenções didáticas específicas realizadas pelas professoras-participantes de acordo com os objetos de ensino escolhido para cada sequência. Compreende-se como intervenções didáticas, as intervenções verbais (orais ou escritas) e não verbais dos professores que se realizam em um contexto de ensino-aprendizagem de um conteúdo escolar.

Os gestos didáticos fundamentais são gerais e podem servir a qualquer disciplina como, por exemplo, apresentar o objeto de ensino a ser estudado (presentificação) e os gestos didáticos específicos são próprios de uma situação voltada para um objeto de ensino de uma disciplina específica como, por exemplo, introduzir uma HQ para ser lida pelos alunos em sala, a fim de despertar o interesse para a leitura.

Para a identificação dos gestos didáticos fundamentais e específicos, analisamos os textos de transcrições das aulas, onde percebemos as formas de intervenções das professoras durante o desenvolvimento das atividades escolares, pelas instruções dadas e discussões realizadas. Esses gestos são, portanto,

identificados por meio das instruções (orais ou escritas) feitas pelos professores aos alunos ou no processo de interações entre professores e alunos no desenvolvimento da sequência, como por exemplo, quando o professor introduz uma atividade escolar (presentificação e implementação do dispositivo) ou quando o professor e alunos discutem a respeito do objeto de ensino ou de uma de suas dimensões privilegiadas nas atividades escolares (regulação), podendo essa discussão ser introduzida pelo professor ou pelo aluno, conforme constatamos em nossas análises. Reconhecemos a existência de intervenções não verbais que ligam-se às intervenções verbais, entretanto, em nossa pesquisa não as analisamos por não ser nosso foco.

Identificamos, *a priori*, seis gestos didáticos fundamentais e diferentes gestos didáticos específicos interligados a eles no agir das professoras ao analisarmos as sequências de ensino: a presentificação e a focalização do objeto de ensino ao qual se associam a implementação do dispositivo didático, a criação da memória didática, a regulação e a institucionalização. Em relação a esses gestos ressaltamos que os dois primeiros são identificados na pesquisa do grupo GRAFE (SCHNEUWLY e DOLZ, 2009) como integrando o gesto de implementação do dispositivo didático e em AEBY-DAGHÉ e DOLZ (2008), relacionando-se a eles, mas constituindo como gestos distintos. Em nossa pesquisa, consideramos como Aeby-Daghé e Dolz (2008).

Outro gesto que identificamos, ainda não discutido no seio das pesquisas do grupo que nos inspirou, é o *gesto de planejamento*. Em sua pesquisa centrada “ao que se passa na classe” (SCHNEUWLY, 2009), o grupo identificou, nas práticas dos professores, os gestos didáticos conforme já explicitamos. Em nossa pesquisa, identificamos nas interações verbais em sala de aula entre BA e seus alunos, intervenções que retomaram o planejamento realizado. Ao mesmo tempo em que identificamos também nas interações verbais realizadas nas autoconfrontações, o processo de planejamento realizado antes da sequência de ensino. Ressaltamos que essa identificação foi possível pelo método de geração, seleção e análise que adotamos e a interpretação que fazemos para atender ao nosso objetivo. Embora tenhamos reconhecido o gesto didático de planejamento na análise das sequências, será na análise das autocofrontações que ele será caracterizado, pelas reconfigurações das professoras-participantes a respeito do seu agir didático.

A seguir, apresentaremos e discutiremos os gestos didáticos fundamentais e específicos identificados no agir didático das professoras-participantes de nossa pesquisa e apresentaremos o gesto de planejamento de forma mais detalhada nas autoconfrontações, capítulo posterior.

5.1.1 Os gestos didáticos específicos do ponto de vista da presentificação e da focalização dos objetos

A análise do gesto didático de presentificação e focalização nos permitiu, de um lado, identificar os aspectos gerais ou as dimensões particulares dos gêneros textuais escolhidos pelas participantes para o desenvolvimento da sequência de ensino e, de outro lado, verificar os gestos específicos das professoras por meio das intervenções didáticas realizadas.

BA realiza o gesto didático de presentificação do objeto de ensino, introduzindo as ferramentas didáticas: revistas de HQs ou gibis, conto contemporâneo infantil e a HQ da Turma da Mônica.

(17)

BÁRBARA: hoje vocês são estrelas/ é?

Alunos: éh// ((vozes sobrepostas))

((Alunos falam sobre a filmagem/ a professora espera os alunos se organizarem))

BÁRBARA: chega/ pronto/ agora todo mundo já se organizou// é:: o que a professora pediu para vocês trazerem desde sexta-feira?

Alunos: eu esqueci//

Aluno: eu também não tenho//

Aluno: não tenho//

BÁRBARA: tá/ o que era para trazer mesmo?

Alunos: gibi//

Aluno: me empresta o gibi//

BÁRBARA: gibis ou o que mais?

Alunos: ((comentários sobre quem trouxe e não trouxe o gibi/ explicação de alunos que não trouxeram o gibi))

BÁRBARA: Rodrigo/ senta direito por favor// senta e vira pra frente//

((vozes sobrepostas))

BÁRBARA: quem trouxe/ quem lembrou de trazer os gibis? (Anexo 3)

Identificamos no extrato (17), o primeiro gesto específico de BA para a presentificação do objeto de ensino *gênero textual HQ*, ela, primeiramente, introduz as revistas de HQs, suportes semióticos, questionando aos alunos sobre as revistas que eles deveriam ter levado. Ela se pauta em exemplares de revistas de HQs para serem levados pelos alunos. No extrato (18) a seguir, BA introduz uma nova ferramenta didática *o conto infantil contemporâneo* que utiliza para realizar uma comparação entre suas características e as da HQs.

(18)

BÁRBARA: ah:: olha aqui// Ela está perguntando isso aqui é um gibi?
((professora diz pegando um livro de conto que uma aluna mostra para ela e mostra para os outros alunos perguntando se é um gibi)) (Anexo 3)

Ao introduzir e usar essa ferramenta semiótica, BA realiza, em seguida, o primeiro gesto de focalização do objeto de ensino. Nesse caso, ela enfatiza a primeira dimensão do gênero textual a ser estudada: a característica estrutural, por meio de uma comparação com o conto introduzido.

BA presentifica, de forma mais específica, o objeto de ensino HQ, ao introduzir o texto a ser discutido em aula:

(19)

BÁRBARA: então gente/ hoje a professora trouxe uma história em quadrinhos que fala principalmente da Mônica e da Magali//
 (Anexo 3)

Nessa situação, BA introduz uma HQ da Turma da Mônica e em seguida, por meio de atividades orais e escritas, focaliza as dimensões do texto de HQ a serem discutidas em aula.

Em relação ao gesto de focalização, BA após presentificar o objeto, introduz doze atividades escolares que apresentam as dimensões exploradas pela professora a respeito do objeto de ensino introduzido, conforme podemos constatar no capítulo IV.

Essas atividades focalizaram as características do gênero textual HQ de modo geral: revistas constituídas por várias histórias, histórias divididas em quadrinhos, presença de balões e de uso de uma linguagem não verbal. Além de focalizar estas características gerais, BA focalizou aspectos específicos das revistas de HQs da *Turma da Mônica*, como o autor e os personagens. Em seguida trabalhou uma HQ da *Turma da Mônica*, com a qual realizou a compreensão oral e escrita e buscou apresentar as onomatopeias como uma característica das HQs. Intercaladas as atividades escolares de leitura e a compreensão do texto, ela focalizou também aspectos ortográficos.

Notamos que nos gestos específicos de presentificação e de focalização, BA considera as intervenções dos alunos, ao introduzir o objeto indagando aos alunos sobre o que eles precisavam levar, ao usar o conto infantil contemporâneo levado por uma aluna e ao trabalhar aspectos ortográficos em função dos erros cometidos pelos alunos ao escreverem os nomes das personagens da história da *Turma da Mônica*.

Sobre os gestos de presentificação e focalização de BE, identificamos, inicialmente que BE introduz o objeto de ensino, apresentando, de modo geral, o que será desenvolvido em aula.

(20)

BEATRIZ: vamos começar? hoje vou estar explicando para vocês/ nós vamos estar conhecendo uma história e através dessa história a gente vai estar/ eu quero que vocês conversem/ comentem sobre ela/ que vocês me passem informações sobre ela// (...)// e qual a história que nós vamos conhecer hoje? **((escrevendo na lousa o nome da história - Flicts))** é a história de *Flicts* // (Anexo 4)

Apresentamos, no extrato 20, o turno inicial de BE, em que ela apresenta o conteúdo geral da aula. Notamos que BE, diferentemente de BA, comenta com os alunos o objetivo geral: conhecer uma história e passar informações sobre ela.

Em seguida a essa introdução, BE realiza o primeiro gesto de focalização ao explicar e delimitar para os alunos o que eles precisarão observar na história: “*BEATRIZ: então/ através da história nós vamos saber quem é esse personagem// o que ele faz e qual a importância dele//*” (Anexo 4)

Nesse extrato, BE focaliza a dimensão do personagem. O personagem é o elemento pelo qual BE inicia a discussão do conteúdo temático que diz respeito à história de uma cor que sofre discriminação de outras cores.

BE, pelo gesto didático de focalização, pontua com os alunos a dimensão do conteúdo temático do conto *Flicts* por meio da identificação do personagem e sua ação; em seguida, traz o conteúdo para o momento atual, comparando a história com a vida real, para então focalizar a dimensão do produtor do texto, o autor.

Em relação a esses dois gestos, pelas intervenções didáticas realizadas, podemos identificar os gestos didáticos específicos realizados pelas professoras:

Tabela 18: Gestos didáticos específicos do ponto de vista da presentificação e focalização

Professoras participantes	Gesto didático específico de presentificação	Gesto didático específico de focalização
SE1	Introduz o objeto de ensino com a ajuda dos alunos. Não apresenta o objeto de modo geral, contextualizando inicialmente a aula.	Focaliza as dimensões do gênero textual HQ: - <i>geral:</i> - o suporte - revistas constituídas por várias histórias; - a estrutura - histórias dividida em quadinhos, presença de balões e de uso de uma linguagem não verbal. - <i>específicos da HQ escolhida para a aula:</i> - o autor e os personagens da revista de HQ Turma da Mônica. - Leitura e compreensão dos aspectos verbais e não verbais, pelas ações dos personagens Focaliza aspectos ortográficos e introdução do conteúdo a respeito das onomatopeias.
SE2	Introduz o objeto de ensino de modo geral contextualizando-o inicialmente.	Focaliza aspectos voltados para o conteúdo temático explícito e implícito a partir das ações dos personagens. Focaliza o autor

Fonte: elaborado pela autora

Observamos que BA e BE, em relação aos dois gestos didáticos fundamentais, realizam gestos didáticos específicos de introduzir o objeto de ensino e de distinguir as dimensões ensináveis desse objeto.

Observamos também que as duas apresentam formas diferentes de presentificar e focalizar o objeto. BA valoriza a participação dos alunos como “coconstrutores” do objeto de ensino a ser desenvolvido em aula.

Observamos pela presentificação, o uso de ferramentas didáticas como suportes materiais e semióticos: as revistas de HQs, o conto infantil contemporâneo, os slides e o filme. O uso dessas ferramentas nos mostra o agir didático constituído por intervenções didáticas mediadas por instrumentos.

Do ponto de vista linguístico-discursivo, a presentificação é realizada pelas professoras por intervenções de introdução do objeto de ensino: a HQ e o conto, marcadas pelo uso de **anáforas nominais** indicando o objeto de ensino, como, por exemplo, BA ao usar os substantivos comuns “*gibis*” e “*história em quadrinhos*” e BE ao referir-se à “*historinha*”; **dêiticos temporais**, evidenciando o momento de introdução do objeto como, por exemplo, o uso dos advérbios temporais “agora” e “hoje” usado pelas duas professoras-participantes; marcas de **dêiticos pessoais**, indicando a primeira e a segunda pessoa do discurso como, por exemplo, o uso dos pronomes “*eu*” e “*nós*” indicando BE e seus alunos e pela desinência verbal “vou”, indicando o enunciador BE na SE2; “gente” utilizado por BA ao referir-se aos alunos, implicando-se no discurso, e “vocês” utilizado por BA e BE nas duas sequências de ensino, referindo-se aos alunos

A focalização é marcada pelas instruções referentes a cada atividade escolar. Ao realizar as instruções orais ou escritos, as professoras incidem sobre os aspectos particulares de cada dimensão do objeto de ensino. Esses comandos são constituídos por frases interrogativas como, por exemplo, BA ao realizar o comando para a atv1 da SE1 “*o que diferencia ESSE LIVRINHO... de um gibi?*” e BE ao verbalizar o comando para a atv1 da SE2 “*quais são as cores que vocês conhecem?*”.

Essas marcas linguísticas nos permite identificar as formas como se pode presentificar e focalizar um objeto de ensino. Em um contexto de formação continuada a identificação desses gestos pode contribuir para o formador verificar os gestos

realizados, seus resultados ao mesmo tempo que podem sugerir novas formas que sejam mais adequadas aos alunos.

De modo geral, podemos notar que as professoras, por meio das intervenções verbais e não verbais, realizam os gestos didáticos fundamentais de presentificar os objetos de ensino e focalizar as dimensões ensináveis escolhidas por elas, por meio de gestos didáticos específicos de introdução e de distinção das dimensões.

Os gestos didáticos fundamentais de presentificação e focalização associam-se aos gestos que discutiremos a seguir.

5.1.2 Gestos didáticos específicos do ponto de vista do dispositivo didático

Conforme já discutido no capítulo IV, as professoras implementaram diferentes dispositivos didáticos: BA implementou um dispositivo constituído pelas ferramentas didáticas: revistas de histórias em quadrinhos, conto contemporâneo infantil, a HQ da *Turma da Mônica* e doze atividades escolares; BE, por sua vez, implementou um dispositivo formado por ferramentas didáticas constituídas com suportes tecnológicos e seis atividades escolares.

No processo de implementação desses dispositivos, as professoras realizaram gestos didáticos específicos que dizem respeito a aplicação e efetivação do dispositivo.

No entanto, nas intervenções de BA no processo de implementação do dispositivo, além de gestos didáticos específicos de efetivação e aplicação desse dispositivo, distinguimos intervenções que indicam a elaboração e criação de um dispositivo com aportes dos alunos, conforme podemos notar no extrato 14 já citado neste capítulo: “É:: o que a professora pediu para vocês trazerem desde sexta-feira?”, e gestos que dizem respeito à adaptação e modificação do dispositivo elaborado marcado pela verbalização de BA ao mudar a proposta “Então vamos fazer o

seguinte/ Já que vocês não trouxeram/ Quem conhece levanta a mão / Quem já leu um gibi?” (Anexo 3).

Tabela 19: Gestos didáticos específicos do ponto de vista da implementação do dispositivo didático

	Gestos didáticos específicos do ponto de vista da implementação do dispositivo didático		
	ELABORAÇÃO	ADAPTAÇÃO	APLICAÇÃO/EFETIVAÇÃO
Gestos didáticos específicos da SE1	criar dispositivos com aportes dos alunos;	- adaptar o dispositivo a nova situação, integrando os imprevistos (por exemplo, a HQ na sequência incorreta) ocorridos na situação imediata para criar novos dispositivos.	- comparar as características entre um conto “A magia do verdadeiro amor” e as HQs em geral; - - identificar os diferentes tipos de balões e suas funções, a finalidade das HQs e o autor e os personagens da HQ da Turma da Mônica; - estabelecer relação entre as características verbais e não verbais das HQs; - Compreender a HQ da Turma da Mônica; - compreender o vocabulário e as onomatopeias.
Gestos didáticos específicos da SE2	_____	_____	- estabelecer relação entre o conhecimento dos alunos, antes da leitura do conto e o conhecimento a construir com e após a leitura - compreender e interpretar o conteúdo temático do texto “Flicts”, - apresentar o autor do conto Flicts - Produzir um texto

Fonte: elaborado pela autora

Identificamos, do ponto de vista da implementação, gestos didáticos específicos que se referem à elaboração, à adaptação e a aplicação ou efetivação do dispositivo didático. Em relação à elaboração, identificamos o gesto específico de “criar dispositivos com aportes dos alunos”. BA, ao introduzir a primeira ferramenta didática, retoma com os alunos o que havia sido planejado para que eles levassem para a sala de aula a fim de realizarem a leitura. Essa retomada marca, de um lado, que BA busca construir o dispositivo didático com a ajuda dos alunos e, de outro lado, uma elaboração do dispositivo antecedendo a SE1, o que é confirmado e descrito na reconfiguração da professora nas autoconfrontações simples e cruzada. Em relação a essa elaboração, embora BA não a explicita durante a SE1 o, distinguimos, a partir, de sua interação verbal com os alunos o *gesto de planejamento*, como indicado no início deste capítulo. Embora tenhamos identificado na análise das sequências de

ensino, será pela análise das autoconfrontações que esse gesto será melhor caracterizado.

No que tange à *adaptação*, ela é feita no contexto imediato da situação de aula ocasionada por um problema, isto é, a professora adapta o dispositivo a uma situação não planejada anteriormente, por dois fatores: o fato de os alunos não levarem os exemplares das revistas de HQs contrariando a instrução dada pela professora e o fato de uma aluna levar um exemplar de um conto acreditando ser uma HQ.

Sobre o primeiro fator, ele gerou um primeiro problema específico dessa forma de implementação do dispositivo (com aportes dos alunos): *o imprevisto*, identificado, nesse caso, pelo fato de nem sempre os alunos realizarem as atividades propostas.

(21)

BÁRBARA ((*diz ao mesmo tempo que faz o aluno sentar com um gesto*)) vamos fazer assim/ já que nem todos trouxeram/ a gente só vai olhar//

Alunos: ((falando ao mesmo tempo)) mas eu não tenho gibi, tia//

BÁRBARA: ta/ era para quem tivesse que era para trazer/ então vamos fazer o seguinte/ já que vocês não trouxeram/ quem conhece levanta a mão / quem já leu um gibi?

(Anexo 3)

BA modifica o que havia planejado readaptando-se à situação imediata, o que mostra uma ação pautada na situação concreta, é o meio que determina o que e como vai ser trabalhado determinado conteúdo. A impossibilidade de se ter revistas de HQs para todos os alunos faz com que BA realize as primeiras atividades em relação ao levantamento prévio sobre o conhecimento dos alunos a respeito do gênero textual escolhido.

Em relação ao conto infantil contemporâneo, ele não foi planejado inicialmente como uma ferramenta didática, tendo sido introduzido por BA em decorrência do fato de uma aluna tê-lo levado para a aula achando ser uma história em quadrinhos. A professora constata o obstáculo gerado pela falta de compreensão da aluna quanto ao que seria o gênero história em quadrinhos e introduz o conto a fim de comparar as características que diferenciam o conto de uma história em quadrinhos, em decorrência ao erro/obstáculo de compreensão de uma aluna. O conto é, portanto,

introduzido por uma ação da professora por meio do gesto didático específico de *adaptar o dispositivo* a nova situação ocasionada por um imprevisto. Podemos perceber que BA, por meio desse gesto didático específico busca adaptar-se à situação imediata de sala de aula, transformando situações de imprevistos em situações para a aprendizagem, o que mostra um agir didático criativo e que se adapta as situações, levando em consideração a coconstrução dos alunos em aula.

Na ação de implementar os dois suportes que compõem o dispositivo didático que gera a intervenção de criação do dispositivo, percebemos uma especificidades do agir didático de BA que é centrada no aluno. Ela procura dar autonomia para os alunos ao permitir que eles contribuam com a construção do dispositivo ao propor que eles levassem os gibis para a aula e ao utilizar o conto levado por uma aluna.

No que diz respeito à *aplicação e/ou efetivação*, ela compreende os gestos didáticos realizados durante o processo das aulas. Identificamos na SE1 os seguintes gestos didáticos específicos: 1) *comparar* as características entre um conto “A magia do verdadeiro amor” e as HQs em geral; 2) *identificar* os diferentes tipos de balões e suas funções, a finalidade das HQs e o autor e os personagens da HQ da *Turma da Mônica*; 3) *estabelecer* relação entre as características verbais e *não verbais* das HQs; 4) *compreender* a HQ da *Turma da Mônica*; 5) *compreender* o vocabulário e as onomatopeias.

Os gestos didáticos específicos do ponto de vista da implementação do dispositivo didático foram identificados a partir do conjunto de atividades escolares propostas por BA, discutidas no capítulo precedente e retomadas neste capítulo a partir da dimensão dos gestos didáticos. Em outras palavras, pelas instruções dadas reconhecemos o gesto didático específico. Desse modo, em relação ao primeiro gesto, o de comparar, podemos observá-lo no desenvolvimento da primeira atividade escolar: a atv1 em que BA realizou uma comparação entre as características estruturais e visuais dos dois suportes (revista de HQ e conto contemporâneo infantil) com a finalidade de identificação das características do gênero textual HQ, conforme discutido no capítulo IV.

No que tange ao gesto específico de *identificar* os diferentes tipos de balões, a finalidade das HQs, o autor e os personagens da HQ da *Turma da Mônica*, BA o

realiza ao implementar a segunda, a terceira e a quarta atividade escolar, respectivamente. A atv2 que teve como objetivo fazer os alunos conhecerem os diferentes tipos de balões e suas funções, a atv3 que teve como objetivo a compreensão da finalidade de leitura de uma HQ e a atv4 em que BA questiona sobre o autor e os personagens da HQ da *Turma da Mônica*, todas referindo-se à contextualização do gênero textual HQ antes da leitura do texto escolhido para a aula.

No que diz respeito ao gesto específico de *estabelecer relação* entre as características verbais e não verbais das HQs, podemos identificá-lo na implementação das atividades 5, 6, 7 e 11. Conforme analisamos no capítulo IV, BA na atv5 pede uma leitura silenciosa da história em quadrinhos, em que os alunos devem fazer a leitura dos segmentos verbais que constituem a HQ da *Turma da Mônica*, seguida da atv6 em que ela pede uma leitura das imagens e faz uma primeira discussão da compreensão do texto relacionando às informações adquiridas na leitura dos elementos verbais e não verbais. E, na atv11, BA elabora uma questão que, para ser respondida pelos alunos, eles têm que interpretar a relação entre a imagem e o verbal.

Ao estabelecer a relação entre os aspectos verbais e não verbais, BA a utiliza para interpretar o texto. Nesse caso, identificamos, além do gesto específico de estabelecer relação, a de *ler e interpretar* a HQ, reconhecida na implementação também das atividades 5, 6 e 11, assim como nas atividades 8 e 10. Já o gesto didático de *compreender* aspectos do vocabulário, onomatopeias e pontuação, podemos identificá-lo na implementação das atividades 7, 9 e 12.

Por meio desses gestos específicos que constituem o gesto didático de implementação do dispositivo didático, BA implementa um dispositivo didático de identificação de características das HQ, leitura e compreensão da HQ da *Turma da Mônica*.

Na SE2, os gestos didáticos específicos referentes à categoria de *aplicação e/ou efetivação* foram: 1) *estabelecer relação* entre o conhecimento dos alunos, antes da leitura do conto e o conhecimento a construir com e após a leitura; 2) *compreender e interpretar* o conteúdo temático do texto *Flicts*, 3) *apresentar* o autor do conto. Esse conjunto de gestos didáticos específicos referentes à implementação do dispositivo

didático foi identificado pela implementação das atividades escolares elaboradas por BE, já discutidas no capítulo IV.

Em relação ao primeiro gesto didático específico, *estabelecer relação* entre o conhecimento dos alunos, antes da leitura do conto e o conhecimento a construir com e após a leitura, podemos identificá-lo na implementação da primeira atividade escolar, a atv1, em que BE questiona os alunos sobre as cores que eles conhecem, antes da leitura do conto *Flicts*. No desenvolvimento da atv1, analisada em nosso capítulo IV, BE recorre ao conhecimento dos alunos, a fim de saber sobre as diferentes cores que eles conhecem. BE recupera informações dadas por eles a respeito das cores para conduzi-los para a leitura e discussão do conteúdo a ser feita. Nesse caso, identificamos um gesto de articulação entre o conhecimento dos alunos, antes da leitura do conto e o conhecimento a construir com e após a leitura.

No que tange ao gesto didático específico de *compreender e interpretar* o conteúdo temático do texto *Flicts*, BE o realiza ao implementar a segunda, a terceira e a sexta atividade escolar respectivamente, sendo a atv2 a leitura realizada por ela enquanto os alunos acompanham em silêncio, a atv3 a interpretação oral e a atv6 a interpretação escrita.

As atividades 2, 3, e 6 são atividades que tem como suporte semiótico o conto *Flicts* e visam a sua compreensão e interpretação. A professora busca fazer os alunos compreenderem a temática sobre discriminação, fazendo-os comparar o conto com situações do cotidiano escolar e das vidas particulares dos alunos. Vale ressaltar, entretanto que a proposta da professora para que os alunos escrevam uma história que aborde o tema discriminação, na atv6, retoma o conteúdo desenvolvido na atv3. Podemos dizer que essa atividade se refere à interpretação do texto e tem uma finalidade avaliativa. O que nos permite dizer que a implementação desse dispositivo didático integra outro gesto didático, o gesto da regulação interna, a ser discutido posteriormente.

No que diz respeito ao gesto didático específico de *apresentar o autor* do conto, ele foi identificado na implementação da atividade 4 e 5, em que a primeira se refere ao fato de os alunos assistirem ao filme em silêncio e a segunda ao fato de BE e alunos realizarem uma discussão oral a respeito do conteúdo do filme, mais

especificamente, a respeito do que o autor aborda sobre a leitura. Para o desenvolvimento das atividades 4 e 5 BE introduz um novo suporte com o objetivo de apresentar o autor do conto *Flicts* e sua opinião sobre a leitura: o filme sobre o autor.

Na implementação do dispositivo didático, BE também implementa uma atividade de produção de texto com o objetivo de fazer os alunos produzirem um texto que tenha o mesmo tema do conto *Flicts*, com o gesto didático específico de *fazer produzir um texto escrito*.

Por meio desses gestos específicos, BE apresenta um dispositivo didático de leitura, compreensão e interpretação do conto *Flicts*, constituído por ferramentas didáticas de contextualização, compreensão e interpretação do conto e a apresentação do seu autor.

Na ação de implementar os dois suportes materiais tecnológicos que compõem o dispositivo didático, percebemos uma especificidade do agir didático de BE centrada no uso de instrumentos tecnológicos.

Os gestos específicos de implementação do dispositivo didático são diferentes entre as duas professoras. BA apresenta gestos que demonstram uma maior interação com os alunos, fazendo-os coconstruírem do dispositivo didático implementado. BE, por sua vez, implementa um dispositivo elaborado sem a contribuição dos alunos.

Conforme destacamos os gestos didáticos específicos de implementação são identificados nas ações linguageiras das professoras-participantes ao apresentarem as instruções (orais ou escritas) das atividades escolares ou ao apresentarem instrumentos materiais ou semióticos que constituem o dispositivo didático, podendo ser marcado também por atos performáticos como, por exemplo, “caminhar pela sala distribuindo a cópia do texto”.

Do ponto de vista linguístico-discursivo, a implementação foi marcada por usos de frases interrogativas ou imperativas que geram as instruções das atividades escolares como, por exemplo, na SE1, atv1 “*O que diferencia ESSE LIVRINHO de um gibi?*”, na SE2, atv2 “*Quem é Flicts*”; enunciados injuntivos, na SE1, atv1 “*já que nem todos trouxeram/ vamos fazer assim / a gente só vai olhar*” e atv 6, “*agora vamos*

analisar só o primeiro quadrinho/Todos vocês, todos juntos / só olhando/ vamos fazer uma leitura do que aparece/ o cenário e os personagens que aparecem só no primeiro quadrinho/ sem mexer a boquinha// só os desenhos.

Ao mesmo tempo que por meio da instrução identificamos a implementação do dispositivo, observamos também que por meio delas o objeto de ensino é focalizado e presentificado.

São as instruções orais ou escritas das professoras que implementam as atividades escolares. Essa categoria que nos permite identificar os gestos didáticos específicos das professoras em relação ao dispositivo implementado, associa-se ao gesto didático de focalização. Ambos os gestos são identificados nas instruções das atividades escolares, entretanto, ao observamos as intervenções sob o ângulo do dispositivo didático, observamos os tipos de atividades que são implementadas e, ao observamos as intervenções realizadas a respeito das dimensões privilegiadas dos objetos de ensino, identificamos os gestos de focalização.

De acordo com as intervenções didáticas que constituem os gestos didáticos específicos, podemos identificar algumas características das ações das professoras que constituem o seu agir.

Observamos, pelos gestos didáticos de BA, um agir didático em que o dispositivo criado pela professora baseia-se em contribuições dos alunos, que a elaboração de algumas atividades escolares se pautam em situações imediatas e uma adaptação do dispositivo planejado previamente ao contexto de sala de aula, mais especificamente, ao imprevisto. Pelas gestos didáticos de BE, constatamos um agir didático em que o dispositivo implementado baseia-se em uma reutilização de um dispositivo criado para outra situação de ensino e é marcado pelo uso de instrumentos tecnológicos.

Essas constatações a respeito do agir didático observado nas sequências de ensino nos apontam para a existência de diferentes intervenções que constituem os gestos didáticos específicos e, conseqüentemente, o agir didático.

Em relação aos gestos do ponto de vista da implementação do dispositivo, identificamos intervenções em que as professoras se adaptam à situação imediata da sequência de ensino, por exemplo, a modificação do dispositivo didático.

5.1.3 Gestos didáticos específicos do ponto de vista da criação da memória didática

Em relação à criação de uma memória didática em sala, nossas análises, diferentemente das análises do grupo GRAFE, nos levaram à identificação de dois movimentos de criação dessa memória: um movimento externo à sequência de ensino e outro interno.

Tanto o movimento externo quanto o movimento interno retomam conteúdos escolares discutidos em sala de aula. Entretanto, o movimento *externo* refere-se às retomadas de conteúdos discutidos em outras sequências, a fim de criar ou estabelecer relação entre os conteúdos. Já o movimento *interno* refere-se às retomadas do conteúdo discutido inicialmente no interior da sequência de ensino. Conforme podemos constatar na tabela a seguir:

Tabela 20: Gestos didáticos específicos do ponto de vista da criação da memória didática

Gestos didáticos específicos do ponto de vista da criação da memória didática		
	SE1	SE2
Movimento externo	<ul style="list-style-type: none"> - retomar conteúdo de uma aula anterior para discutir os personagens da HQ da Turma da Mônica - retomar conteúdo de aula anterior para corrigir erros na escrita dos alunos 	_____
Movimento interno	- retomar ou recuperar o conteúdo dito por alunos sobre o que diferencia uma HQ e um conto	<ul style="list-style-type: none"> - relacionar o conteúdo explícito do conto Flicts com a dimensão interpretativa do mesmo conto; - relacionar o processo de leitura e compreensão do texto à importância da leitura pela palavra do autor

Fonte: elaborado pela autora

Em relação ao movimento *externo*, identificamos na SE1 o gesto didático específico de *retomar conteúdo de aula anterior para relacionar com o conteúdo da sequência de ensino* em duas situações:

1) ao retomar, pela fala de uma aluna, o conteúdo estudado no dia anterior sobre os personagens que compõe as histórias da *Turma da Mônica* de Maurício de Souza:

(22)
 BÁRBARA: o anjinho/ tem anjinho nos personagens?
 Alunos: tem//
 Aluno: a senhora passou ontem//
 BÁRBARA: ah/ que eu passei ontem// verdade// onde está?
 Alunos: tá lá//
 Aluno: lá// **((usando o braço para indicar o a direção onde encontra-se o texto trabalhado no dia anterior que tem o personagem falado pelo aluno))**
 Aluno: ali na parede//
 Aluno: aquele de cabelo enroladinho// (Anexo 3)

2) ao retomar conteúdo de aula anterior para corrigir erros na escrita dos alunos constatados no desenvolvimento da atv8. BA busca criar memória didática sobre o uso de letras maiúsculas no início de nomes próprios, retomando com os alunos um conteúdo gramatical e ortográfico já trabalhado em sala.

(23)
 BÁRBARA: vocês estão lembrados? substantivos próprios nós escrevemos com::
 Alunos: letra maiúscula//
 BÁRBARA: Não pode esquecer (...)
 (Anexo 3)

Em relação às retomadas de conteúdos discutidos no interior da sequência, as quais consideramos como movimentos internos, identificamos na SE1, o gesto didático específico de *retomar* ou *recuperar* o conteúdo dito por alunos sobre o que diferencia uma HQ e um conto, no desenvolvimento da atv1. Esta recuperação é marcada pelo uso das formas verbais “*Vamos lembrando*”, “*Falaram*”, “*Vamos continuar*” e “*falou*”.

(24)
 BÁRBARA: olha quantas informações // vamos lembrando então o que vocês falaram. vamos relembRANDO// (Anexo 3)

(25)

BÁRBARA: vamos continuar/ com os gibis// o que mesmo que Rodrigo falou que diferencia o gibi de uma outro livro/ de uma outra história? por exemplo/ esse daqui// (Anexo 3)

Ao retomar os conteúdos no movimento interno de criação de memória didática, BA inclui o que os alunos já disseram, valorizando-os, como podemos perceber no extrato 25 quando BA refere-se ao aluno, chamando-o por nome “*o que o Rodrigo ((nome fictício)) falou...*”.

O gesto de *retomar ou recuperar* pode ser identificada também na realização da atv7. BA faz uma retomada ao suporte devido a um momento de interrupção da aula ocorrido por um problema de organização do dispositivo: a organização dos quadrinhos na cópia do texto de HQ analisado não estava na ordem correta da história. Após a resolução do problema, ela continua a atividade acionando a memória didática, conforme se pode notar pelo excerto que indica a fala da professora:

(26)

BÁRBARA: olhando a sequência aí agora / gente// vamos lá// vamos lembrar/ onde nós paramos? (Anexo 3)

Na SE2, distinguimos também um gesto de retomada, mais especificamente, a de *relacionar* o conteúdo explícito do conto *Flicts* com a dimensão interpretativa do mesmo conto e *relacionar* o processo de leitura e compreensão do texto à importância da leitura pela palavra do autor.

A primeira e a segunda são identificadas no desenvolvimento da atv3. O primeiro diz respeito a uma retomada que BE faz em relação ao conteúdo explícito no conto *Flicts*, lido por ela, com o propósito de fazer os alunos compreenderem o texto.

(27)

BEATRIZ: (...) o vermelho se gabou para o *Flicts* dizendo que ele era uma cor do semáforo/ vocês lembram? E no final *Flicts* venceu porque ele era o quê? (Anexo 4)

De acordo com os gestos didáticos específicos considerados, podemos identificar algumas características das ações das professoras que constituem o seu agir didático.

Observamos pelo gesto didático de memória didática de BA um agir didático constituído por intervenções que recuperam conteúdos escolares trabalhados anteriormente à realização da sequência, a fim de relacionar com o conteúdo atual e intervenções que recuperam conteúdos escolares dentro da mesma sequência, a fim de dar continuidade ao conteúdo iniciado (BA e BE). Nos dois casos, o objetivo é formar uma memória didática nos alunos para que eles possam usar os conteúdos aprendidos.

Os gestos didáticos específicos que buscam criar essa memória nos mostram um agir didático ancorado em memórias de experiências. Em alguns casos as intervenções que se referem à criação da memória didática são realizadas em respostas às participações dos alunos, como foi o caso de BA ao retomar o conteúdo de uma aula anterior pelo fato de um aluno ter lembrado. Entretanto, como nos afirma Fluckiger e Mercier (2002), cabe ao professor introduzir ao coletivo de alunos a fim de construir uma memória didática comum à classe, o que foi possível perceber nos gestos específicos de BA.

Ao analisarmos a sequência de ensino e identificarmos os gestos didáticos específicos do ponto de vista da memória didática, observamos um agir didático que se ancora em memória de experiências, a fim de trabalhar um conteúdo escolar e criar uma memória didática coletiva.

Em relação a esse mesmo agir, de acordo com a análise das autoconfrontações observamos que além de um agir didático que se pauta em memória coletiva voltada para os conhecimentos escolares, as professoras recuperam para as suas intervenções quanto a elaboração do dispositivo didático e escolha de conteúdos, outras situações já vividas por elas com as mesmas turmas. Quanto à essa característica dos gestos ancorados em memória de experiência para a criação de memória didática, nos aprofundaremos na análise das autoconfrontações no capítulo VI.

Sob o ponto de vista linguístico-discursivo, identificamos as intervenções didáticas específicas ao gesto de criação da memória didática por meio dos verbos pretérito perfeito marcando retomadas a intervenções anteriores ou no presente do indicativo referindo-se a conteúdos escolares trabalhados “*vocês estão lembrados*”,

“*vamos lembrando*”, “*Vamos lembrar onde paramos*”, “*vocês falaram*”, “*Kaique falou*”, “*eu passei ontem*”. Além dos verbos indicados nos exemplos anteriores, notamos também a presença dos dêiticos temporais “hoje” referindo-se a um tempo genérico (atualmente) e “ontem” referindo-se a uma intervenção realizada no dia anterior a sequência de ensino. Além dos verbos no pretérito perfeito e dêiticos temporais, o conteúdo temático do enunciado deve voltar-se para o conteúdo escolar, nesse caso ele pode ser marcado por retomadas anafóricas nominais “o *texto*” ou pronominais “*ele*”.

5.1.4 Gestos didáticos específicos do ponto de vista da regulação

Conforme discutimos em nosso capítulo teórico, o objeto de ensino se transforma em objeto ensinado na interação entre professores e alunos em diferentes situações em sala de aula, em que professores realizam intervenções didáticas que constituem os gestos didáticos. As intervenções didáticas que se referem aos gestos didáticos específicos de regulação, são sempre intervenções dialógicas em que professora e alunos discutem a respeito de um conteúdo escolar sobre o qual se tenha alguma dúvida por parte dos alunos, como ocorre na SE1 e na SE2, ou em situações em que os professores buscam avaliar ou verificar o conhecimento que os alunos têm a respeito do objeto de ensino, como é o caso da SE2 (a produção de texto).

No que se refere à regulação do objeto de ensino, identificamos a regulação interna e local, conforme consideradas no quadro de pesquisas do grupo GRAFE, que apresentaremos a seguir.

No que diz respeito às regulações locais, formas de intervenções didáticas interativas no interior das atividades escolares (AEBY-DAGHÉ et al, 2009), identificamos nas duas sequências de ensino diferentes gestos didáticos específicos, que nos mostraram formas de interações que ora valorizaram as participações verbais dos alunos e ora não.

No que concerne a regulação local, constatamos diferentes gestos didáticos específicos. O primeiro é identificado na realização da primeira atividade escolar em que BA discute com os alunos as diferenças entre uma HQ e um conto infantil contemporâneo. O obstáculo que gera a regulação local é a dificuldade de alguns alunos em distinguir um *conto infantil contemporâneo* de uma HQ.

O primeiro gesto didático específico de regulação ocorre no desenvolvimento da primeira atividade escolar, o levantamento das características que diferenciam a HQ do conto infantil contemporâneo. BA discute com os alunos sobre o que eles conhecem sobre os balões.

(28)

BÁRBARA: ah/ as nuvens que são chamadas de:?

Alunos: é balão//

Aluno: de nuvem uai//

BÁRBARA: ah/ é nuvem?

Alunos: ÉÉÉ::

Alunos: NÃOOO::

Aluno: são assim::

BÁRBARA: como são chamadas:: como nós chamamos isso assim// **((a professora desenha no quadro um balão em formato de nuvem))**

Aluno: de nuvem//

Aluno: quadrinhos//

Aluno: balão//

BÁRBARA e alunos: BA:: LÃO// (Anexo 3)

Retomamos esse extrato, já discutido nesta tese, a fim de mostrarmos a regulação realizada por BA. Podemos notar que BA incide sobre uma das características que permite identificar uma HQ. Consideramos, portanto, o gesto didático específico: identificar os balões como uma das características das HQs. Ao realizar esse gesto didático específico, BA retoma respostas dadas pelos alunos em forma de perguntas “ah/ é nuvem?” a fim de corrigi-las e ao mesmo tempo permitir que os alunos interajam coletivamente em aula.

O segundo gesto didático específico é desenvolvido na atv2, em que BA discute com os alunos os tipos de balões e suas funções. Essa regulação é constituída por intervenções de BA com questões sobre os tipos de balões e suas funções e intervenções dos alunos por meio das respostas dadas e de questões

referentes às dúvidas em relação a essa dimensão do objeto focado na atv2, conforme pode ser constatado no anexo 3, já apresentado no capítulo IV.

(29)

BÁRBARA: não// tem alguns que estão/ meio assim/ que tem umas bolinhas assim? **((faz outro desenho de balão no quadro))** e quando aparece isso aqui? **((aponta para o balão desenhado/ um aluno levanta e mostra o mesmo tipo de balão no seu gibi))**

Aluno: olha esse daqui//

Barbara: é esse daí mesmo// **((a professora caminha em direção a carteira do aluno/ pega o gibi e mostra para os alunos o balão que o outro aluno mostrou: um balão cujo formato indica que o personagem está pensando))** o que ele está/ o que representa esse balão aqui? o que ele representa?

Aluno: que o personagem está falando?

BÁRBARA: o personagem está falando quando aparece esse balão com essas bolinhas?

Alunos: ((respostas sobrepostas))

Aluno: sim//

Aluno: não//

BÁRBARA: ele está falando?

Aluno: não/ ele está pensando//

(...) (anexo 3)

No extrato 29, BA realiza um gesto de regulação voltado para a identificação da função de um tipo de balão. Embora ela faça a regulação, há dois momentos em que ignora as respostas dos alunos quando eles falam ser um tipo de balão que indica que o personagem está falando.

As intervenções didáticas de BA, a fim de que os alunos compreendam a função do balão que representa que o personagem está falando constituem o gesto didático de específico de fazer compreender os tipos de balões e suas funções.

O terceiro gesto didático específico do ponto de vista da regulação é identificado no desenvolvimento da atv3 que incidiu sobre a finalidade das HQs, conforme discutido no capítulo IV. No desenvolvimento dessa atividade, BA questiona os alunos sobre os motivos de se ler as HQs; os alunos dão diferentes respostas e, por fim, BA reformula a pergunta tendo em vista as dificuldades dos alunos em responder adequadamente a questão, conforme pode ser observado na reformulação da instrução da atv3.

(30)

BÁRBARA: e quando a gente lê uma história em quadrinhos/ a gente tira alguma informação dela? ela é feita para informar?

Alunos: tia//

((vozes sobrepostas))

BÁRBARA: será que é isso? além disso// **((professora interrompe chamando verbalmente a atenção de um aluno))** Bruno/ por favor//

Alunos: aprende a separar as palavras// ((vozes sobrepostas))

BÁRBARA: depois/ vocês vão sentar lá atrás e ler os gibis que vocês trouxeram/ tá?

Alunos: ((respostas sobrepostas sobre as historias em quadrinhos))

BÁRBARA: certo// mas a pergunta que a professora fez foi/ qual a finalidade desse tipo história? desse tipo de texto/ a história em quadrinhos? como são as histórias? (Anexo 3)

Novamente, retomamos um extrato já discutido neste capítulo, a fim de apresentarmos a regulação realizada por BA com a finalidade de contribuir para que os alunos alcançassem um saber sobre a finalidade das HQs. Percebemos nessa regulação, um gesto didático específico de fazer compreender a finalidade das HQs.

Identificamos outro gesto específico quando BA discute com os alunos a respeito do conteúdo temático da HQ ao descrever as imagens presentes nos quadrinhos e a ação das personagens⁷³. BA discute as imagens e a ação dos personagens inicialmente em cinco quadrinhos, em decorrência a um obstáculo referente ao dispositivo didático. Em seguida à resolução do problema, BA retoma a regulação referente à atv6. Percebemos, neste caso, um gesto específico de fazer compreender o aspecto não verbal das histórias em quadrinhos em relação ao verbal.

No desenvolvimento da atv8 e atv9, duas atividades escritas, BA faz diferentes regulações referentes à ortografia, voltadas para a forma correta de escrever o nome dos personagens. Durante o momento em que os alunos fazem a atividade 8, BA caminha pela sala e detecta erros na escrita dos alunos, o que a faz questionar sobre a forma correta de escrever.

(31)

((alunos fazem as atividades individualmente/ conversam e pedem ajuda da professora))

BÁRBARA: olha como escreve o nome das personagens// como que nós escrevemos?

Alunos: com letra maiúscula//

⁷³ Ver anexo 3.

((a professora continua caminhando pela sala atendendo os alunos individualmente e vendo se eles estão fazendo as atividades))

BÁRBARA: você não respondeu ainda e está conversando// não acredito Anderson não fez nada ainda// **((a professora fala para toda a sala))** vocês estão lembrados? substantivos próprios nós escrevemos com::
Alunos: letra maiúscula// (Anexo 3)

No excerto 31, BA discute inicialmente com os alunos a forma correta de escrever nomes próprios. Outra regulação, ainda sobre a escrita dos nomes dos personagens, é iniciada por um questionamento de um aluno.

(32)

Aluno: tia, Magali é com dois “Ls”!
BÁRBARA: dois “SS”?
Aluno: não dois “Ls”?
BÁRBARA: é? verdade?
Alunos: é/ não/ verdade//
BÁRBARA: será que é? eu acho que não é// é ou não é?
Alunos: não::
Aluno: não é//
Alunos: é//
BÁRBARA: por que seria com dois “L” que você acha?
(Anexo 3)

No excerto 32 observamos que BA busca mostrar para os alunos a forma correta de escrever o nome da personagem, realizando questões para que os alunos reflitam a respeito. Ainda em relação a essa questão, BA, no momento da correção da atv8, realiza novas regulações. BA faz a correção da atividade no quadro e, novamente, discute com os alunos sobre a forma correta de escrever os nomes dos personagens, conforme podemos perceber a seguir:

(33)

BÁRBARA: tudo bem gente// então vamos lá// agora o José revisando/ quais são os personagens dessa história?
Alunos: Mônica/ Magali e Mingau//
BÁRBARA: e vocês escreveram certinho?
Alunos: sim//
BÁRBARA: como se escreve Mônica?
Alunos: M-Ô- N-I-C-A::
BÁRBARA: e que acento vocês colocaram?
Alunos: no O:: aquele de chapeuzinho/ o circunflexo:: (Anexo 3)

Ainda em relação à escrita dos nomes dos personagens, BA detecta outro problema ortográfico dos alunos ao escreverem o nome de um dos personagens incorretamente. Ela faz uma explicação geral para a sala a respeito da maneira correta de se escrever o nome de outro personagem da história, “*Mingau*”, enfatizando a diferença entre o uso do L e U no final das palavras.

Nestas três regulações, reconhecemos o gesto didático específico de recuperar problemas identificados na escrita dos alunos, transformando-os em conteúdo escolar para ser discutido em aula, mesmo que não façam parte do objeto de ensino da aula planejada. Essa situação nos mostra um gesto que se adapta a situação imediata de sala de aula, a fim de desenvolver novas aprendizagens.

Outra regulação pode ser constatada durante a correção da atv11. Essa regulação é concernente a um obstáculo de compreensão semântica dos alunos no tocante à palavra *aflita*. Essa regulação é iniciada por uma intervenção de um aluno que apresenta sua dificuldade de compreensão.

(34)

Alunos: professora:: eu não estou entendendo// na quatro/ o que é isso aqui/ aflita?

Aluna: professora o que significa aflita?

BÁRBARA: senta/ por favor// vamos olhar no dicionário?

Aluno: dicionário? eu não tenho::

(...)

BARBARA: (...) aqui diz assim:: oh no primeiro quadrinho como sabemos que Magali está aflita//

Aluno: porque ela está desesperada//

Aluno: nervosa//

BÁRBARA: como é que a gente sabe?

Alunos: ((vozes sobrepostas de forma incompreensível)) pelas letras:: pelas fotos::

BÁRBARA: como ela está lá na foto então?

((vozes sobrepostas de forma incompreensível))

Aluno: vermelha//

Aluno: nervosa//

Aluno: chorando//

Aluno: ela está desesperada::

BÁRBARA: aqui oh/ vamos voltar ao primeiro quadrinho// olha lá::

Alunos: ela está desesperada//

BÁRBARA: o Ricardo perguntou antes o que é aflita// o que é aflita mesmo? ela está aflita? ela estava aflita por que? (Anexo 3)

Observamos, por meio das intervenções de BA, uma preocupação em fazer os alunos compreenderem o significado da palavra *afrita*, a fim de que eles pudessem responder a atividade proposta. Em relação a essa regulação, constatamos um gesto específico de fazer compreender e interpretar o significado de palavras no texto.

No que se refere à SE2, identificamos regulações local e interna. No que tange ao primeiro tipo de regulação, a primeira é identificada no desenvolvimento da atv3, dizendo respeito à compreensão e interpretação do conto *Flicts*. BE discute com os alunos acerca do conteúdo do conto lido, trazendo-o para os dias atuais. Ela é iniciada com um questionamento de BE a respeito de quem seria o personagem *Flicts* e quem seria ele nos dias atuais, o que desencadeia diferentes respostas dos alunos. O objetivo de BE é fazer os alunos compreenderem o tema discriminação implícito na história. Para isso, ela realiza diferentes perguntas retomando, em alguns casos, as respostas dos alunos, conforme já discutido na atv3 no capítulo IV.

(35)

BEATRIZ: (...) o que seria o *Flicts*?

Aluno: azul//

Aluno: amarelo//

Aluno: verde//

BEATRIZ: quem seria o *Flicts* ?

Alunos: roxo//

Aluno: vermelho//

Aluno: amarelo queimado//

BEATRIZ: estou perguntando para vocês o seguinte/ quem hoje seria o *Flicts*? o que na nossa vida é *Flicts*? (Anexo 4)

No extrato 35, apresentamos um recorte que possibilita perceber a forma como BE realiza essa regulação. BE não se refere às respostas dos alunos apontando-as como incorretas, mas ela reformula a pergunta a fim de que eles compreendam o que ela busca. Observamos que nas questões iniciais os alunos buscam responder a respeito das cores, pois o personagem é uma cor, entretanto, o que a professora busca é uma interpretação metafórica. Nesse caso ela reformula a sua pergunta. Em relação a essas regulações, distinguimos um gesto didático específico de fazer interpretar o conteúdo temático do conto *Flicts*.

A segunda regulação em relação ao objeto ensinado ocorre no desenvolvimento da atv5 quando BE discute com os alunos o conteúdo do vídeo,

mais especificamente, sobre o que o autor fala sobre a leitura e sua importância. Ela pode ser identificada nos seguintes excertos:

(36)

BEATRIZ: (...) é dessa leitura que estou falando?

Alunos: não//

Alunos: sim//

BEATRIZ: de qual leitura que eu estou falando? ah? é quando vocês param para ler e entendem o que vocês estão lendo sem que alguém venha e explique para vocês a leitura//na hora que nós lemos o *Flicts* / que eu li o *Flicts* para vocês e vocês estavam prestando atenção/ que eu comecei a perguntar sobre o livro para vocês/ vocês conseguiram entender o que o Ziraldo queria dizer para a gente? vocês conseguiram entender? (Anexo 4)

BE conduz um grande número de questões, visando interpretar com os alunos o que o autor diz sobre a leitura e sua importância. Neste caso, distinguimos a o gesto didático específico de fazer interpretar o que o autor diz sobre a leitura e sua importância.

Ainda no que se refere à regulação do ponto de vista do objeto de ensino, identificamos uma regulação interna no desenvolvimento da atividade de produção escrita, com valor avaliativo. BE pede para os alunos produzirem um texto sobre o que compreenderam a respeito do tema sobre a discriminação. Por essa regulação, detectamos a intervenção didática específica de verificar a compreensão e interpretação dos alunos a respeito do tema discriminação.

Em relação a esse segundo, nossas análises permitiram identificarmos sobre quais dimensões dos objetos de ensino recaíram as dúvidas e incompreensões dos alunos.

Por exemplo, em relação a SE1, as dúvidas dos alunos foram quanto as características, as finalidades dos balões, os motivos de se ler uma HQ, a interação entre o aspecto verbal e não verbal, os personagens das HQs da *Turma da Mônica* e o uso das onomatopeias. Já em relação à SE2, as dúvidas foram sobre o estabelecimento da relação entre o conteúdo temático do conto e a situação de discriminação na vida real e a importância da leitura.

Na tabela a seguir, podemos identificar os diferentes tipos de regulações realizadas pelas professoras nas sequências de ensino.

Tabela 21: Gestos didáticos específicos do ponto de vista da regulação

Gestos didáticos específicos do ponto de vista da regulação		
	SE1	SE2
Regulação local	identificar os balões como uma das características das HQs - Fazer compreender os tipos de balões e suas funções. - Fazer compreender a finalidade das HQs. - Fazer compreender o aspecto não verbal das histórias em quadrinhos. - Verificar e socializar o conhecimento prévio dos alunos sobre os personagens das HQs da turma da Mônica. - Recuperar problemas identificados na escrita dos alunos quanto ao nome dos personagens. - Fazer interpretar o significado de palavras e frases fazer compreender.	- Articular o conhecimento entre o conhecimento dos alunos, antes da leitura do conto, e o conhecimento a construir com e após a leitura. - Fazer interpretar o conteúdo temático do conto Flicts. - Fazer interpretar o que o autor diz sobre a leitura e sua importância.
Regulação interna	_____	- verificar a compreensão e interpretação dos alunos a respeito do tema discriminação.

Fonte: elaborado pela autora

De acordo com os gestos didáticos específicos identificados, podemos perceber algumas características das ações das professoras que constituem o seu, o agir didático. Por meio do gesto de regulação, identificamos um conjunto de intervenções de caráter mediador, o que nos permitiu a identificação da modalidade de intervenção reguladora das aprendizagens.

5.1.5 Gestos didáticos específicos do ponto de vista da institucionalização

A análise dos gestos didáticos de institucionalização permitiu a compreensão das dimensões do objeto de ensino privilegiadas nas sequências de ensino realizadas por BA e por BE que incidiram sobre práticas de leitura, compreensão e interpretação.

Conforme apresentamos no capítulo teórico, os pesquisadores do grupo GRAFE identificaram três tipos de institucionalizações: generalização, prescrição e recontextualização. Em nossos resultados, diferentemente do grupo supracitado, identificamos dois tipos, a generalização seguindo a definição dada pelo grupo e um novo tipo que observamos em nossos dados, a **institucionalização local** que se refere às intervenções das professoras ao abordarem as características intrínsecas em partes das dimensões que exploraram a respeito do objeto de ensino, por exemplo, quando BA aborda a dimensão “característica da HQ” ela realiza institucionalizações referentes a partes do total da dimensão focalizada, conforme veremos no decorrer desta subseção.

Na SE1, as institucionalizações recaem sobre a identificação de algumas características do gênero textual HQ e de aspectos estruturais de organização do plano global, a fim de possibilitar a compreensão e interpretação do conteúdo temático. Na SE2 as institucionalizações dizem respeito aos conhecimentos prévios dos alunos sobre os conteúdos temáticos e a respeito da importância da leitura.

As intervenções didáticas específicas das professoras no processo de institucionalização dos conteúdos são distinguidas no desenvolvimento das diferentes atividades escolares e de modo geral podem ser identificadas na seguinte tabela:

Tabela 22: Gestos didáticos específicos do ponto de vista da institucionalização

Gestos didáticos específicos do ponto de vista da institucionalização	
SE1	SE2
<ul style="list-style-type: none"> - Fixar características específicas das HQs: finalidade, autor, personagens, uso de linguagem não verbal, tipos e balão e sua função - Fixar característica geral das HQs, no que se refere a sua estrutura. - Validar e qualificar as respostas dos alunos (por meio do uso das anáforas e modalizações apreciativas, assertivas) - Prescrever as formas de escrever os nomes dos personagens - Construir saber sobre a figura de linguagem onomatopeia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fixar o conteúdo temático implícito do conto Flicts: a discriminação. - Estabelecer relação entre o conteúdo explícito e implícito no texto com a vida cotidiana dos alunos para influenciar na mudança a ação dos alunos. - Validar as respostas dos alunos tornando-as comum para a sala - Prescrever que os alunos precisam aprender a ler e ter bons hábitos de leitura.

Fonte: elaborado pela autora

Conforme nos apresenta a tabela, identificamos cinco gestos didáticos específicos realizados por BA e quatro realizados por BE. Distinguimos esses gestos ao analisarmos as institucionalizações realizadas pelas duas professoras-participantes.

Na SE1, identificamos um total de dezesseis institucionalizações referentes a diferentes dimensões do objeto de ensino: características estruturais das HQs, finalidade, identificação do autor e das personagens que fazem parte da revista de história em quadrinhos da *Turma da Mônica*, interpretação do conteúdo temático, ortografia, compreensão lexical e figuras de linguagem (onomatopeia).

No desenvolvimento da *atv1 comparar uma HQ a um conto*, BA faz três institucionalizações, todas elas validando e legitimando as respostas dos alunos. A primeira é uma validação em que BA revozea o aluno em uma intervenção em que ele destaca que uma revista de HQ é constituída por várias histórias. Essa institucionalização é concretizada no discurso da professora pelo uso de uma anáfora nominal de repetição: “Várias histórias”.

(37)

Aluno: eu tia// o gibi/ ele tem várias histórias

BÁRBARA: várias histórias. o que mais que tem num gibi? Rogério ((nome fictício))// (Anexo 3)

A segunda institucionalização, também legitimando a resposta dos alunos, enfatiza um aspecto geral das revistas das HQs: ela ser constituída por quadrinhos e balões, o que a faz apresentar uma escrita diferente.

(38)

Alunos: é que tem uns quadrinhos assim/ tipo umas bolhas que falam o que o personagem falou// ele tem um quadrinho assim// ((o aluno fala fazendo um gesto com mão como se desenhasse o quadrinho))

BÁRBARA: então ele é escrito de uma forma di::

BÁRBARA e alunos: DIFERENTE:: (Anexo 3)

Nessa segunda validação, BA não repete as respostas dos alunos, mas as reúne para reforçar a característica da HQ como sendo “diferente”.

A terceira institucionalização refere-se ao uso dos balões representando as falas dos personagens. Novamente, BA valida a resposta dos alunos.

(39)

BÁRBARA: como são chamadas.: como nós chamamos isso assim? **((a professora desenha no quadro um balão em formato de nuvem))**

Aluno: de nuvem//

Aluno: quadrinhos//

Aluno: balão//

BÁRBARA e alunos: BA::LÃO (Anexo 3)

Conforme podemos observar no extrato (39), BA valida a última resposta de um aluno, repetindo por meio de anáfora nominal, revozeando-o e chamando os outros alunos para fazer a repetição.

As duas institucionalizações seguintes referem-se à atv2 “identificação das funções dos balões”. A primeira ocorre por meio de uma modalização apreciativa “Ah... muito bom”, em confirmação a uma resposta dos alunos sobre a funcionalidade de um tipo de balão das histórias em quadrinhos.

(40)

BÁRBARA: e para que serve o balão nas histórias em quadrinhos?

Alunos: para mostrar o que os personagens estão falando//

BÁRBARA: ah/ muito bom (...)// (anexo 3)

Observa-se que ao institucionalizar que os balões nas histórias em quadrinho tem uma das funções de mostrar que os personagens estão falando, ela valida a resposta dos alunos por meio de uma modalização apreciativa, concordando com o que foi dito pelos alunos e avaliando positivamente.

A segunda é referente à validação da resposta de outro aluno em relação à função de outro tipo de balão. Ela ocorre por meio de uma anáfora frasal.

(41)

BÁRBARA: ele está falando?

Aluno: não, ele está pensando::

BÁRBARA: ele está pensando..

(Anexo 3).

Notamos que BA novamente revozea o aluno, validando sua resposta “*Ele está pensando*”.

No desenvolvimento da atividade escolar seguinte, atv3, “*identificação da finalidade das HQs*”, a institucionalização ocorre por meio, novamente de um revozeamento identificado pelo uso de uma anáfora nominal por repetição “*divertidas*”, seguida por uma modalização apreciativa “*Muito bem*”.

(42)

BÁRBARA: certo, mas a pergunta que a professora fez foi:: qual a finalidade desse tipo história/ desse tipo de texto/ a história em quadrinhos? como são as histórias?

Aluno: divertidas//

BÁRBARA: divertidas/ muito bem// e se elas são divertidas/ porque nós as lemos? (Anexo 3)

Novamente, conforme notamos no extrato 42, BA valida a resposta dos alunos, ao repetir suas respostas.

No que concerne a atv4, BA faz duas institucionalizações. Uma primeira referindo-se ao autor da revista de historinhas em quadrinhos da *Turma da Mônica*, por meio de uma assertiva: “*vocês já sabem então//*”.

(43)

BÁRBARA: ótimo, muito bom // quem é que escreve as histórias da Mônica?

Alunos: Maurício de Souza//

BÁRBARA: vocês já sabem então// quais os personagens que ele criou além da Mônica então? (Anexo 3)

E outra diz respeito às características das personagens, mais especificamente, da personagem Magali.

(44)

BÁRBARA: como é que é a Magali?

Alunos: gulosa// ((vozes sobrepostas))

BÁRBARA: se a Magali é gulosa / como é a Mônica// qual é a característica da Mônica? (Anexo 3)

Nota-se no extrato 44 que BA retoma o adjetivo utilizado pelos alunos para descrever a personagem Magali “*gulosa*” e elabora uma nova proposição interrogativa sobre a característica de outra personagem, fazendo uma repetição da descrição feita pelos alunos a respeito de Magali.

Na atv6, “observar e descrever os aspectos não verbais e verbais da HQ da *Turma da Mônica*”, identificamos três institucionalizações em que BA transforma a resposta dos alunos para realizar uma questão seguinte, validando-as.

(45)

BÁRBARA: ela está andando?

Aluno: não// ela está correndo//

Aluno: ela está correndo bem desesperada//

BÁRBARA: quem está correndo ali/ a Magali ou a Mônica?

Alunos: a Magali//

Alunos: a Mônica//

BÁRBARA: por que será que a Magali está correndo?

(Anexo 3)

(46)

BÁRBARA: e o segundo quadrinho? oh, ali no primeiro, quando a Magali tá chamando “Monica, Monica”/ ela já parou? já atendeu a Magali?

Alunos: parou::

BÁRBARA: será que ela já parou na hora assim ela parou e foi atender?

(Anexo 3)

(47)

Aluno: não, é a Mônica//

BÁRBARA: a Mônica/ e ela sacudiu a árvore e o gato caiu?

(Anexo 3)

No extrato 45, notamos que BA utiliza uma resposta do aluno, que ela repete, transformando-a em nova pergunta “*Quem está correndo?*”. No extrato 46, BA faz o mesmo jogo, pois ela transforma uma resposta dos alunos em uma nova pergunta a fim de ampliar a compreensão do texto. Ela retoma a resposta “*parou*” e elabora a nova pergunta “*Será que ela já parou...?*”. No extrato 47, observamos uma institucionalização por meio da anáfora nominal em que BA revozea o aluno fazendo uma repetição de sua resposta.

Durante o desenvolvimento da atv8, observamos duas institucionalizações, embora não sejam referentes diretamente ao objeto de ensino HQ.

(48)

BÁRBARA: vocês estão lembrados/ substantivos próprios nós escrevemos com::

Alunos: letra maiúscula//

BÁRBARA: não pode esquecer (1)// **((fala enquanto caminha pela sala observando os cadernos))** (Anexo 3)

(49)

BÁRBARA: por que seria com dois “Ls” que você acha? nome de pessoas às vezes nomes que se escrevem com dois “Ls”, tem Magali que se escreve com dois “Ls” /tem Magali que se escreve com um/ mas normalmente (2), quando a gente fala, é com um “L” só:: (Anexo 3)

Observamos nos dois extratos anteriores (48) e (49), que BA faz institucionalizações referentes a problemas ortográficos detectados na escrita dos alunos durante à realização da atv7 pelos alunos. Observamos que a institucionalização no extrato 39 é marcada pelo uso de modalizações lógica/epistêmica “*Não pode esquecer*” em resposta à verbalização dos alunos a respeito dos substantivos próprios. Já no extrato 40, BA inicia uma explicação a respeito da escrita de nomes de pessoas, para institucionalizar que o nome da personagem Magali é escrito apenas com um “L”.

O mesmo ocorre no decorrer da atv9: BA institucionaliza a forma correta de escrever o nome de outro personagem, referente à atv8. Ela, por meio de uma negação, marca a forma correta de escrever o nome do personagem “*Mingau*”. Neste caso, marcamos o uso de uma assertiva negativa.

(50)

FLORA: ele tá falando que é a primeira, mingal//.

Alunos: acertei::

BÁRBARA: não, mas não é a forma correta..

(...)

BÁRBARA: então, é com L ou é com U ?

Alunos: é com U//

BÁRBARA: o que que é isso gente? então... (Anexo3)

Durante a correção das atv9, atv10 e atv11, BA faz novamente duas institucionalizações: uma referente à atv9 e outra referente à atv11.

Na atv9, a institucionalização pode ser reconhecida pelo emprego de uma anáfora por repetição do verbo. BA repete a resposta do aluno, validando-a.

(51)

BÁRBARA: e o que significa dar uma mão?

Alunos: ajudar//
 BÁRBARA: ajudar// (Anexo 3)

Na atv11, a institucionalização pode ser reconhecida pelo uso da anáfora pronominal “isso” seguido de uma modalização apreciativa “muito bem”.

(52)
 BÁRBARA: e a outra? no primeiro quadrinho como sabemos que ela está aflita?
 Alunos: aflita:: / assustada::/ porque ela está correndo//
 BÁRBARA: isso/ muito bem/ então vamos lá// escrevam certinho// (Anexo 3)

No decorrer da atv12, BA institucionaliza uma nova informação ao explicar a atividade a ser feita. Esta institucionalização é reconhecida por meio do uso da anáfora pronominal, seguido de uma frase assertiva que explica o que é uma “onomatopeia”.

(53)
 BÁRBARA:: O que é onomatopeia?
 Aluno: palavras que tentam reproduzir ruídos//
 BÁRBARA: isso/ nós chamamos essas palavras de onomatopéias// (Anexo 3)

De acordo com o apresentado, podemos dizer que BA realiza institucionalizações por meio do uso de anáforas pronominais e nominais por substituição e repetição, por meio do emprego de modalizações apreciativas que validam as respostas dos alunos e modalizações lógicas. Entre essas institucionalizações, notamos que a maioria foi realizada sobre dimensões específicas do objeto gênero história em quadrinhos e da HQ da *Turma da Mônica*. Por institucionalizarem aspectos específicos das dimensões do objeto, elas são consideradas como institucionalizações locais.

As institucionalizações de generalização ocorreram em menor número; elas incidiram sobre o objeto gênero história em quadrinhos “*Então ele é escrito de uma forma diferente*”, sobre os problemas de ordem ortográfica “*Substantivos próprios nós escrevemos com...*” e sobre a conceptualização de uma figura de linguagem “*isso... nós chamamos essas palavras de onomatopéias*”.

Enfatizamos que tanto nas institucionalizações locais quanto nas de generalização, por meio dos gestos específicos BA valida as respostas dos alunos dadas aos questionamentos realizadas por elas, ou por meio de anáforas nominais de repetição ou por modalizações apreciativas.

Na SE2, identificamos treze institucionalizações. Elas se referiram ao conteúdo temático do conto (identificação do personagem, comparação com a situação do conto e o cotidiano dos alunos) e à importância da leitura.

O primeiro conjunto de institucionalizações é identificado no desenvolvimento da atv3. BE discute com os alunos sobre quem seria o personagem principal da história lida e porque ele era rejeitado.

Nesse caso, cinco institucionalizações podem ser caracterizadas. A primeira é em resposta à quinta questão feita por BE no decorrer da atv3. BE inicialmente pergunta aos alunos a respeito de quem seria o personagem e porque ele seria rejeitado. Ela, primeiramente, reúne as respostas dos alunos, institucionalizando-as como corretas, por meio de repetição anafórica, revozeando os alunos e, em seguida, realiza a nova pergunta.

(54)

BEATRIZ: por que o que mais? tiago ((nome fictício)) **((professora fala batendo o apagador na mesa))**// por que o *Flicts* seria rejeitado?

Aluno 3: porque ele era careca//

((vozes sobrepostas))

BEATRIZ: ele é feio/ele é careca//ele é igual? ele é igual? (Anexo 3)

BE retoma o que os alunos disseram “*feio, careca*” e relança uma nova questão. Essa nova questão desencadeia a nova institucionalização identificada no discurso da professora por meio de uma assertiva explicativa: “*BEATRIZ: ele é rejeitado porque ele não é igual às outras cores//*”

A terceira institucionalização é iniciada por meio de uma anáfora pronominal. Pelo uso do pronome demonstrativo “*isso*”, BE retoma e valida as respostas dadas pelos alunos em decorrência da oitava questão feita por ela no decorrer da atividade.

(55)
 BEATRIZ: (...) tudo tem cor/ né? o céu é de que cor?
 Alunos: azul//
 BEATRIZ: o mar é//
 Alunos: azul//
 BEATRIZ: as florestas são//
 Alunos: verdes//
 BEATRIZ: isso/ todo mundo tem uma cor// (Anexo 2)

Essa retomada anafórica apresenta um valor conclusivo e é seguida por uma assertiva: *“isso/ todo mundo tem uma cor//”*

A quarta institucionalização refere-se à resposta de uma nova questão feita por BE em relação ao conteúdo temático explícito. Esta questão diz respeito ao personagem principal do conto, pois BE questiona sobre quem seria o personagem principal na história. A institucionalização ocorre por meio de uma repetição feita por BE a uma resposta de um aluno, validando-a e instituindo-a como conhecimento comum a todos.

(56)
 BEATRIZ.: e no final o que que a gente descobriu?
 Alunos: que a lua era *Flicts* !
 BEATRIZ: que bem de pertinho a Lua é *Flicts*// (Anexo 4)

A institucionalização seguinte é considerada como uma institucionalização generalizante. BE finaliza a discussão sobre a compreensão e interpretação do conto trazendo uma reflexão geral e conclusiva associando a história à uma lição de vida. A institucionalização inicia por uma retomada anafórica nominal por substituição, referindo-se ao conto *“a historinha de Flicts e é seguida de um conjunto de representações de BE sobre o conteúdo implícito no texto”*.

(57)
 BEATRIZ.: a historinha de *Flicts* traz uma lição de vida pra gente/ quando a gente se refere ao preconceito/ quando a gente critica o outro e a não desistir dos nossos sonhos// porque de acordo com a historinha/ *Flicts* procurou/ procurou até achar seu lugar no mundo// (Anexo 4)

Nesse caso, identificamos um gesto didático de estabelecer relação entre o conteúdo interpretado do conto com os hábitos dos alunos. BE utiliza o conto para trazer uma lição de vida para os alunos.

As institucionalizações seguintes são identificadas no decorrer da quinta atividade e se referem ao conteúdo discutido pelo autor do conto *Flicts* em relação à importância da leitura. Ressaltamos que essas institucionalizações não estão diretamente associadas ao objeto de ensino “*compreensão e interpretação do conto Flicts*”, mas suas análises permitem responder uma de nossas questões de pesquisa sobre como os textos e os gêneros de textos são trabalhados pelas professoras.

As primeiras institucionalizações dessa parte são realizadas por BE por meio de repetições das respostas dos alunos, em que ela as valida por meio desse revozeamento, ocorrendo, portanto, por meio de retomadas anafóricas. Já as últimas, por meio de modalizações e frases assertivas, conforme veremos a seguir, em itálico.

(58)

Aluno: porque lendo a gente aprende a estudar//

BEATRIZ: *por que com leitura a gente vai aprender a estudar ((repete a resposta dada por um aluno))//* o que mais?

Alunos: porque desenvolve o cérebro//

BEATRIZ: *a leitura desenvolve o cérebro//* o que mais?

Alunos: a gente aprende a ler//

BEATRIZ: *aprende a ler /* o que mais?

Alunos: ler nos ajuda a aprender//

BEATRIZ: *isso/ a leitura nos ajuda//* o que mais? por que ler é mais importante?

(...) então/ quando ele afirma que ler é mais importante que estudar// ele não está querendo dizer que estudar não é importante// mas quando uma pessoa sabe ler/ (...) ele está querendo dizer que quando você lê/ quando você tem esse conhecimento da leitura aqui/ automaticamente você já::

Alunos: estuda//

BEATRIZ: *automaticamente/ porque é através da leitura que vocês vão conhecer o mundo//*

(...)

BEATRIZ (...) por que vocês ainda precisam aprender muito a isto aqui **((apontando com o indicador a palavra Ler escrita no quadro))**/ a Ler// e ter bons hábitos de leitura/ *porque se a gente tem bons hábitos na leitura a gente aprende muito e muito mais// quanto mais vocês lerem/ quanto mais vocês conhecerem o mundo através da leitura mais vocês vão descobrir as coisas// (Anexo 8)*

No extrato 58, reunimos os segmentos em que BE faz as institucionalizações referentes à atv5. Em relação a essas institucionalizações, podemos verificar que BE

faz, inicialmente, uma repetição das respostas dadas pelos alunos, validando-as: *“porque com leitura a gente vai aprender a estudar”, “a leitura desenvolve o cérebro”, “aprende a ler”*. Em seguida, por meio de uma retomada anafórica pronominal *“isso”*, confirma a resposta dada por um aluno e revalida-a no ato de repeti-la *“a leitura nos ajuda”*.

Constatamos também a existência de duas institucionalizações generalizantes em que BE busca, de forma geral, reunir tudo o que foi dito pelo autor, indicado pelo uso do advérbio *“então, quando ele::”* e prescrever o que é a leitura e o que os alunos devem fazer *“vocês precisam aprender muito::”*.

Por esse conjunto de institucionalizações, podemos identificar dois gestos didáticos específicos: validar as respostas dos alunos, tornando-as comum para a sala e prescrever que os alunos precisam aprender a ler e ter bons hábitos de leitura.

De acordo com os gestos didáticos específicos identificados, podemos identificar algumas características das ações das professoras que constituem o seu agir didático. Observamos pelas intervenções didáticas referentes ao gesto de institucionalização um agir didático em que as professoras institucionalizam conhecimentos a partir de uma consulta prévia ao que os alunos já conhecem.

Observamos, neste capítulo, os gestos didáticos específicos realizados pelas professoras-participantes a fim de desenvolver o ensino-aprendizagem acerca da leitura, tendo como objeto de ensino um gênero textual. A seguir, apresentaremos a síntese elaborada a partir das nossas análises.

5.2 Síntese: os gestos didáticos fundamentais e específicos nas sequências de ensino e o agir didático

Neste capítulo, buscamos responder nossa questão a respeito dos gestos didáticos específicos que podem ser identificados no agir das professoras-participantes de nossa pesquisa.

Conforme já explicitamos em nossa introdução, foi a partir da análise dos gestos didáticos que começamos a delinear a noção de agir didático e a considerá-lo como uma dimensão do agir docente (tal como discutido pelo grupo de pesquisa ALTER). Identificamos, nesse primeiro momento, um agir constituído por um conjunto de intervenções didáticas, isto é, de intervenções que visam ao ensino-aprendizagem de um determinado conteúdo escolar constitutivas dos diferentes gestos didáticos.

Identificamos seis gestos didáticos fundamentais: a presentificação e a focalização (Dolz e Aeby-Daghé, 2008), aos quais se associam, a implementação do dispositivo didático, a criação de memória didática, a institucionalização e a regulação (Schneuwly e Dolz, 2009). Ressaltamos que, de acordo com Dolz⁷⁴ em orientação a nossa tese, esses gestos foram identificados na pesquisa realizada pelo grupo GRAFE, levando em consideração os dados analisados pelo grupo, sendo que, nesse caso, outros dados podem levar a identificação de novos gestos didáticos. Desse modo, enfatizamos que em nossa pesquisa distinguimos a existência desses seis gestos didáticos fundamentais, já discutidos por alguns pesquisadores do grupo GRAFE, e gestos didáticos e intervenções didáticas específicos.

Além da identificação desses gestos didáticos fundamentais, distinguimos um outro gesto, o de planejamento, antecedendo a realização das sequências, mas influenciando-a. Embora as sequências não possibilitem uma discussão mais aprofundada a respeito desse gesto, as autoconfrontações permitiram ampliar o que fomos construindo durante a sequência de ensino. Reconhecemos, como discorremos na introdução desse capítulo, esse gesto como sendo antecedente aos gestos didáticos fundamentais, mas influenciando sobre o gesto de implementação do dispositivo didático.

Do ponto de vista interacional, esses gestos têm características específicas. Podemos perceber gestos em que o professor se prepara antes do curso a ser dado, o *gesto de planejamento e de elaboração do dispositivo didático*. Os gestos do ponto de vista da *regulação* que se constituem no diálogo entre alunos e professores baseado nas dificuldades dos alunos em relação ao conteúdo escolar. Os gestos que ao final do diálogo buscam formar uma cultura coletiva na classe, o *gesto de institucionalização*, marcado em nossa pesquisa pelo gesto didático específico de

⁷⁴ Orientação realizada por Joaquim Dolz em setembro de 2013.

validação das respostas dos alunos. Os gestos do ponto de *vista da memória didática* que buscam interligar saberes construídos em outras situações à nova situação. Os gestos de *presentificação* e *focalização* em que as professoras-participantes apresentaram o objeto de ensino por meio dos diálogos estabelecidos com os alunos.

Distinguimos, pelos gestos didáticos, as formas de intervenções das professoras ao trabalharem com o objeto de ensino gênero textual em práticas de leituras. Como pudemos perceber, ambas trabalharam em sua maioria com o par pergunta e resposta, que, segundo Zanotto (no prelo) transcende tradições, culturas e geração. Realizam intervenções verbais e didáticas por meio de perguntas diretas que, em sua maioria, exigem respostas simples dos alunos. Entretanto, as intervenções de BA e BE se distinguem pelo fato de BA buscar valorizar as respostas dos alunos validando-as ou transformando-as pelos gestos de regulação.

Nossas análises nos levaram ainda a ampliar algumas noções referentes aos gestos didáticos fundamentais. Em relação ao gesto didático de criação de memória didática, observamos um processo interno e outro externo à sequência de ensino, identificado no agir didático de BA. Sobre a institucionalização, distinguimos duas modalidades: uma generalizante e outra local. Pelas institucionalizações locais, as professoras-participantes também valorizam as intervenções verbais dos alunos.

Em relação à noção de gestos didáticos específicos, nossos dados permitiram a identificação de diferentes intervenções didáticas que os constituem, ao mesmo tempo em que os indicamos como parâmetros que fazem parte do agir didático. O resultado de nossas análises, portanto, nos mostram que os gestos didáticos fundamentais constituem-se por gestos didáticos específicos que, por sua vez, são constituídos por diferentes intervenções didáticas

CAPÍTULO VI: RESULTADO DAS ANÁLISES DAS AUTOCONFRONTAÇÕES

Neste capítulo, discutiremos o resultado das análises das *autoconfrontações simples* e *cruzadas* realizadas, a fim de atender ao nosso objetivo geral e ao objetivo específico de verificar que conteúdos temáticos são evidenciados e que gestos didáticos fundamentais e específicos são reconfigurados nas autoconfrontações simples e cruzadas.

Em um primeiro momento, identificamos as condições de produção das autoconfrontações, em seguida, sua organização geral: estrutural e temática, com o objetivo de verificarmos as temáticas desenvolvidas nas discussões, pautando-nos na hipótese de que esses conteúdos pudessem ampliar a percepção já existente sobre o agir didático e nortear futuras formações de professores em contexto de formação continuada.

Em um segundo momento, buscamos identificar os segmentos que se referem à prática didática, isto é, segmentos em que as participantes discutem sobre as atividades e os conteúdos escolares, as formas sociais de trabalho e os gestos didáticos, a fim de traçarmos o paralelo entre o resultado das análises das sequências de ensino e dos gestos didáticos e das observações das aulas pelos próprios professores.

A seleção desses segmentos permitiu duas constatações iniciais fundamentais: a identificação de aspectos específicos e restritos a uma dimensão do trabalho e do agir docente, o qual consideramos como agir didático.

Conforme já indicamos em outros momentos de nossa pesquisa, o agir didático é um conceito desenvolvido a partir de nossos dados e é considerado como uma dimensão do agir docente, tendo como foco o agir do professor no processo de interação entre os polos do triângulo didático (professor, aluno e objeto de ensino-aprendizagem). Ao identificarmos a existência de um agir didático, estamos nos referindo a um conjunto de ações ou intervenções didáticas do docente em interação com os alunos ou na preparação de suas aulas com uma finalidade estritamente

didática, isto é, de transformar um objeto de ensino em objeto efetivamente ensinado, a fim de que ele possa ser apreendido pelos alunos.

Nas autoconfrontações o agir didático foi identificado nas verbalizações das professoras-participantes ao se referirem às suas ações realizadas durante as práticas de ensino. A fim de apresentarmos nossas análises e resultados desta parte de nossos dados, denominaremos as autoconfrontações da seguinte forma, conforme tabela:

Tabela 22: Abreviaturas para as autoconfrontações

Autoconfrontação Simples BÁRBARA (BA)	ACS1
Autoconfrontação Simples BEATRIZ (BE)	ACS2
Autoconfrontação Cruzada BÁRBARA e BEATRIZ	ACC1
Autoconfrontação Cruzada BEATRIZ e BÁRBARA	ACC2

Fonte: elaborado pela autora

As práticas-referentes utilizadas para a realização das autoconfrontações foram as aulas de Língua Portuguesa sobre as práticas de leitura de textos pertencentes a gêneros textuais ministradas pelas duas professoras-participantes, isto é, as SE1, SE2 apresentadas e analisadas nos capítulos IV e V.

As professoras tiveram como instruções para a preparação das autoconfrontações: 1) assistirem, primeiramente, a gravação das aulas sozinhas, observando o que elas consideravam elementos que constituem o trabalho do professor, suas formas de desenvolver o conteúdo escolar em sala de aula, os elementos considerados interferências, além dos aspectos que considerassem importantes; 2) em seguida, deveriam selecionar os trechos que gostariam de discutir com a pesquisadora e os colegas. Entretanto, para o momento de realização das ACS1, BA preferiu não selecionar as partes da aula, optando por assisti-la na íntegra e ir parando o filme à medida que surgissem as situações que gostaria de comentar. Portanto, são os trechos selecionados e discutidos na ACS1 que são retomados na ACC1.

Para apresentarmos os resultados de nossas análises, organizamos este capítulo em três seções. Na primeira, discutiremos sobre as condições de produção

das autoconfrontações visto que elas influenciam nas escolhas do conteúdo temático e na forma de apresentá-lo. Em segundo momento, apresentaremos a organização geral dos textos produzidos pelas participantes (professoras e pesquisadora) nas autoconfrontações. Na terceira seção, discutiremos a respeito dos segmentos que reconfiguram os gestos didáticos e, conseqüentemente, o agir didático.

6.1 As condições de produção das autoconfrontações simples e cruzadas

Nesta seção, apresentamos as condições de produção dos textos produzidos na ACS1, na ACS2, na ACC1 e na ACC2 que incide sobre a atividade de linguagem e o gênero mobilizado, o suporte, o contexto mais amplo de produção, a situação de comunicação. Essa última refere-se ao contexto físico (lugar e momento da produção) e sociossubjetivo (instituição social, posição social dos enunciadorees, imagem que o produtor quer passar de si, relações de hierarquia ou de poder institucional entre enunciadorees e os efeitos desejados entre os enunciadorees ou o objetivo)

Ao levantarmos as hipóteses sobre o texto coproduzido na realização do método interventivo e dialógico da autoconfrontação, nós o consideramos como um texto pertencente a um gênero que integra uma atividade de linguagem que mobiliza, por meio de recursos técnicos, suportes como, por exemplo, um vídeo, computadores, uma situação vivida anteriormente (trabalho realizado) a ser discutida em um momento temporal posterior a esta situação de trabalho vivida, o que nos permite identificar parâmetros dessa situação não identificados no ato de sua realização.

Os textos coproduzidos pelas professoras-participantes e pesquisadora (doravante PE) nas autoconfrontações são “diálogos profissionais” (CLOT, 2010, p. 149), realizados durante um “processo de interação formativa” (CLOT, 2005, p.46) que tem como referente imagens com áudio das ações desenvolvidas pelas professoras-participantes durante uma situação de trabalho, em nossa pesquisa, as sequências de ensino.

Nas situações de autoconfrontações simples as professoras-participantes têm como interlocutora direta a pesquisadora (PE), já nas autoconfrontações cruzadas as interlocutoras são as duas participantes que embora se reconheçam como participantes de uma pesquisa, reconhecem-se também como colegas de profissão com quem possam trocar experiências.

Na realização desses diálogos profissionais, as professoras-participantes foram observadoras externas de seu próprio trabalho (na autoconfrontação simples) e do trabalho da outra (na autoconfrontação cruzada) que constituiu no trabalho com o objeto de ensino gênero textual e as práticas de leitura. Os diálogos profissionais são reflexivos e apresentam a opinião dos interlocutores a respeito das suas situações de trabalho, mais especificamente, das práticas-referentes.

Em relação ao contexto mais amplo de produção, reconhecemos que é uma produção em situação de pesquisa acadêmica que busca, de um lado, levantar informações a respeito de uma atividade profissional, a prática do docente de língua portuguesa no trabalho com os gêneros textuais e, de outro lado, verificar a possibilidade de uso desse método em contexto de formação continuada em que se busca construir com os professores os objetos de estudo a serem discutidos. Desse modo, nossa participação como interlocutora é o de buscar esclarecimentos a respeito das informações dadas pelas participantes em suas verbalizações ou em suas intervenções visualizadas na prática-referente com o objetivo de construir conhecimento para uma pesquisa e possibilitar a reflexão do professor a cerca de seu próprio trabalho.

No que diz respeito à situação de produção, identificamos, seguindo Machado e Bronckart (2009) que, em relação ao aspecto físico de produção, as autoconfrontações simples foram realizadas na biblioteca da escola em que as participantes trabalham, durante um período em que os professores da escola encerravam o ano letivo. Já as autoconfrontações cruzadas foram realizadas na sala de informática da escola em que as participantes trabalham, durante um período em que os professores da escola iniciavam o ano letivo. O uso do espaço físico da escola marca o caráter de formalidade de discussão da prática-referente.

Sob o ponto de vista do contexto sociossubjetivo, as professoras, provavelmente, reconheciam a PE desempenhando três papéis: 1) uma *expert* a quem deveriam dar explicações a respeito do trabalho realizado, uma vez que a pesquisadora ministrou um curso de formação a respeito do ensino de gênero textual; 2) uma professora experiente, pois PE desenvolve sua atividade como docente desde 1996 e 3) uma colega de trabalho, pois PE desenvolveu sua atividade docente na mesma escola das professoras-participantes desde 2000.

Em relação aos seus próprios papéis assumidos no discurso, as professoras-participantes provavelmente também se reconhecem em diferentes papéis: 1) participantes de uma pesquisa acadêmica, em que seu trabalho será analisado e avaliado por meio de um método interventivo do qual não tinham conhecimento anteriormente, ao mesmo tempo; 2) professoras conhecedoras das situações vividas em sala de aula. Em relação à autoconfrontação cruzada, podemos dizer ainda que se reconhecem no papel de colegas de profissão com as quais podem trocar experiências mútuas: BA é professora-pedagoga experiente, com 24 anos de serviço e BE é professora-letrada em início de carreira, com 5 anos de experiência

Além disso, é possível dizer que as participantes tiveram como objetivo *apresentar*, *explicar* ou *justificar* o que fizeram e *pedir opinião*, conforme podemos constatar pelos exemplos extraídos das autoconfrontações simples e *apresentar* o que fazem, *explicar* e/ou *justificar* suas intervenções, *comparar* e *avaliar* as experiências, conforme podemos constatar pelos extratos extraídos das autoconfrontações cruzadas.

Sobre o objetivo de apresentar, observamos em diferentes turnos a sua reconfiguração, como, por exemplo, BA na ACS1, ao se referir ao início do trabalho com o texto impresso, *“Então agora que vai começar a aula mesmo né? A parte do texto//”* ou ainda quando marca o início do trabalho com as atividades escritas, *“Então daqui para frente/ vai começar a parte escrita/ a produção escrita deles/ é onde eles vão fazer as atividades escritas deles”*.

Do mesmo modo, BE, na ACS2, revela seu objetivo de apresentar o trabalhado realizado ao reconfigurar em diferentes turnos, como, por exemplo,

quando ela se refere ao início da aula, “nesse início de aula/ eu dou a introdução da aula/ né/ eles vão estar visualizando uma história/...”

Observando esses extratos, notamos que as professoras apresentam o objeto de ensino e o fazem em diferentes momentos. Tanto BA quanto BE apresentam uma situação inicial à medida que introduzem uma nova dimensão do trabalho realizado na prática referente.

Esse mesmo objetivo é reconhecido também nas autoconfrontações cruzadas, como podemos perceber a seguir:

(59)

BÁRBARA: Oh/ BEATRIZ/ aqui é uma aula que preparei/ de história em quadrinhos/ introduzindo esse gênero/prá eles/né? aí/ só que na realidade eles já conheciam/né/ e eu escolhi esse gênero porque eles gostam muito de ler história em quadrinhos// (Anexo 9)

(60)

BEATRIZ: Bom BÁRBARA/ eu vou te mostrar aqui o início da minha aula que foi a preparação do material (Anexo 10 – ACC2)

Nesses dois extratos, as professoras-participantes fazem a abertura das autoconfrontações (anexo 9 e anexo 10) apresentando o que fizeram. Esses dois extratos serão discutidos posteriormente neste mesmo capítulo.

Sobre o objetivo de explicar, ele aparece também nas quatro autoconfrontações. BA explica tanto para PE quanto para BE o que realiza em sala de aula

(61)

PE: e a Flora é assistente/ mas assim/ é função da escola? como é esse acompanhamento? é só pra//

BÁRBARA: é do estado/né?

PE: É do estado né? Ah// (Anexo 7 – ACS1)

BÁRBARA: é/ ela é/ como chama/ tipo assim/ ano passado tinha professores/ também/ tinham professores que auxiliavam/ esse ano não/ é um técnico mesmo//

((Interrupção da gravação por interferência da coordenadora que entra na sala onde se realiza a autoconfrontação para conversar com a professora sobre os relatórios de final de ano que devem ser preenchidos pela professora - vídeo 05:02))

BÁRBARA: então aí é chama TAI/ né? TAI

PE: TAI?

BÁRBARA: é técnico acho que de apoio a inclusão//

PE: ah a inclusão// (Anexo 7 – ACS1)

(62)

BÁRBARA: e o Alex BEATRIZ/ deixa eu te falar/ o Alex é assim/ ele participa das aulas normalmente// ele participa das aulas normal/ tem participações/ quando ele quer falar/ porque ele não fala/ aí/ ele levanta a mão e se expressa// mas ele participa assim/ e as atividades ele faz no computador dele/ mas ele participa sim/ em tudo/ em todas as aulas// (Anexo 9 – ACC1)

No primeiro exemplo, extrato 61, BA responde explicando qual é a função da professora-auxiliar e o nome do cargo que ocupa, TAI. No segundo extrato (62), anexo 9, BA explica como ocorre a participação do aluno especial em sala de aula.7

(63)

BEATRIZ : ... essa turma que dá início à filmagem/ eu entro após o recreio// eles estão extremamente eufóricos/ suados/ falantes/ querem brincar e eu dedico uns oito/ dez minutos da minha aula/ para organizar a turma//colocar todos para dentro/ acalmar eles/ lembrar que eles têm que colocar o material da aula em cima da mesa e tudo isso. (Anexo 8 – ACS2)

(64)

BEATRIZ: então a historinha vai rolar aí/ vou te explicar// a historinha do *Flicts* é a história de uma cor que não existia// (Anexo 10 – ACC2)

No primeiro extrato (63), anexo 8, BE explica o que faz ao chegar em sala antes de iniciar a aula. Já no segundo extrato (64), BE inicia uma explicação a respeito do conteúdo temático do conto escolhido para a sua aula sem um questionamento anterior de BA.

Em relação ao objetivo de *justificar*, identificamos diferentes segmentos, entre eles os dois a seguir:

(65)

BÁRBARA: eu não aproveitei muito/ poderia ter aproveitado mais/ não sei se foi pela conversa deles/ pela agitação/ eles só queriam ficar olhando para você não é? (Anexo 7 – ACS1)

(66)

BEATRIZ: o entendimento deles na verdade/ eu queria saber se depois de tudo eles conseguiram entender/ esses meninos precisam trabalhar muito a interpretação deles// é através disso/ na fala// como muitos ali/ na hora de se expressar/ não são tão bons/ então eu utilizo a escrita também/ (Anexo 8 – ACS2)

No extrato (65), anexo 7, BA considera que não aproveitou o tempo porque os alunos estavam conversando e agitados pela presença da pesquisadora. Já no exemplo anexo 8, extrato 66, BE justifica o motivo de pedir a interpretação escrita: o fato de muitos alunos não serem bons para se expressarem oralmente. Já na autoconfrontação cruzada, observamos na fala de BE sua justificativa para o fato de fazer duas coisas ao mesmo tempo: arrumar a ferramenta didática e explicar o que os alunos deviam fazer:

(67)

BEATRIZ: então a gente realmente/ a gente perde uns cinco minutos da aula para preparar// ainda mais que levei o *Datashow* para a sala/ levei uma caixinha de som para eles ouvirem/né/ e o notebook/ então tudo isso/ tem aquela fiação toda/ ***mas assim o que eu vou fazendo? vou preparando o material e/ ao mesmo tempo organizando eles na sala/ pedindo para eles se organizarem em sala e explicando o que ia acontecer na aula/ Então tipo assim/ pra eu não perder o tempo/ senão eu arrumava o material / eles botavam fogo na sala ((rindo))*** (Anexo 10 – ACC2)

No extrato 67, BE justifica o fato de fazer diferentes coisas ao mesmo tempo “*preparar o material, organizar a sala, explicar o que vai acontecer*” para não perder tempo e controlar a disciplina dos alunos. Essa justificativa se relaciona à parte inicial em que BE explica que perde alguns minutos no início da aula. Esses três exemplos serão retomados em nossa análise da reconfiguração do agir didático.

Em relação ao objetivo de pedir opinião, identificamos apenas na intervenção verbal de BA, extrato 68,

(68)

BÁRBARA: quando eles/você viu a forma como que eles falam// assim/ tipo/ dá a impressão de uma aula bagunçada? (Anexo 7 – ACS1)

BA apresenta uma preocupação em relação à questão disciplinar e pergunta a opinião de PE a respeito de sua aula. Entretanto, PE não apresenta sua opinião e questiona a professora porque ela considera sua aula bagunçada.

Já os objetivos de *comparar* e *avaliar* foram identificados apenas nas autoconfrontações cruzadas. Em relação à comparação:

(69)

BEATRIZ: ***e a leitura com essa idade/*** porque assim/ eu falo nessa idade/ porque eu trabalho com os maiorzinhos/ porque com os maiores/ quando a gente quer fazer esse trabalho de leitura em sala/ ou a gente já escolhe um/ já deixa pré-escolhido antes né? você vai ler tal isso/ você isso/ porque senão vira bagunça no meio da leitura né? ou então você escolhe só um/ porque senão vira bagunça mesmo/ e/ às vezes/ ***a gente que tem que indicar o aluno para ler// eles ficam mais tímidos/ eles não se oferecem tanto para ler// e aí?*** (Anexo 9 – ACC1)

(70)

BÁRBARA: quando você trabalha com eles/ você trabalha diferentes gêneros com eles/ ou você começa um gênero e vai ou vários textos com aquele gênero? ou você mescla/ vai/ volta/ retorna?

BEATRIZ: não// eu vou/ volto/ relembro//

BÁRBARA: e acho mais produtivo né?

BEATRIZ: *é/* que as vezes eu trabalho/ vamos supor/ a carta né? daí você fica ali uma semana e trabalha a carta// aí você muda/ já vai para outro tipo de gênero/ e do nada/ você volta para a carta/ eu gosto// se você ficar trabalhando direto/ cansa// se você pegar um mês trabalhando um gênero/ cansa/ e daí/ se um dia precisar/ eles não vão querer// agora/ se você sempre mesclar/ trazer gêneros diferentes// as vezes numa mesma aula eu levo// é interessante até mesmo para eles compararem//

BÁRBARA: comparar/ isso/ eu também trabalho assim// (Anexo 10 – ACC2)

Em relação ao objetivo de comparar, nós o identificamos em dois momentos. Quando BE pergunta como BA faz para que os alunos leiam em sala, apresentando sua dificuldade, conforme marcado no primeiro exemplo supracitado extrato 69 e quando BA questiona BE sobre como ela trabalha com o gênero, afirmando em seguida que faz o mesmo, conforme marcado em negrito e itálico no segundo exemplo, extrato 70. Ressaltamos que o extrato (69) será retomado em nossa discussão em relação à implementação do dispositivo didático.

No que diz respeito à comparação, constatamos, de um lado, uma busca das professoras para a solução de problemas e/ou dificuldades, observando a experiência uma da outra (ACC1) e, de outro lado, uma necessidade das professoras de encontrarem suas técnicas, métodos ou estratégias nas formas de intervenção da outra (ACC2). Ressaltamos que estes exemplos mostram também como as professoras reconfiguram suas práticas de leitura e de trabalho com o gênero e que serão discutidos posteriormente.

Outro objetivo identificado foi o de avaliar.

(71)

BÁRBARA: vou/ pra ver se estão fazendo e aonde houver erros/ na parte de ortografia/ aí já vou pedindo para eles lerem de novo/ lê de novo/ como se escreve essa palavra/ daí/ eles já vão fazendo a autocorreção

BEATRIZ: muito legal (Anexo 9 – ACC1)

(72)

BEATRIZ: ((*procurando outro trecho do filme e não o encontrando*)) Então aqui não vai dar para ver direitinho/ mas no final/ o autor diz bem assim/ Vou contar uma curiosidade para vocês sobre a obra *Flicts* / né? quando eu conheci o primeiro homem que foi à lua/ esqueci o nome dele// Ele cita o nome dele lá// quando eu o conheci/ ele me falou/ que realmente de pertinho/ bem pertinho/ a lua realmente era *Flicts* / ele contando para os meninos// e eles acharam isso o máximo// eles ficaram foi tempo depois/ professora olha lá/ o *Flicts* tá ali na parede né? aquela cor para eles agora tinha um nome//

BÁRBARA: Legal/ isso// é o novo (ACC2)

Sobre esse objetivo, observamos que ambas avaliam as intervenções sempre positivamente por meio de adjetivações como “*muito legal*”, “*legal*”, “*interessante*”. Nos extratos supracitados, notamos em anexo 9 que BE avalia a forma social de trabalho de BA “*atender individualmente os alunos indo de carteira em carteira*” por meio da expressão “*muito legal*”. O mesmo acontece com BA, no anexo 10, ao avaliar positivamente o fato de BE trabalhar com um filme sobre o autor a fim de apresentá-lo aos alunos por meio da frase “*Legal/ isso é o novo*”, sem questionar, no entanto, a coerência dessa atividade escolar proposta.

6.1.1 Síntese

O interesse principal desta seção corresponde a uma necessidade de compreender o processo de elaboração dos textos das autoconfrontações, mais especificamente, identificar as possíveis representações que as participantes apresentam sobre sua situação de produção que, conseqüentemente, influencia as escolhas temáticas e sua forma de organização.

A identificação dos parâmetros (atividade de linguagem, papel social dos enunciadores, objetivo, momento e lugar de produção) é importante para a análise e interpretação dos textos das autoconfrontações simples e cruzadas, pois essas

representações podem interferir nas escolhas dos segmentos selecionados por BA e BE, além de permitir a compreensão do papel que esse método pode desempenhar em um contexto de formação continuada em que os professores-participantes estarão em outra situação de produção, já que no lugar do pesquisador teríamos o formador, os professores e as práticas referentes também.

Em relação a sua própria atividade, BA e BE assumiram uma postura de dar explicações e relatar suas intervenções na prática-referente observada. Em relação à atividade da outra, as participantes emitiram opiniões e julgamentos sempre positivos, pediram esclarecimentos a respeito de dúvidas surgidas no desenvolvimento da prática-referente observada. Em relação ao contexto particular das autoconfrontações cruzadas, realizaram também comparações entre suas práticas.

Observamos que para as duas participantes foi necessário apresentar e explicar situações, a fim de esclarecer os interlocutores a respeito do que é desenvolvido na prática-referente, o que em alguns casos pode revelar obstáculos ou dificuldades no desenvolvimento de seu *métier*.

Em relação às justificativas, as duas professoras-participantes justificam suas intervenções, o que se relaciona, a nosso ver, à situação imediata vivida pelas professoras, isto é, ao fato de participarem das autoconfrontações em que suas ações estão sendo observadas, analisadas e avaliadas por ela e outra pessoa.

Ainda sobre os objetivos, notamos que somente na ACS1 encontramos o objetivo de pedir opinião, o que mostra uma representação de BA em relação ao seu interlocutor como um *expert*.

No que tange ao objetivo de comparar, as duas professoras-participantes, nas autoconfrontações cruzadas comparam duas ações: BA ao perguntar a BE como ela realiza a produção escrita em sala de aula e o trabalho com o gênero textual. BE compara suas ações com a de BA ao indagar a respeito do trabalho com a leitura.

6.2 Organização geral das autoconfrontações simples e cruzadas

6.2.1 Parâmetros estruturais: os turnos de fala

De modo geral, os textos coconstruídos, isto é, os *diálogos profissionais*, nas quatro situações de autoconfrontações apresentam na organização geral a sequência dialogal, constituída pela alternância dos turnos de falas das participantes (pesquisadora e professoras)

6.2.1.1 Os turnos de fala nas autoconfrontações simples

Representamos os turnos de fala das participantes nas autoconfrontações simples na seguinte tabela:

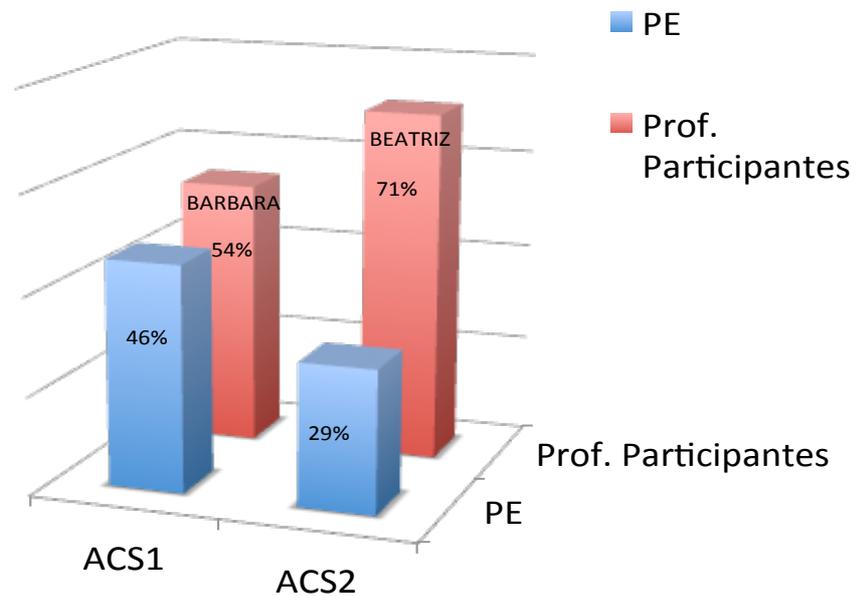
Tabela 23: Turnos de falas das professoras-participantes nas autoconfrontações simples

Autoconfrontações Simples	Turnos por participantes		Total de turnos por autoconfrontação
	<i>Pesquisadora (PE)</i>	<i>Professoras</i>	
ACS1 – BA	104	126	230
ACS2 – BE	16	34	50

Fonte: elaborado pela autora

Na tabela, observamos uma diferença numérica entre os turnos da ACS1 e ACS2. Esta diferença entre turnos entre as duas autoconfrontações ocorrem devido à extensão das práticas-referentes e os trechos selecionados. A ACS1 teve como prática-referente uma aula de 2h20, sobre a qual a professora-participante não escolheu anteriormente os trechos a serem discutidos anteriormente, preferindo discutir todos os aspetos da aula, isto é, assistir toda a aula. A segunda baseou-se em uma aula de 1h40 e a professora selecionou os trechos a serem discutidos.

Figura 11: Porcentagem dos turnos de fala das participantes nas autoconfrontações simples



Fonte: elaborado pela autora

Em relação a ACS1, embora os turnos de PE correspondam a 46% das intervenções, somente 7 (6% de 104) foram intervenções introdutórias aos tópicos tematizados na ACS1. As outras intervenções de PE, 97 no total (94% de 104) são vocalizações compreendidas como marcas de interação (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990) que marcam sua atitude de ouvinte orientando o falante.

Entre os tópicos temáticos introduzidos por PE constam os cumprimentos iniciais e finais de abertura e de fechamento do diálogo produzido pelas participantes, o instrumento de geração dos dados, explicação sobre a função da professora auxiliar, o agir físico de BA durante a autoconfrontação e a ferramenta pedagógica “caderno de plano”, intervenção de BA quanto à postura física dos alunos (exigência sobre a forma correta de se sentarem).

Entre essas marcas de interação, encontramos, de um lado, marcas com *função de esclarecimento*, isto é, intervenções de PE dando continuidade às intervenções de BA com o objetivo de pedir esclarecimento ou explicação a respeito de alguma informação dada por BA. Essas marcas recaíram sobre os seguintes tópicos tematizados:

1) função da professora assistente ou auxiliar, como, por exemplo, “e a Flora é assistente/ mas assim/ é função da escola? como é esse acompanhamento? É só pra?”;

2) instrumento de geração de dados, como, por exemplo, “então/ hoje/ nós vamos dar continuidade/né/ ao nosso trabalho já iniciado// e hoje é o momento em que nós fazemos o que é chamado de autoconfrontação simples”;

3) indisciplina ou conhecimento dos alunos, como por exemplo, “mas o que você acha disso? agora/ você está assistindo/ mas assim/ você acha que isso é bagunçado / desorganizado ou não?”;

4) objeto externo ao contexto escolar levado por um aluno, como por exemplo, “PE: ele saiu para atender ao telefone/ né?”;

5) conteúdo escolar, como por exemplo, PE: E você queria mostrar o que estava escrito? O verbal e o não verbal?”;

6) dispositivo didático, em relação aos obstáculos da sua implementação e o procedimento de BA durante a realização das atividades escolares escritas.

Ressaltamos que essas marcas com função de esclarecimento contribuíram para a ampliação do discurso de BA em relação aos tópicos temáticos verbalizados e correspondem a 34% das verbalizações de PE.

De outro lado, distinguimos, em sua maioria, marcas referindo-se apenas às verbalizações com função de:

1) concordância, como, por exemplo, “PE: Ah/ tá”;

2) confirmação, por exemplo, quando PE confirma que foram poucos alunos a levarem os gibis “PE: hurum”;

3) repetição, como, por exemplo, PE repete a parte final da frase dita por BA, conforme marcado na fala de PE a seguir:

(73)

BÁRBARA: ela que auxilia o Alex/ mas tipo assim ela// As atividades/ que ele faz são as mesmas que os outros fazem só que **são adaptadas**//

PE: **são adaptadas** né// (Anexo 7 - ACS1)

4) complemento das intervenções verbais de BA, como, por exemplo, como marcado no extrato, a seguir:

(74)

BÁRBARA: não/ porque assim/ o planejamento/ eu planejei essa aula eu acho que foi uns três dias/né? cada dia eu ia trabalhando com partes dela // entendeu? não encerrei ela ali naquele dia/ depois

PE: *continuou* (Anexo 7 – ACS1)

Em relação aos turnos de BA que correspondem a 54% do total, 26 turnos foram intervenções introdutórias aos tópicos tematizados na ACS1: participação dos alunos em aula, explicação sobre a função da professora auxiliar ligada ao projeto do Estado de Mato Grosso, participação do aluno especial, dispositivo didático utilizado, conteúdo escolar desenvolvido, estratégias utilizadas em aula, o objeto ou pessoas externas que interferem em sua aula, *agir corporal* de BA, *forma social de trabalho*. 20 turnos referem-se a respostas dadas a PE em suas intervenções nos tópicos por ela tematizados, 65 turnos referem-se às intervenções de BA nos tópicos tematizados introduzidos por ela ou por PE e 15 referem-se a marcas de interação.

Essas marcas apresentam diferentes funções:

1) com função de concordância como, por exemplo, quando concorda com a afirmação feita por PE em relação à situação de interferência em sua aula.

(75)

PE: esta já é uma interferência de pessoa de fora na própria aula/

BÁRBARA: É mesmo! (Anexo 7 – ACS1)

2) marcas com função de confirmação, em situações como a seguinte:

(76)

PE: é um caderno?

BÁRBARA: Sim (Anexo 7 – ACS1)

3) marcas com função de pedir esclarecimento como, por exemplo, “Ah/ eu que fico passando?”. Neste caso, BA pergunta a PE o que precisa fazer em relação ao instrumento de coleta e PE responde afirmativamente.

No que diz respeito a ACS2, como podemos observar na figura 16, os turnos de fala de PE correspondem a 29%, dos quais sete turnos se referem às intervenções introdutórias aos tópicos discursivos tematizados na ACS2, sendo eles os *cumprimentos iniciais e finais* do diálogo produzido na autoconfrontação, a explicação sobre o *instrumento de coleta* e a introdução a respeito do *agir do actante aluno*. Seis turnos correspondem a marcas de intervenção com função de esclarecimento, isto é, intervenções de PE dando continuidade às intervenções de BE com o objetivo de pedir esclarecimento ou explicação a respeito de alguma informação dada por BE, como por exemplo: “PE: e você acha que neste caso tem a ver com o material que você usou?”. Esses turnos foram responsáveis por explicações e ampliação de informações dadas por BE em relação ao agir didático, ao objetivo de atividades desenvolvidas, ao dispositivo e às ferramentas didáticas. Ressaltamos que essas marcas com função de esclarecimento contribuíram para o aprofundamento temático de BE em relação aos tópicos temáticos verbalizados. E, por fim, três turnos referem-se às marcas de interação com função de complemento e repetição, respectivamente.

Em relação aos 32 turnos de BE que correspondem ao total de 71% do total de turnos, 21 são introduzidos por ela e 11 dizem respeito às intervenções em resposta às intervenções verbais de PE. Dos 11 turnos, um é em resposta ao cumprimento inicial realizado por PE, outro é uma marca de interação com função de concordância em relação à opinião de PE a respeito das intervenções dos alunos e nove em respostas às intervenções verbais de PE com função de esclarecimento a respeito do dispositivo didático, das ações dos alunos, do conteúdo escolar e do objetivo das atividades. Portanto, 65% dos turnos de BE referem-se aos tópicos discursivos por ela tematizados: a participação e a indisciplina dos alunos em aula, o objeto de ensino, o conteúdo escolar e atividades escolares desenvolvidas, a forma social de trabalho, o espaço físico da sala, o dispositivo didático e a ferramenta didática, estratégias para o ensino-aprendizagem desenvolvidas na aula.

Entre os tópicos tematizados por BE, percebemos que alguns dizem respeito ao trabalho docente de modo mais amplo, como aspectos relacionados à organização dos alunos, disciplina e sua participação, e outros, de forma mais específica, ao trabalho docente em sua dimensão estritamente didática.

6.2.1.2 Os turnos de fala nas autoconfrontações cruzadas

Representamos os turnos de fala das participantes na seguinte tabela:

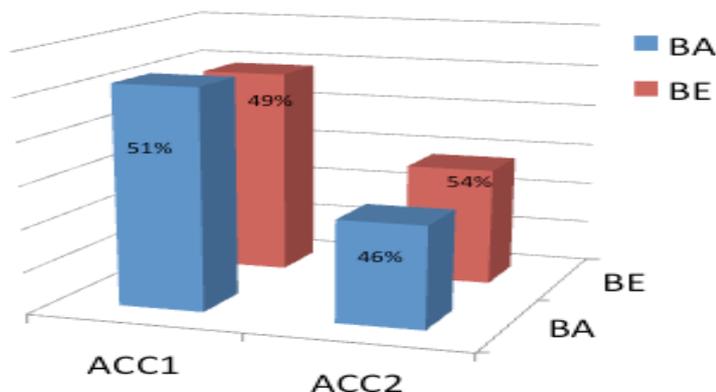
Tabela 24: Turnos de falas das professoras-participantes nas autoconfrontações cruzadas

Autoconfrontações Cruzadas	Turnos participantes		Total de turnos
	BÁRBARA (BA)	BEATRIZ (BE)	
ACC1	52	49	101
ACC2	22	27	49

Fonte: elaborado pela autora

A diferença entre turnos entre as duas autoconfrontações ocorrem pelo mesmo motivo indicado nas autoconfrontações simples, ou seja, devido à extensão das práticas-referentes, bem como os trechos escolhidos pelas participantes. BA preferiu assistir toda a aula gravada na ACS1, e a ACC1 retoma os trechos escolhidos na ACS1.

Figura 12: Porcentagem dos turnos de falas das participantes nas autoconfrontações cruzadas



Fonte: elaborado pela autora

Embora a quantidade de turnos diferenciem-se entre uma autoconfrontação e outra, a distribuição entre os turnos em uma mesma autoconfrontação demonstra uma equiparação entre os turnos realizados pelas participantes, conforme podemos observar na figura 11.

No que diz respeito aos turnos de fala de BA, na ACC1, distinguimos, de um lado, dez intervenções introdutórias de tópicos discursivos tematizados, como o conteúdo escolar, a forma social de trabalho, os actantes, o dispositivo didático. De

outro lado, distinguimos trinta e seis turnos que são explicações dadas às intervenções de BE referentes aos turnos iniciados por ela mesma ou por BA, como, por exemplo, no turno a seguir em que BA responde a uma intervenção de esclarecimento de BE:

(77)

BEATRIZ: aí eles conhecem né? aí aqui você explica para eles?

BÁRBARA: é aí é toda aquela parte de deixar eles falarem// você vai questionando/ aí eu vou questionando/ vou direcionando/ e eles vão trazendo/expondo aquilo que eles conhecem/ aquilo que eles já sabem/ que aí era a história em quadrinho// (anexo 9 – ACC1)

E, por fim, identificamos ainda, marcas de interação com funções de confirmação, correção, complemento, repetição de alguma intervenção realizada por BE. Em relação à confirmação, extrato (78), BA confirma a BE a respeito do material impresso utilizado na aula.

(78)

BEATRIZ: em xérox?

BÁRBARA: hãhã// (Anexo 9 – ACC1)

Repetição e complemento

(79)

BEATRIZ: normal

BÁRBARA: É normal// para eles/ o Alex é normal//
(Anexo 9 – ACC1)

BA verbaliza uma repetição de uma afirmação feita por BE, “normal” em relação à opinião dos alunos a respeito do aluno especial, complementando-a “para eles/o Alex é normal”.

(80)

BEATRIZ: e tem quem trouxe livro de historinhas em vez de gibi//

BÁRBARA: é um conto isso daí/ então é assim/ nem todos têm essa vivência desse material/ mas a maioria dos alunos// são poucos alunos assim// (Anexo 9 – ACC1)

BA verbaliza uma correção a uma verbalização de BE em relação ao gênero de texto que pertence o livro levado por uma aluna, “é um conto isto daí”,

complementando, a seguir, com uma explicação sobre o motivo que fez a aluna levar o livro, conforme marcado em itálico no extrato supracitado.

Em relação aos turnos de fala de BE, na ACC1, sete são turnos que introduzem uma discussão sobre os tópicos discursivos tematizando conteúdo escolar, atividades escolares, forma social de trabalho, actante aluno, ferramenta didática; trinta e três são verbalizações que buscam esclarecimentos a respeito de algum tópico discutido, iniciado por ela ou por BA, gerando explicações de BA, como no extrato anterior (80) em quem BE pergunta para BA o que ela faz: *“aí eles conhecem né? Aí aqui você explica para eles?”*

E nove turnos são marcas de interação com função de opinião ou avaliação, repetição, confirmação e complemento. As marcas de opinião e avaliação são indicadas por expressões como *“que legal/ainda bem que dá para fazer”*, *“Ai que legal”*, *“Interessante”*, *“muito legal”* e *“Que legal”*, etc.

A repetição pode ser observada quando BE repete uma informação dada por BA sobre o fato de não sentar em sala de aula, conforme podemos ver a seguir :

(81)
BÁRBARA: por isso que a gente não senta//
BEATRIZ: por isso que não senta// ((risos))
(Anexo 9 – ACC1)

Marcas com função de complemento, identificadas nas verbalizações de BE quando ela complementa informações dadas por BA a respeito das dificuldades dos alunos em relação à leitura e em relação à ortografia.

(82)
BÁRBARA: Eu tenho alguns que não gostam de ler porque mesmo não conseguem ler direitinho//
BEATRIZ: ah tá porque têm dificuldade/ né? (Anexo 9 – ACC1)

(83)
BÁRBARA: nessa parte aqui eu estava explicando o L e o U/né/ eles trocam até hoje essas duas vogais/ é o som//
BEATRIZ: céu// (Anexo 9 – ACC1)

Em relação à ACC2, os turnos de falas das participantes foram quarenta e nove: 54% são de BE dos quais oito turnos são introdutórios aos tópicos tematizados: dispositivo didático e as ferramentas de ensino, conteúdo escolar, forma social de trabalho. Treze turnos são explicações dadas em respostas às verbalizações de BA referentes a algum esclarecimento a respeito de algum tópico tematizado pelas participantes. E seis turnos correspondem às marcas de interação com função de concordância, confirmação e complemento, conforme podemos notar nos exemplos dos três turnos de BE a seguir:

Confirmação

(84)

BÁRBARA: e o interessante é que eles ouviram/ né?

BEATRIZ: ouviram// (anexo 10 – ACC2)

Confirmação e complemento

(85)

BÁRBARA: as ideias/ como estão organizadas

BEATRIZ: é// aí eu vou trabalhar com isso// (Anexo 10 – ACC2)

Repetição

(86)

BÁRBARA: legal/ isso// é o novo//

BEATRIZ: é o novo// (Anexo 10 – ACC2)

Em relação aos vinte e dois turnos de BA, na ACC2, evidenciamos, de uma parte, a presença de cinco turnos introdutórios dos tópicos discursivos tematizados, tais como o actante aluno, o conteúdo escolar, o dispositivo didático e a forma social de trabalho. Sete são turnos constituídos por marcas de interação com função de esclarecimento que geraram explicações de BE em relação aos tópicos tematizados, conforme podemos observar no exemplo a seguir:

(87)

BÁRBARA: BEATRIZ/ o objetivo da sua aula/ você trouxe esse material / esse texto para trabalhar o bullying?

BEATRIZ: isso/ na verdade/ eu queria trabalhar as diferenças que existem em sala de aula né? (Anexo 10 – ACC2)

BA pergunta para BE o objetivo de sua aula, o que gera uma explicação de BE a respeito do objetivo da aula. Para BA o objetivo e a intervenção didática não estavam claros.

Além dos turnos que geraram explicações de BE, BA apresenta ainda dez verbalizações com função de complemento, dar opinião ou avaliar uma situação, repetir algo dito por BE e confirmar algo apenas para marcar sua presença no discurso.

Sobre a marca de interação com função de complemento, identificamos a seguinte situação:

(87)

BEATRIZ: eles ficam/ ainda/ um pouco presos na sala de aula/ né?

BÁRBARA: nas cores né? (Anexo 10 – ACC2)

Observamos no extrato 87 que BA complementa, corrigindo a intervenção de BE quando ela se refere à participação dos alunos em relação ao conteúdo da aula. Identificamos ainda a marca de interação com função de emitir opinião ou avaliar, como, por exemplo, ao fato de BA referir-se positivamente quanto ao uso dos recursos tecnológicos “*BÁRBARA: é bom né? chama a atenção deles e desperta o interesse*” (ACC2). Outra marca evidenciada é a marca de interação com função de confirmação, caracterizada pelo uso do verbo ser em terceira pessoa “*É*”.

6.2.1.3 Síntese

Observamos, pelos turnos de falas das participantes, as intervenções verbais de cada uma em relação aos tópicos tematizados nas autoconfrontações e as responsabilidades das interlocutoras quanto ao levantamento de alguma temática.

Em relação as nossas intervenções verbais, percebemos que a maioria foram marcas de interação tanto na ACS1 e ACS2. Em relação às verbalizações introdutórias de tópicos temáticos, fomos responsáveis pela introdução dos tópicos referentes: 1) aos cumprimentos iniciais e finais, que correspondem aos elementos de abertura e fechamento do diálogo da autoconfrontação, influenciando, portanto, no nível de organização do diálogo que corresponde a um nível estrutural do texto; 2) aos tópicos discursivos que se referem a aspectos gerais do trabalho docente ou atividade docente: agir físico da professora e alunos, instrumento de apoio

pedagógico, função da professora auxiliar, no caso da ACS1, e a interação entre a professora e os alunos em relação ao aspecto participativo e disciplinar dos alunos no que diz respeito à ACS2.

Embora algumas de nossas interferências com função de esclarecimento tenham proporcionado a ampliação de informações sobre as intervenções de BA e BE em relação ao dispositivo didático, objetivo esperado e forma social de trabalho, não possibilitou uma reflexão mais aprofundada sobre esses mesmos aspectos. Observamos em nossa própria atuação, intervenções verbais que, em alguns casos, poderiam ter sido diferenciadas se, em nosso método, houvéssimos de fato realizado a análise das sequências de ensino antes da realização das autoconfrontações, a fim de interferir em situações que merecessem maior aprofundamento como, por exemplo, indagar e possibilitar uma reflexão sobre as formas sociais de trabalho (o par pergunta e resposta), comum entre as duas professoras.

Em relação à interferência de BA, na ACS1, 56% dos turnos referentes aos tópicos tematizados por ela se referem ao agir didático: descreve procedimento, apresenta reformulações que deveria fazer, apresenta planejamento, explica e justifica ações. BA realiza verbalizações que nos permitiram verificar e ampliar a noção de agir didático e também perceber o tipo de análises que realiza do seu próprio agir.

Sobre a interferência de BE, embora tenhamos separado os tópicos tematizados por ela, eles apareceram em alguns casos em mesmo turno de fala. Entre os 21 turnos de fala introduzidos por BE, 18 referem-se aos tópicos que abordaram suas intervenções didáticas ou com funções didáticas referindo-se à prática-referente.

Em relação às autoconfrontações cruzadas, observamos que as verbalizações das professoras recaíram, em sua maioria, em questões voltadas para a sua prática e agir didático. Na ACC1, as interferências verbais de BA dizem respeito à introdução dos tópicos discursivos, conteúdo escolar, atividades escolares, forma social de trabalho, actantes, dispositivo didático ou respostas dadas a BE em esclarecimento a alguma questão relacionada a esses tópicos. As marcas de interação fazem parte apenas de 22% das verbalizações de BA e de 23% das intervenções verbais de BE,

na ACC1. Na ACC2, as intervenções de BE dizem respeito aos tópicos introdutórios dispositivo didático e ferramentas de ensino, conteúdo escolar e atividades escolares e forma social de trabalho ou às respostas dadas às intervenções de BA em relação a esclarecimentos sobre os tópicos tematizados.

6.2.2 Plano global geral das autoconfrontações e os tópicos temáticos discursivos

Numa perspectiva geral, as autoconfrontações simples (ACS) e cruzadas (ACC) têm algumas características comuns que dizem respeito à constituição do plano global e a presença de dois planos discursivos.

Em relação ao plano global das ACS e ACC, identificamos, em sua constituição geral, o discurso interativo, marcado pelo tipo de sequência dialogal (identificada pelas alternâncias de turnos), presença de frases declarativas interrogativas, sinais de engajamento mútuos (como por exemplo: *né, tá, entendeu?* etc), marcadores enunciativos referentes aos interlocutores (por exemplo, *eu, você, a gente* e vocativos), verbos no presente do indicativo e pretérito ligados diretamente à situação de comunicação imediata e verbos ligados à situação de comunicação da prática-referente.

Intercalados e encaixados ao discurso interativo encontram-se segmentos de do tipo de discurso o relato interativo (do eixo do narrar) identificado nos segmentos em que as professoras-participantes comentam e retomam a prática-referente (a aula em vídeo) ou situações anteriores a esta prática-referente.

Em relação ao plano discursivo, é possível identificar claramente dois planos. Um que se refere à situação de comunicação imediata (a situação de autoconfrontação), em uma temporalidade primária, marcada por expressões languageiras que se referem ao agir verbal e não verbal das participantes no momento da autoconfrontação como, por exemplo, “eu sorri agora porque...”. Outro plano que, marcado por uma temporalidade secundária e encaixado à situação de comunicação imediata, se refere ao ponto de referência gerador dos eixos temáticos discutidos, isto

é, aos trechos da situação de comunicação anterior, ou à prática-referente, comentados, discutidos e criticados na situação imediata. A identificação desses planos é importante em nossa pesquisa, pois a identificação do agir reconfigurado que apresenta índices sobre as modalidades de intervenções ocorrem na análise das verbalizações de BA e BE realizadas a respeito do segundo plano discursivo da autoconfrontação, tendo como referente as situações da prática-referente.

Nesta subseção, discutiremos sobre os conteúdos mobilizados nas autoconfrontações simples e cruzadas com o objetivo de responder a uma de nossas questões de pesquisa: *que conteúdos são tematizados pelas participantes nas autoconfrontações simples e cruzadas?*

Primeiramente, observamos os conteúdos tematizados nos turnos de fala das participantes. No primeiro levantamento, observamos a existência de turnos de fala diferentes referindo-se a um único tema e um mesmo turno de fala referindo-se a temas diferentes, isto é, um único turno de fala tematizando mais de um assunto.

Optamos, desse modo, em organizar, primeiramente, o plano global geral dos conteúdos temáticos verbalizados pelas participantes nos seus turnos de fala.

Em seguida agrupamos, os conteúdos tematizados em *tópicos temáticos discursivos* que ressaltam o conteúdo discutido pelas participantes, independente da ordem cronológica ou sequencial em que eles foram tematizados, conforme apresentaremos nessa subseção.

6.2.2.1 O plano global dos conteúdos temáticos

Os planos globais nos mostram que o diálogo profissional das participantes (professoras e pesquisadora) tematizaram conteúdos que dizem respeito ao trabalho do professor de modo geral ou que interferem em seu desenvolvimento, como, por exemplo, a questão disciplinar dos alunos, a organização da sala e o diálogo com os pais dos alunos e, de modo mais específico, tematizaram conteúdos voltados para a prática de ensino, envolvendo os três polos do triângulo didático (professor, aluno e objeto de ensino), tendo como práticas-referentes as sequências de ensino.

Apresentamos nas tabelas a seguir os planos globais gerais das autoconfrontações simples e cruzadas, a fim de possibilitar uma visão geral a respeito das discussões realizadas pelas participantes.

Conforme organizamos, as tabelas demonstram os temas específicos discutidos pelas participantes em diferentes turnos e apresentam os conteúdos temáticos de acordo com a ordem cronológica das discussões realizadas pelas participantes.

Tabela 25: Plano global da ACS1

Turnos	PLANO GLOBAL GERAL DA ACS1
1-4	1. Cumprimentos iniciais das participantes: abertura das autoconfrontações
5-13	2. Explicação sobre o que é a autoconfrontação simples, retomada do procedimento anterior em relação aos registros das aulas e o procedimento a ser seguido durante a gravação da ACS1.
14-18	3. Discussão sobre a expressão de riso de BA ao observar na SE1 (em vídeo) o agir não verbal de um aluno
19-30	4. A presença do aluno especial na sala de aula
31-33	5. Função da professora auxiliar que acompanha o aluno especial
34-35	6. As atividades adaptadas ao aluno especial
36-52	7. Função da professora auxiliar e o programa do estado que regulamenta essa função
53-59	8. Explicação técnica sobre o instrumento de coleta
60-65	9. Indisciplina dos alunos
66-75	10. Dispositivo didático planejado e não realizado.
76-80	11. Conhecimento dos alunos sobre o conteúdo escolar da SE1.
81-91	12. A atividade escolar realizada sobre os tipos de balões e o que BA considera que deveria ter feito.
92-93	13. Agir não verbal de BA durante a realização da autoconfrontação.
94-96	14. Dificuldade de BA em adequar sua linguagem à linguagem dos alunos a fim que os alunos compreendessem a atividade escolar realizada na SE1 sobre a finalidade de se ler história em quadrinhos.
97-103	15. O uso do caderno de plano de BA em sala de aula.
104-122	16. Indisciplina dos alunos.
123-131	17. O trabalho com outro texto em outra aula.
132-134	18. Participação individual de um aluno.
135-141	19. Avaliação de BA sobre o dispositivo didático implementado na primeira parte da aula. : o que BA fez e o que poderia ter feito.
142-145	20. Dispersão dos alunos ocasionada pelo dispositivo de coleta (filmagem da aula)
146-147	21. Avaliação de BA sobre o dispositivo didático implementado na primeira parte da aula. : o que BA fez e o que poderia ter feito.
148	22. Participação positiva dos alunos na discussão oral.
149-154	23. Exigência da professora quanto à postura dos alunos no momento da leitura
155	24. As ações de BA para melhorar a leitura dos alunos.
156-168	25. O problema do uso do celular em sala de aula.
169-176	26. Problema na ferramenta didática do dispositivo implementado : o texto fora de ordem.
177-181	26. Participação dos alunos nas atividades escolares.
182-183	27. Tom de voz de BA.
184-188	28. Participação dos alunos na identificação do problema no dispositivo.
189-191	29. Participação do aluno especial.
192-201	30. Discussão sobre o início das atividades escolares escritas.
202-204	31. Discussão sobre a saúde de BA. BA explica que o motivo que a faz escrever as atividades escolares apenas em uma parte é o fato de ter LER.

205	32. BA explica que durante o momento que os alunos fazem as atividades escritas ela aproveita pra olhar os cadernos individualmente e acompanhar a escrita dos alunos, corrigindo os erros quando houver.
206-207	33. A participação da professora-auxiliar
208	34. BA fala sobre o acompanhamento que faz indo nas carteiras dos alunos
209-211	35. BA fala sobre a importância de passar nas carteiras dos alunos exemplificando com a situação em que um aluno não havia colado o texto corretamente em seu caderno.
212-214	36. BA apresenta o conteúdo escolar ortografia trabalhado por ela a fim de corrigir erros dos alunos ao fazerem as atividades escritas
215-217	37. Discussão sobre ação de BA ao escrever em uma parte do quadro as palavras que os alunos escrevem errado em seus cadernos.
218-220	38. Participação do aluno especial
221-223	39. Discussão sobre o instrumento de coleta
224-228	40. BA explica o que fez para a correção da ortografia e o que tem programado para outras aulas
229-230	41. Cumprimentos finais

Fonte: elaborado pela autora

Tabela 26: Plano global da ACS2

Turnos	PLANO GLOBAL GERAL DA ACS2
1-4	1. Cumprimentos iniciais
5	2. Explicação de PE sobre os procedimentos a serem seguidos durante a autoconfrontação
6-7	3. BE fala como ela inicia a aula, explica o que faz habitualmente e os materiais/suportes que utiliza.
8	4. BE explica o que fez no início da aula durante o momento que os alunos entravam para a sala e ela organizava os suportes tecnológicos utilizados em sua aula
9	5. BE explica como introduziu o conteúdo e explica a história de <i>Flicts</i> para PE
10-12	6. O interesse dos alunos em conhecer a PE
13- 14	7. A escolha do conto
15 -19	8. A leitura realizada pela professora e o interesse dos alunos ocasionado pelo uso dos suportes tecnológicos
20	BE fala sobre o enredo do conto e o que acha sobre os alunos terem os livros em mãos embora não tenha levado para a aula.
21	9. BE descreve o que pretende com os alunos ao trabalhar com o conto <i>Flicts</i> , a forma social de trabalho de perguntas e respostas. Explica que a sala é utilizada em outro turno por professoras do ensino fundamental 1, justificando as respostas dos alunos às suas questões ao falarem uma letra do alfabeto que poderia ser a cor de <i>Flicts</i> ..
22	10. BE fala sobre o que precisa e deve ser feito quando trabalha com a discussão oral com os alunos (debate). Explica como os alunos interagem nesses momentos de debates.
23	11 A participação dos alunos na interpretação oral do conto.
24	12. BE fala sobre o fato de interromper explicações para chamar a atenção dos alunos e diz que procura as atividades.
25-31	13. BE e PE discutem sobre a atividade escolar sobre o autor, a atuação de BE a participação dos alunos.
32-38	15. BE apresenta para PE a proposta de produção escrita,e elas discutem sobre a participação dos alunos no decorrer da atividade escolar
39-44	16. Discutem sobre dois alunos hiperativos
45-46	17. Participação dos alunos no desenvolvimento da atividade de produção escrita e o que BE faz para acalmar os alunos para a atividade.
47	18. BE explica que ficou até o final da aula com os alunos mais custosos
48	19. BE explica que a aula terminou e que na aula seguinte os alunos perguntaram de suas produções
49-50	20. Cumprimentos finais

Fonte: elaborado pela autora

De acordo com os dois planos globais das autoconfrontações simples, identificamos nas verbalizações das participantes diferentes conteúdos que se relacionam ou que exercem influência no trabalho do professor.

As participantes (professoras e pesquisadora) discorrem sobre materiais pedagógicos, interferências na aula ocasionada por objeto externo, a presença de uma professora auxiliar para acompanhar o aluno especial, a participação do aluno especial, a saúde de BA influenciando na sua maneira de passar as atividades no quadro (ACS1); organização geral da sala e participação ou indisciplina dos alunos (ACS1 e ACS2). Constatamos também a preocupação com uma dimensão do trabalho docente, voltada, especificamente, para a prática didática (ACS1 e ACS2), como, por exemplo, ao discutirem as atividades escolares implementadas, as formas sociais de trabalho, a regulação das dificuldades dos alunos.

Em relação as autoconfrontações cruzadas, os conteúdos tematizados pelas professoras-participantes seguiram, em partes, os conteúdos das autoconfrontações simples, em decorrência do comando dado para as professoras: discutir os segmentos da prática-referente escolhidos por elas nas primeiras autoconfrontações.

Em relação aos planos globais, podemos constatar, pelas tabelas a seguir que as professoras-participantes discutiram a respeito de diferentes temas em sala de aula, mas centralizaram suas verbalizações a respeito da prática desenvolvida nas sequências de ensino.

Tabela 27: Plano global da ACC1

Turnos	PLANO GLOBAL GERAL DAS ACC1
1-4	1. BA explica para BE de forma geral o que foi a aula: o conteúdo e o motivo da escolha do gênero HQ. BE interage dizendo que os alunos tem o hábito com as HQs
5-11	2. BA fala sobre as competências e habilidades do aluno especial. BE pergunta sobre a interação deste aluno com os outros alunos da sala.
12-12	3. BE pergunta sobre o conteúdo da aula e BA fala sobre o conteúdo e o dispositivo didático previsto para ser implementado e os obstáculos que impediram a implementação do dispositivo planejado.
23-24	4. Discussão sobre o que os alunos já sabem sobre HQ.
25-26	5. BA esclarece uma dúvida de BE sobre o que um aluno disse.
27-28	6. BE fala sobre o fato dos alunos que tem os gibis em mãos participarem mais
29-30	7. Discutem sobre a primeira parte da aula, a discussão oral de contextualização.

31-34	8. BE pergunta se BA trabalhou com produção escrita e BA explica o procedimento seguido por ela em aula, apresentando os passos seguidos: apresentação do gênero, leitura de um texto impresso
35 -39	9. Discussão sobre a possibilidade de fazer xérox de textos na própria escola
40	10. BA explica o procedimento seguido por ela.
41	11. BE pergunta sobre como BA realiza a leitura em sala de aula pois ela sente dificuldade de trabalhar leitura com os seus alunos.
42-44	12. BA explica sobre a disponibilidade dos alunos em lerem e o procedimento que ela segue. BA fala sobre o procedimento de leitura
45-49	13. BE fala sobre sua dificuldade em trabalhar leitura BE explica sobre o problema da leitura com os alunos mais velhos BA explica que os alunos que não gostam de ler apresentam dificuldades na leitura.
50	14. BA fala sobre sua intervenção para sanar as dificuldades dos alunos quanto a ortografia
51-55	15. Participação dos alunos nas aulas de leitura
56-57	16. BA fala sobre o fato dos alunos questionarem o fato de precisarem fazer a leitura silenciosa
58-61	17. Professoras falam sobre o material utilizado pelo aluno especial
62-65	18. BA explica que a sequência da história em quadrinhos não estava correta e apresenta o que fez com os alunos aproveitando a situação para eles colocarem na sequência certa.
66-67	19. O interesse dos alunos em colar o texto impresso nos cadernos deles.
68-73	20. BA explica o procedimento que seguiu na sequências das atividades e BE pergunta sobre as atividades escritas.
74-75	21 BE pergunta sobre o primeiro exercício BA explica que primeiro ela pede para os alunos colocarem a data.
76-83	22. Discussão sobre as intervenções de BA em relação a ortografia dos alunos e o acompanhamento individual nas carteiras.
84-89	23. Discussão sobre o procedimento de BA ao passar as atividades no quadro.
90-92	24. BE pergunta se as atividades são sobre a história em quadrinhos e BA explica que sim, acrescentando que trabalhou o mesmo texto mais de um dia
93-96	25. BA fala sobre o conteúdo trabalhado na semana anterior. BA fala sobre a sequência de atividades a ser realizada com os alunos e que não foi gravada.
97-	26 BA explica que trabalhou o mesmo texto mais de uma aula com a finalidade de os alunos produzirem um texto escrito posteriormente
100	27. BE pergunta para BA se a finalidade de trabalhar mais de uma aula é para a produção dos alunos
101-102	28. BA explica que trabalhou a semana toda e apresenta uma outra experiência de ter trabalhado em outra semana o mesmo tema com textos diferentes.

Fonte: elaborado pela autora

Tabela 28: Plano global da ACC2

Turnos	PLANO GLOBAL DA ACC2
1-3	1. BE fala sobre o que faz antes de iniciar a aula: a preparação dos suportes.
4	2. BE explica o objetivo da aula
5-6	3. BE explica o que fez e qual é o conteúdo trabalhado na aula e o conhecimento dos alunos sobre esse conteúdo e BA apresenta uma dúvida quanto ao texto escolhido
7	4. BE explica o conteúdo do conto <i>Flicts</i>
8-11	5. BA pergunta a respeito do interesse dos alunos e BE confirma que os alunos se interessaram pelos suportes tecnológicos
12-13	6. BE explica o conteúdo do conto <i>Flicts</i> e BA pergunta se os alunos já conheciam o conto.
14	7. BE explica o conteúdo e fala que os alunos entenderam o que ela queria
15-17	8. Discussão sobre o conteúdo, a interpretação dos alunos e a discussão oral

	implementada por BE.
18	9. BE fala sobre o que os alunos dizem apelidando os colegas e sobre suas próprias intenções ao trabalhar o conteúdo escolhido. BE explica a atividade em que mostra o vídeo do autor e fala sobre o dispositivo didático
19-27	10. Discussão sobre o interesse dos alunos e o uso das novas tecnologias em sala
28-30	11. Discussão sobre o filme do Ziraldo e a reação dos alunos
31-34	12. BA pergunta o objetivo da aula e BE confirma que é para trabalhar o Bulling e continuam discutindo a respeito do filme de Ziraldo.
35-36	13. BA considera que trabalhar com os suportes tecnológicos é legal e as duas consideram que é a novidade.
37-40	14. Discussão sobre a produção escrita
41-43	15. BE explica seu procedimento para que os alunos realizem a produção escrita e nos problemas enfrentados para que os alunos escrevam.
44-49	16. BA pergunta sobre os conteúdos trabalhados em relação aos gêneros que a professora trabalha . BE explica como trabalha com os gêneros textuais
50	17. BA compara sua forma de trabalhar semelhante a de BE.

Fonte: elaborado pela autora

Os planos globais das autoconfrontações cruzadas revelam que o diálogo profissional das professoras-participantes, diferentemente das ACS1 e ACS2 enfatizaram aspectos mais voltados para a prática e para o agir didático. Embora as professoras discutam a respeito das ações dos alunos quanto a indisciplina e a participação, isso ocorre em menor quantidade do que nas autoconfrontações simples.

Entretanto, assim como nas autoconfrontações simples, as professoras participantes discutem conteúdos que não se referem exatamente a intervenções didáticas, mas que fazem parte ou interferem no trabalho docente, como, por exemplo, a questão disciplinar dos alunos, a organização da sala, a interação dos alunos com o aluno especial (ACC1), tecnológicos como ferramentas didáticas, e, de modo mais específico, tematizaram conteúdos voltados para a prática de ensino, envolvendo os três polos do triângulo didático (professor, aluno e objeto de ensino).

A identificação dos conteúdos temáticos referindo-se ora a prática didática, isto é, ao objeto de ensino e sua transformação na interação entre professoras e alunos, e, ora a outras situações ocorridas na prática-referente que não estão associadas diretamente a prática de ensino, contribuiu em nossa pesquisa para a delimitação do agir didático como dimensão constitutiva do agir docente.

6.2.2.2. Os Tópicos Temáticos Discursivos

De acordo com os conteúdos tematizados nas autoconfrontações simples e cruzadas, nós os organizamos em oito tópicos temáticos discursivos, conforme segue:

1) *os cumprimentos iniciais e finais do diálogo*: as fases de abertura e fechamento do texto coproduzido na situação de autoconfrontação;

2) *o instrumento de geração dos dados*: a explicação sobre o procedimento de autoconfrontação simples realizada pela pesquisadora;

3) *os actantes*: 3.1) a **professora-participante**: o seu agir corporal em condutas observáveis como passar a mão no cabelo e o ato de falar alto relacionadas e suas ações em relação aos outros tópicos tematizados; 3.2) **os alunos**, de modo geral, no que se refere às questões disciplinares e de ensino-aprendizagem, a participação individual e coletiva dos alunos; 3.3) a **pesquisadora**; e, 3.4) **professora-auxiliar**: sua função desempenhada em sala (no caso da ACS1).

4) *o conteúdo escolar*: nesta categoria são identificados os conteúdos tematizados que dizem respeito ao conteúdo escolar desenvolvido em aula e ao gênero textual escolhido.

5) *os objetos externos que interferem na aula*: neste tópico identificamos objetos externos à aula que interferiram no desenvolvimento da rotina escolar, como por exemplo, o uso do celular por um aluno, observado na ACS1.

6) *os instrumentos de apoio pedagógico*: consideramos como apoio pedagógico o caderno de planos utilizado por BA em sua aula e tematizado em um dos tópicos discursivos da ACS1.

7) *As ferramentas e o dispositivo didático*: neste tópico, organizamos todos os conteúdos tematizados que se referiram à implementação do dispositivo didático e aos suportes utilizados.

8) *As formas sociais de trabalho e os procedimentos ou estratégias de ensino referentes a essas formas*: reunimos neste tópico as verbalizações de PE e BA que

dizem respeito à forma social de trabalho, como, por exemplo, a leitura individual e silenciosa.

Como se pode observar, organizamos os conteúdos tematizados em oito tópicos. Entre eles, os dois primeiros não dizem respeito à prática-referente, fazendo parte do procedimento de autoconfrontação simples conforme, desenvolvido em nossa pesquisa.

Os dois primeiros são tópicos introduzidos por PE, o que registra a necessidade inicial da pesquisadora em apresentar os passos a serem seguidos durante o processo de gravação e desenvolvimento da situação de autoconfrontação simples ainda não conhecida pelas participantes de pesquisa. Em relação ao quinto e sexto, eles também foram introduzidos por PE, o que indica seu olhar inicial para a dimensão mais ampla do trabalho docente ao introduzir a discussão sobre instrumento de apoio pedagógico e as interferências externas que dificultam sua realização.

Em relação aos tópicos tematizados, suas identificações revelaram os parâmetros do trabalho e do agir docente considerados importantes pelas participantes.

Observamos que, nas autoconfrontações simples e cruzadas, de modo geral, os tópicos temáticos discursivos abordaram situações do trabalho que interferem na prática didática e parâmetros que dizem respeito ao seu desenvolvimento e a transformação do objeto de ensino. Embora reconheçamos a existência de oito tópicos discursivos, a seguir trataremos dos tópicos que nos permitem identificar os parâmetros da prática-referente que diz respeito a transformação do objeto de ensino e do agir didático.

Os actantes

A respeito do tópico ***actante*** (professora e alunos), ele é abordado nas autoconfrontações simples em dois aspectos: um referindo-se às intervenções físico-corporais e outro em relação às suas intervenções e suas interações com os outros

conteúdos tematizados. Ele é, portanto, tematizado em dois planos: um considerado em nossa pesquisa *em primeiro nível* e, outro, *em segundo nível*.

As situações em primeiro nível ocorrem quando as participantes das ACS1 e ACS2 discutem a respeito das ações físicas/corporais ou observáveis de todos os actantes ou ações disciplinares, no caso do actante aluno. Este primeiro nível encontra-se caracterizado por excertos tais como os dois trechos a seguir:

(88)

PE: Uma das coisas que você faz sempre né/ você está num tom/ eles começam a participar/ todos de uma vez só/ai aumenta o barulho/ daí você vem e abaixa seu tom de voz para eles// isso é algo bem característico seu né?

BA: ((risos)) eu tento fazê-los voltar ao normal/ falar baixinho// (Anexo 7 – ACS1)

(89)

BEATRIZ: eu dedico uns oito/ uns dez minutos da minha aula/ para organizar a turma// organizar eles em fila/ colocar todos para dentro/ acalmar eles/ lembrar que eles têm que colocar o material da aula em cima da mesa e tudo isso// nesse dia foi um pouco mais fácil/ porque eles sabiam da sua visita// quando eu cheguei/ eles estavam mais ou menos mais organizados// (Anexo 8 – ACS2)

No primeiro extrato, PE enfatiza o fato de BA tentar controlar os alunos pela tonalidade de sua voz. Já, no segundo, BE enfatiza o que faz a fim de organizar os alunos para começar a aula, como, por exemplo, organizar fila, colocar os alunos para dentro, lembrá-los de colocar o material em cima da carteira.

As situações que marcamos em segundo nível, mais profundo e complexo, são as que dizem respeito às ações ou intervenções dos actantes em relação aos outros tópicos tematizados. Serão nos segmentos que encontram-se essas relações que identificaremos o agir didático reconfigurado na seção 6.3.

(90)

BABARA: Mas aqui/ eles já tinham tipo assim mais ou menos eles sabiam né? As características né como era/ a estrutura/ como que é organizada a história em quadrinhos// (Anexo 7 – ACS1)

(91)

BEATRIZ: o entendimento deles na verdade/ eu queria saber se depois de tudo eles conseguiram entender// esses meninos precisam trabalhar muito a interpretação deles// é através disso/ na fala// como muitos ali/ na hora de se

expressar/ não são tão bons/ então eu utilizo a escrita também/ (Anexo 8 – ACS2)

No extrato 90, BA refere-se ao actante alunos em relação ao conteúdo escolar desenvolvido por ela em uma atividade escolar. E, no extrato 91, BE apresenta sua intenção ao desenvolver uma atividade escolar de produção escrita com os alunos, justificando-a por compreender a dificuldade de muitos alunos em expressar-se oralmente.

Em relação a esses dois planos, constatamos a existência dos seguintes subtópicos tematizados a respeito dos actantes no interior dos tópicos discursivos tematizados:

Tabela 29: Subtópicos tematizados sobre os actantes nas autoconfrontações simples

Actantes	Subtópicos discutidos a respeito de cada actante ACS1	Subtópicos discutidos a respeito de cada actante ACS2
Professor-participante	<ul style="list-style-type: none"> - seu agir corporal (postura, expressões faciais, timbre de voz, forma de passar as atividades no quadro) - suas intervenções na elaboração, reformulação e implementação do dispositivo didático. - seu agir com instrumento : suportes e ferramentas didáticas utilizadas. - suas estratégias e procedimentos em sala no desenvolvimento das atividades escolares e a forma social de trabalho. - suas exigências quanto à postura dos alunos - sua forma de organização dos turnos de falas entre os alunos - sua interação com os pais 	<ul style="list-style-type: none"> - seu agir corporal (o que faz para instalar as ferramentas didáticas) - suas intervenções na adaptação e implementação do dispositivo didático - seu agir com instrumento : suportes e recursos tecnológicos - suas estratégias e procedimentos em sala no desenvolvimento das atividades escolares e a forma social de trabalho; - sua forma de organização dos turnos de falas entre os alunos
Alunos	<ul style="list-style-type: none"> - sua participação coletiva e individual - seus conhecimentos e suas dificuldades - sua postura (forma de se sentarem e sua disciplina) - suas especificidades do aluno especial - sua organização do material escolar 	<ul style="list-style-type: none"> - sua participação coletiva e individual - seus conhecimentos e suas dificuldades - aspectos (in)disciplinares - organização do material escolar
Pesquisadora	-sua presença na aula interferindo na participação dos alunos	sua presença na aula interferindo na participação dos alunos
Professora auxiliar	-sua função	—

Fonte: Elaborado pela autora

Em relação ao actante professor, notamos que nas duas autoconfrontações simples, as professoras-participantes aparecem tematizadas em relação às intervenções físico-corporal, às intervenções na elaboração e implementação do dispositivo didático, às intervenções com o uso de instrumento, às estratégias e procedimentos realizados em sala no desenvolvimento do conteúdo, das atividades escolares e em relação à forma social de trabalho, à interação com os alunos.

Embora sejam tematizados alguns tópicos comuns, no que diz respeito às intervenções físico-corporais, destacamos que enquanto na ACS1 há uma ênfase para gestos como tonalidade da voz, movimentos físicos realizados, na ACS2 essas intervenções são reconfiguradas nas ações de BE em relação ao fato de montar os suportes utilizados em aula e sua postura em colocar os alunos para dentro da sala.

Outra diferença observada por nós é em relação à intervenção didática com o uso de instrumentos: enquanto BA reconfigura o uso de instrumentos como o texto impresso e a revista de história em quadrinhos, BE reconfigura o uso de recursos tecnológicos, valorizando-os.

Sobre o dispositivo didático, ambas reconfiguram suas intervenções em relação a ele. Entretanto, BA apresenta sua elaboração e sua reformulação durante a implementação e BE apenas adapta um dispositivo já elaborado em outra situação.

Sobre a interação com os alunos, a reconfiguração de BA apresenta sua preocupação quanto as suas posturas físicas, além de mostrar seu próprio agir no momento de regulação das intervenções dos alunos. BE, por sua vez, não apresenta preocupação com a postura física dos alunos, entretanto, mostra sua intervenção também no momento de regulação das falas dos alunos.

Somente um subtópico é discutido apenas em uma autoconfrontação: o subtópico “pais”. BA, na ACS1, reconfigura seu agir em relação aos pais dos alunos, reforçando a necessidade dessa interação.

No que diz respeito aos actantes alunos, eles são tematizados de forma coletiva nas duas autoconfrontações simples, entretanto, na ACS1 há um destaque para a presença do aluno especial em sala de aula, o agir dos outros em relação a ele.

Em relação à pesquisadora, embora as duas professoras observem que sua presença influencia no agir dos alunos, BA marca negativamente, ao dizer que os alunos não prestavam atenção em sua fala e sim observavam a pesquisadora. BE, entretanto, não apresenta a presença como negativa, apenas destaca o interesse dos alunos em conhecer a pesquisadora e se sentirem motivados para a leitura de seus próprios textos.

O actante professora-auxiliar encontra-se tematizado apenas na ACS1 devido ao fato de ser a turma que apresenta o aluno especial e sua função ser de acompanhamento aos alunos especiais.

Já, no que se refere ao tópico actantes nas autoconfrontações cruzadas, ele aparece, geralmente, marcado em relação aos outros tópicos, como, por exemplo, a intervenção de BA em relação ao conteúdo escolar ou à participação dos alunos em relação à forma social de trabalho *leitura silenciosa*, como podemos observar no extrato a seguir, em que BA apresenta duas formas sociais de trabalho que tem o hábito de realizar:

(92)

BÁRBARA: tem/ eu sempre levo esse material impresso/ aí a gente fez a leitura/ eles leram/ primeiro eu faço a leitura silenciosa/ eles leem só com os olhos/né? depois/ eles fazem a leitura oral/ depois cada um lê/ ou um parágrafo/ ou um balão no caso da história em quadrinho né? (Anexo 9 – ACC1)

Neste caso, identificamos o agir da professora em relação ao uso da ferramenta didática, referindo-se ao seu hábito de trabalhar com material impresso e ao do aluno em relação a sua participação nos dois tipos de formas sociais de trabalho: leitura silenciosa e leitura oral.

BE, na ACC2, também apresenta seu agir em relação ao suporte utilizado para a implementação do dispositivo didático.

(93)

BEATRIZ: aqui / na verdade/ foi eu preparando o material/ como a gente não tem o laboratório na escola pra deixar esse material já todo pronto/ então a gente realmente/ a gente perde uns cinco minutos da aula para preparar// (Anexo 10 – ACC2)

De um modo geral, os actantes (professora e aluno) são tematizados em uma relação direta, como nos exemplos anteriores, ou indireta aos outros tópicos. Consideramos como relação indireta situações em que as participantes observam aspectos relacionados ao agir da professora ou dos alunos, de modo geral, como nas situações a seguir:

(94)

BEATRIZ: olha eles já sabem// qual que é a série?

BÁRBARA: aqui é terceiro ano. (Anexo 9 – ACC1)

BE emite uma opinião referindo-se ao fato de os alunos saberem a respeito do conteúdo escolar discutido por BA em uma atividade escolar, pedindo, em seguida, uma informação a respeito do nível escolar dos alunos.

Ressaltamos, entretanto, que, embora em sua maioria, os actantes tenham sido identificados em sua relação com os outros tópicos tematizados, identificamos momentos que o actante aluno foi tematizado sem estar relacionado aos outros tópicos, como, por exemplo, no caso a seguir em que os alunos são observados, de modo geral, em seu agir em relação à presença do aluno especial em sala de aula e à forma de participação do aluno especial.

(95)

BÁRBARA: aqui é o Alex ((nome fictício)) / ele é aluno especial/ ele tem múltiplas deficiências// ele com a professora Flora/ né?

BEATRIZ: e os coleguinhas/ sabendo que o Alex ((nome fictício)) é cadeirante/ assim quando ele chega/ eles todos se ajeitam para ele entrar?

BÁRBARA: todos/ eles se preparam/ são receptivos/ solidários/assim/ mas eles não são assim aqueles que aí nossa/ é bem natural//

BEATRIZ: normal//

BÁRBARA: é normal// para eles/ o Alex é normal//

BEATRIZ: é bem legal//

BÁRBARA: e o Alex BEATRIZ/ deixa eu te falar/ o Alex é assim/ ele participa das aulas normalmente// ele participa das aulas normal/ tem participações/ quando ele quer falar/ porque ele não fala/ aí/ ele levanta a mão e se expressa// mas ele participa assim/ e as atividades ele faz no computador dele/ mas ele participa sim/ em tudo/ em todas as aulas// (Anexo 9 – ACC1)

Nesse extrato, BA introduz uma explicação sobre a presença do aluno especial, acompanhado da professora-auxiliar, e BE intervém, buscando esclarecimento a respeito de sua interação com os outros alunos.

No exemplo a seguir, BE faz uma observação a respeito do agir dos alunos em relação à organização do material escolar, isto é, colar o “texto impresso” em seus cadernos, seguida de uma explicação de BA sobre o que se tem o hábito de fazer.

(96)

BEATRIZ: eles ficam doidinhos pra colar antes de fazer a leitura né?

BÁRBARA: agora eles já sabem/ primeiro a gente lê/ depois a gente cola no caderno// (Anexo 9 – ACC1)

Tomando por base essas reconfigurações dos actantes nas autoconfrontações cruzadas, constatamos a existência dos seguintes subtópicos tematizados no interior dos tópicos discursivos tematizados:

Tabela 30: Subtópicos tematizados sobre os actantes nas autoconfrontações cruzadas

Actantes	Subtópicos discutidos a respeito dos actantes na ACC1	Subtópicos discutidos a respeito dos actantes na ACC2
Professor	-Suas intervenções na elaboração, reformulação e implementação do dispositivo didático; -seu agir com o uso de instrumento (suportes e ferramentas didáticas utilizadas); -suas estratégias e procedimentos em sala no desenvolvimento dos conteúdos e atividades escolares, e forma social de trabalho; -sua interação com os alunos de modo geral e com o aluno especial de modo específico.	- Suas intervenções na adaptação e implementação do dispositivo didático; - seu agir com instrumento (suportes e recursos tecnológicos); - suas estratégias e procedimentos em sala de aula no desenvolvimento dos conteúdos e atividades escolares, e forma social de trabalho; -sua interação com os alunos.
Alunos	- Sua participação e seu interesse; - seus conhecimentos e suas dificuldades; - sua interação com o aluno especial.	- Sua participação e seu interesse; - seus conhecimentos e suas dificuldades.
Pessoas externas	- Sua ajuda para organizar uma das ferramentas didáticas que compõe o dispositivo didático.	- Professora de graduação que cedeu os suportes tecnológicos (slides) para a elaboração do dispositivo didático; - professor dos alunos na série anterior.

Fonte: elaborado pela autora

Em relação ao actante professor, notamos que nas duas autoconfrontações cruzadas, as professoras-participantes aparecem tematizadas em relação às estratégias e aos procedimentos realizados em sala no desenvolvimento do conteúdo, das atividades escolares e da forma social de trabalho; às intervenções na

implementação do dispositivo didático; à interação com os alunos; e, ainda, em relação ao agir com instrumento.

As professoras, ainda, reconfiguram suas intervenções no que diz respeito ao dispositivo didático. Na ACC1, a participante BA é identificada em sua intervenção de elaboração e reformulação desse dispositivo; enquanto que BE, na ACC2, é apresentada na sua intervenção de adaptação de um dispositivo elaborado por outro.

Em relação à intervenção com instrumento, BE enfatiza o uso de recursos tecnológicos, o que não acontece com BA. A reconfiguração desse uso marca a importância dada por BE ao uso dos recursos tecnológicos.

No que diz respeito aos actantes alunos, eles são tematizados de forma coletiva nas duas autoconfrontações, entretanto, na ACC1 há um destaque para a presença do aluno especial em sala de aula e para a postura dos outros alunos em relação a ele.

O conteúdo escolar: o objeto de ensino

No que diz respeito ao tópico conteúdo escolar, ressaltamos que o objeto de ensino geral “o gênero textual” foi o conteúdo escolhido pelas participantes para o desenvolvimento da pesquisa por ser considerado por elas como um conteúdo problemático a ser trabalhado. As professoras escolheram, portanto, para as sequências de ensino, os gêneros textuais, a fim de mostrar, na sua prática, como vem realizando o trabalho com gêneros textuais.

Desse modo, as duas professoras apresentam inicialmente nas autoconfrontações simples e cruzadas o objeto de ensino específico de suas aulas e suas motivações para a escolha, seguido de um conjunto de explicações que permitem a compreensão a respeito das práticas de leitura desenvolvidas por elas.

Em relação ao conteúdo escolar desenvolvido na aula, o gênero escolhido por BA é o gênero textual história em quadrinhos, sobre o qual ela trabalha, primeiramente, as características de forma geral, tendo como suportes as revistas de

história em quadrinhos, “os gibis”, e, em seguida e de forma específica, a compreensão e interpretação de um texto pertencente a este gênero. BE, por sua vez, escolheu o gênero “conto”, embora em momento algum se refira ao exemplar escolhido como conto, utilizando sempre as nomenclaturas “história” ou “historinha”, trabalhando apenas com aspectos voltados para a leitura e compreensão do conto escolhido.

Sobre as motivações de escolha das professoras, BA apresenta uma escolha motivada pela afinidade dos alunos com o gênero. Constatamos que sua preocupação exibe uma escolha voltada para o contexto afetivo dos alunos, precisando de sua atestação.

(97)

PE: mas você já tinha trabalhado antes com eles?

BÁRBARA: não/ não//

PE: é pela fase que eles estão então?

BÁRBARA: porque eles gostam// Deu pra perceber né? (Anexo 7 – ACS1)

BE explica sua escolha do conto *Flicts* ancorada ao tema do texto que diz respeito ao preconceito. Sua intenção era fazer com que os alunos interpretassem a história adaptando-a para o contexto de vida deles.

(98)

BEATRIZ: ... então/ é uma história assim bonitinha e tem um final assim/toda/ toda que dá para a gente levar para o mundo/ trazer para o dia a dia deles da escola/ (Anexo 8 - ACS2)

(99)

BEATRIZ: e eu achei interessante porque essa turminha é do sexto ano e eles/ eles assim meio na brincadeira/ eu falo que é brincadeira/ porque as vezes não é naquela maldade/ eles afastam pessoas diferentes de perto deles// eles afastam e falam ainda né?/ Eles ainda falam assim aí esse fulano é gordo/ esse fulano é magro demais// então/ eles mesmos já são assim/ só que não é na maldade/ (Anexo 8 - ACS2)

Esses dois extratos foram extraídos do turno de fala de BE em que ela apresenta a história do conto. BE considera uma história “*bonitinha*” e que pode ser utilizada para discutir questões referentes ao cotidiano dos alunos. A escolha de BE indica a seleção de textos que sirvam para a modificação de comportamento. As duas

motivações reconfiguradas pelas professoras aparecem como propostas nos PCNLP (tanto do primeiro quanto do terceiro ciclo).

Sobre o conteúdo escolar específico de sua aula, BA apresenta-o sempre em sua relação com o gênero textual escolhido. Conforme podemos constatar em nossas análises das sequências de ensino, BA implementa um dispositivo didático voltado para a leitura, iniciando com uma contextualização geral do gênero na qual ela discute algumas de suas características: tipos de balões, finalidade, emprego de linguagem verbal e não verbal; em seguida, ela apresenta um exemplar da história em quadrinhos sobre o qual faz uma interpretação oral e escrita com os alunos. Entretanto, ao reconfigurar esses parâmetros em suas verbalizações, ela o apresenta de forma compartimentalizada, como, por exemplo, ao apresentar a interpretação oral realizada, o conteúdo interpretado não se encontra explicitado em detalhes em sua verbalização.

BA retoma as atividades escolares em que discutiu com os alunos os conteúdos escolares: finalidade de leitura das HQs, linguagem verbal e não verbal, os tipos de balões, a ortografia (o uso do L e do U).

Em relação a finalidade das HQs, BA a retoma apenas na ACS1 *“BÁRBARA: aqui/ Carla o que eu queria era que eles/ é:./ falassem a finalidade da história em quadrinhos”*

No que tange ao conteúdo linguagem verbal e não verbal, BA o retoma na ACS1 e ACC1, conforme podemos constatar nos extratos a seguir: *“BÁRBARA: Aí eu trabalhei a parte do texto verbal/ e o não verbal// ”* (Anexo 7 - ACS1) e *“É eu tinha trabalhado uma aula atrás // não é bem quadrinho/ mas é uma linguagem não verbal”* (Anexo 9 – ACC1). Esses segmentos serão discutidos na reconfiguração do gesto de criação de memória didática.

Ao referir-se ao conteúdo escolar *“balões nas HQs”*, BA o retoma na ACS1 como algo que poderia ter sido trabalhado de outra maneira:

(100)

BÁRBARA: Aqui/ Carla/ eu acho que ali eu poderia ter trabalhado assim os diferentes tipos de balões da história// (Anexo 7- ACS1)

Esse extrato será retomado ao discutirmos os gestos de implementação do dispositivo didático.

Esse mesmo conteúdo foi retomado também na ACC1. Nesse caso ele é evocado em função da participação dos alunos, conforme podemos observar nos dois extratos a seguir:

(101)

BEATRIZ: eles falaram que é escrito a mão?

BARBARA: balão/ que as falas estão nos balões né? (Anexo 9 – ACC1)

(102)

BEATRIZ: ((risos)) é quando o personagem tá falando ((pausa)) quem estava com material/ eles viam/né/ então eles comentavam mais as suas perguntas/ né? (Anexo 9 – ACC1)

Em 101, o conteúdo escolar relacionado à função dos balões é evocado apenas porque BE não compreende a fala dos alunos observados na prática-referente, conforme podemos observar no extrato da sinopse da ACC1. Em resposta, BA pronuncia a palavra correta “balão” e reformula dizendo que as falas dos personagens estão nos balões. Já em 102, o conteúdo é evocado por meio da repetição da fala dos alunos feita por BE na ACC1, conforme marcado em negrito, quando os alunos falam a respeito da função dos balões na história em quadrinhos. Nestes dois casos, o conteúdo escolar é referendado em função da fala dos alunos, mas não é discutido pelas professoras.

BA também retoma um conteúdo escolar trabalhado em aula voltado para as questões ortográficas: o uso do “L” e do “U” *“BÁRBARA: nessa parte aqui/ eu trabalhei o u e o l/ a questão do menino que escreveu mingau com l// ” (ACS1) e “nessa parte aqui eu estava explicando o L e o U /né/ eles trocam até hoje essas duas vogais// é o som// ” (ACC1)*

BA focaliza as questões ortográficas pautadas em erros na escrita dos alunos a respeito do nome dos personagens da história em quadrinhos. Observamos que ao realizar a intervenção didática sobre esse aspecto recuperando dificuldades dos alunos, BA reconfigura o gesto didático de regulação a ser discutido ainda nesse mesmo capítulo.

Além desta forma de retomar o conteúdo específico a aula, ela também retoma de forma geral, ao referir-se aos aspectos explorados na HQ.

(103)

BÁRBARA: mas aqui/ eles já tinham tipo assim mais ou menos eles sabiam né? as características/ né como como era/ a estrutura/ como que é organizada a história em quadrinhos// (Anexo 7 – ACS1)

BA apresenta o que estava sendo realizado, mostrando o que os alunos já sabiam, visto que suas respostas correspondiam ao que ela esperava. Esse mesmo conteúdo escolar apresentado de forma geral é retomado na ACC1: “*BÁRBARA: ... a gente fez a apresentação/ como são organizados*”. Nesse trecho BA explica sobre o que fez no início da aula, o que nos permite inferir o conteúdo que diz respeito à estrutura do gênero textual história em quadrinhos.

Nos trechos a seguir, novamente BA evoca o conteúdo escolar de forma geral:

(104)

BÁRBARA: sim/ sobre a história/ foram de interpretação do texto// **eu não trabalhei / nesse dia/ a estrutura do texto/ só oralmente/ e//** mas nos outros dias/ fui trabalhando mais dias a história em quadrinho// (Anexo 9 – ACC1)

Em 104, BA informa apenas que trabalhou com a estrutura oral, não distinguindo, entretanto, que elementos da estrutura foram trabalhados.

Notamos que, de modo geral, os conteúdos escolares são retomados parcialmente, por BA e suas interlocutoras não contribuíram para uma discussão aprofundada, isto é, uma discussão que possibilitasse refletir sobre a importância do conteúdo escolar escolhido para a fase dos alunos ou sobre outras possibilidades de desenvolvimento desse mesmo conteúdo.

Em relação ao conteúdo escolar, BE o apresenta narrando para PE, na ACS2, e para BA, a ACC2, o conteúdo do conto *Flicts* e do filme sobre o autor do conto.

(105)

BEATRIZ: ... Então é uma história de que?/ é uma história de *Flicts* / um personagem da história de Ziraldo/ que conta a história de uma cor/ e essa cor/ ela fica sem rumo/ sem localização// (...) (Anexo 8 – ACS2)

(106)

BEATRIZ: então a historinha vai rolar aí/ vou te explicar// a historinha do *Flicts* é a história de uma cor que não existia//né aí/ todas as outras cores o rejeitavam// o amarelo/ o azul/ daí(...) (Anexo 10 – ACC2)

(107)

BEATRIZ: eles chegam a um determinado nível que eu queria que eles chegassem né?//porque até então **na verdade/ eu queria chegar com eles no bullying né? que está sempre trabalhando na escola/ sobre as discriminações** e tudo e aí/ também/ **apresentar para eles/ o autor o Zivaldo//** (Anexo 10 – ACC2)

Esses três extratos, 105, 106 e 107 referem-se à explicação de BE sobre o conteúdo do conto para suas interlocutoras. Eles serão retomados posteriormente ainda nesse capítulo ao discutirmos o gesto didático de implementação do dispositivo reconfigurado pelas professoras.

BE narra a história do conto e em seguida explica o que buscou explorar com os alunos: a interpretação em relação à temática do preconceito. Primeiramente, ela discute o conteúdo explícito no texto, realizando a compreensão da história, e, em seguida, ela discute o conteúdo voltado para as experiências do cotidiano dos alunos, comparando quem seria o personagem *Flicts* no mundo.

BE explica, nas duas autoconfrontações, o conteúdo temático do conto escolhido e o seu tema geral abordado e interpretado “o preconceito”.

Observamos que, no extrato 106, BE explica para BA o enredo da história *Flicts*, para, em seguida, apresentar o conteúdo explorado por ela na interpretação do conto, como o bullying e a discriminação.

Outro conteúdo escolar discutido por BE refere-se ao autor do conto e o que ele diz à respeito da leitura. Em relação a apresentação do autor, BE explica o conteúdo do vídeo

(108)

BEATRIZ: ... eles vão ver o Zivaldo falando com eles/ que é um vídeo que eu tenho/ que eu peguei com a mesma professora é o Zivaldo falando com os alunos mesmo/ a maneira que ele conversa/ é para eles mesmo// conta para eles dos livros que já escreveu/ conta dos favoritos dele/ conta como é escrever um livro/ como é o dia a dia de um escritor (...)// (Anexo 8 – ACS2)

(109)

BEATRIZ : ... levei um vídeo do autor se apresentando né? vídeo que eu peguei com a mesma professora / do autor se apresentando// o Ziraldo se apresenta para as crianças// ele fala para as crianças// aí/ eu levei esse vídeo para eles/ o Ziraldo conta de todas suas obras/ ele apresenta todas as suas obras para os meninos e:: fala da obra *Flicts*// (Anexo 10 – ACC2)

Nos dois extratos anteriores, BE apresenta de modo geral o conteúdo do filme e, em seguida, retoma outro assunto discutido pelo autor e que ela discute com os alunos em sala: a importância de leitura.

(110)

BEATRIZ: durante a entrevista/ o Ziraldo afirma assim que diversas vezes/ que ler é mais importante do que estudar// ao final do vídeo eu pergunto para eles porque que Ziraldo fala isso? (ACS2)

Observamos que, nos três casos, BE reconfigura a atividade escolar de discussão a respeito do que o autor verbaliza no filme.

De modo geral, BE retoma a discussão de contextualização antes do texto, apresenta o conteúdo do conto explicando a história e a interpretação que busca que os alunos façam, apresenta também o autor e a discussão que fez com os alunos sobre o tema “*a importância da leitura*”.

As ferramentas e os dispositivos didáticos

As duas professoras retomam indiretamente os dispositivos didáticos implementados. Embora não utilizem o termo dispositivo didático, elas se referem a eles ao discutirem a respeito das ferramentas didáticas que utilizam: os suportes e as atividades escolares desenvolvidas. Em relação às atividades escolares, elas encontram-se interligadas aos conteúdos escolares.

Ao discutirem a respeito do dispositivo didático, as professoras-participantes sempre o fazem indicando suas intervenções didáticas para a implementação do dispositivo e a participação dos alunos durante a implementação.

BA apresenta, em relação ao dispositivo implementado, os suportes utilizados – HQ da turma da Mônica impressa e as atividades escolares (três). Ao apresentar o dispositivo implementado, ela retoma os problemas iniciais quanto à implementação do dispositivo planejado.

(111)

BÁRBARA: aqui/ Carla/ quando eu planejei minha/esta aula/ quando eu pedi para eles trazerem os gibis/ então no primeiro momento era assim/ eu tinha planejado/né? (...) é só que não deu certo/ (...) porque nem todos trouxeram/ eu acho que foi numa segunda-feira esta aula// (Anexo 9 – ACC1)

(112)

BÁRBARA: não// eu tinha/ no início/ eu preparei assim/ para eles trazerem vários gibis//

BEATRIZ: os deles?

BÁRBARA: uhum// os gibis deles/ mas não deu muito certo porque eles não trouxeram// nem todos trouxeram// (Anexo 9 – ACC1)

Nesses dois extratos identificamos os problemas de BA para a implementação do dispositivo planejado que será também discutido ao tratarmos sobre o gesto de planejamento.

BA também retoma o plano global do dispositivo apresentando o percurso realizado: discussão oral, leitura, interpretação oral e escrita da HQ da Turma da Mônica. Em relação as atividades escolares desenvolvidas na SE1, BA retoma apenas três : atv2 (função e tipos de balões), atv3 (finalidade da história em quadrinhos), atv6 (linguagem verbal e não verbal), conforme constatamos ao apresentarmos os conteúdos escolares retomados na subseção anterior.

BE, nas ACS2 e ACC2, também discute a respeito do dispositivo implementado ao apresentar as ferramentas didáticas que o constitui: os suportes tecnológicos e as atividades escolares.

Ao apresentar o dispositivo implementado, ela enfatiza o uso das ferramentas tecnológicas e descreve as etapas do dispositivo implementado. Em relação às ferramentas, ela retoma o uso dos slides em que o conto *Flicts* é apresentado aos alunos, o vídeo sobre o autor e as atividades escolares de leitura, compreensão e

interpretação oral e a interpretação escrita (a produção do texto escrito) que serão discutidos na subseção 6.3.3.

Em sua reconfiguração do conteúdo, BE ainda apresenta também as atividades escolares que o constituem: a leitura do texto pela professora, reconfigurado quando BE apresenta o conteúdo escolar desenvolvido, “*BEATRIZ:... eu fiz a leitura... Então/ quando eu finalizo a história/ eles ficam/nossa*”; a atividade de interpretação oral, marcado por BE como conversa “*BEATRIZ: é interessante aqui/ porque estou chamando eles para a conversa*”; a atividade de assistir ao filme “*eu também apresento para eles um vídeo do Ziraldo*”; e a atividade de produção escrita, marcada quando BE explica qual a proposta da atividade “*eu passo a proposta para eles de atividade// qual a proposta de atividade? eles vão sentar e vão escrever para eles/ o que/ no mundo/ é Flicts?*”

As formas sociais de trabalho

Sobre o tópico ***formas sociais de trabalho***, as duas professoras, nas autoconfrontações as reconfiguram em relação ao desenvolvimento das atividades escolares e ao uso das ferramentas didáticas, apresentando atividades escolares realizadas por meio de discussão oral, através do par “pergunta-resposta”, em que as professoras realizam perguntas a respeito das características do gênero (BA) e dos dois textos estudados nas aulas (BA e BE) e os alunos respondem individual e coletivamente. São individuais pelo fato de os alunos responderem individualmente as perguntas das professoras e coletivas por serem respostas que vão se apresentando sucessivamente uma após a outra, possibilitando uma reflexão coletiva.

Em relação a essa forma social, na ACS1, BA a apresenta intercalada às atividades, demonstrando preocupação em relação à participação dos alunos, conforme podemos constatar com os dois extratos a seguir “*BÁRBARA: quando eles/você viu a forma como que eles falam// assim/ tipo/ dá a impressão de uma aula bagunçada?*” ou,

(113)

BÁRBARA: mas/ também tem uma coisa boa que eles participam/eles tem que ter a oportunidade de se expressarem/ de colocar/ depois eles se acalmam e produzem né? Mas tem que deixar eles// (Anexo 7 – ACS1)

Na ACS2, BE retoma essa forma social como debate e como difícil de se realizar, mas importante. Mesmo neste caso é uma interação entre professora e alunos em um jogo de perguntas e respostas em que BE pergunta e os alunos respondem.

(114)

BEATRIZ: (...) é bem assim/ quando você traz aluno para debate/ tem que/ tem que ter paciência para isso// porque você está ali explicando/ eles querem falar todos ao mesmo tempo// (Anexo 8 – ACS2)

BA e BE, nas autoconfrontações cruzadas, apresentam essa forma social ao retomarem a discussão oral de contextualização do gênero (ACC1) ou do conteúdo (ACC2)

(115)

BEATRIZ : aí eu acho engraçado que quando eu induzi eles a conhecer as cores antes de ler/ eles foram me falando de várias cores// (Anexo 10 – ACC2)”

(116)

BÁRBARA: É aí é toda aquela parte de deixar eles falarem// você vai questionando/ aí eu vou questionando/ vou direcionando/ e eles vão trazendo/expondo aquilo que eles conhecem/ aquilo que eles já sabem/ que aí era a história em quadrinho// (Anexo 9 – ACC1)

Nos dois extratos supracitados, as duas professoras retomam as atividades iniciais apresentando o par pergunta-resposta diferenciadamente, BA, no extrato 116, explica o que foi fazendo “questionando, direcionando” e BE com uma opinião “acho engraçado” e considerando-a como uma forma de indução.

Notamos que, tanto nas autoconfrontações simples quanto nas cruzadas, não há uma reflexão em relação às questões realizadas, o que, retomando Erickson (1986), pode ser devido ao fato de essa forma fazer parte do cotidiano das aulas e, por ser familiar, torna-se invisível. Em nossa pesquisa, após realizada a análise das

sequências de ensino que nos possibilitou perceber a centralidade dessa forma social de trabalho no desenvolvimento da prática de leitura desenvolvida, verificarmos que as retomadas nas autoconfrontações não permitiram uma reflexão mais aprofundada, constatamos a necessidade de, em contextos de formação em que usemos o método aqui implementado e analisado, ampliar as formas de intervenções dos pesquisadores e formadores. Reconhecemos que a possibilidade de ampliação dá-se a partir de uma análise *a priori* das situações a serem escolhidas para serem discutidas pelo coletivo de trabalho ou participantes da formação.

Além dessa forma social de trabalho, as professoras retomam também outras formas: a leitura silenciosa e individual (BA), a leitura em voz alta pela professora (BE), atividades escolares escritas individuais.

Em relação à forma social leitura silenciosa e individual, BA a tematiza reforçando, de um lado, a necessidade de realizar uma leitura silenciosa, a fim de que os alunos se preparem para uma leitura em voz alta para a sala. E em relação a leitura em voz alta pela professora, BE a apresenta como uma forma de chamar a atenção dos alunos. É uma forma social de trabalho equivalente à aula “expositiva”: a professora faz a leitura e os alunos acompanham passivamente, como podemos observar pela reconfiguração de BE: *“eles vão estar visualizando uma história//”* e *“eles realmente ficaram ouvindo a história/ em silêncio/ eles ficaram/ como eu falo/ bem atuantes/ concentrados na história”*. BE considera o fato de os alunos ficarem em silêncio, visualizando a história, como se estivessem atuantes.

Conforme apresentamos na análise das sequências de ensino, essas duas formas sociais de trabalho aparecem nos PCNLPs, mas não configuram como sendo a única forma social de trabalho a ser desenvolvida.

A forma social de trabalho atividade escrita individual é retomada por BE, na ACS2, *“então agora a aula transcorre mais ou menos assim/ com cada um produzindo seu texto/ vindo tirar dúvidas comigo”*. BE se refere ao momento em que os alunos produzem individualmente seu texto escrito.

6.2.2.3 Síntese

Na identificação dos conteúdos tematizados nas quatro autoconfrontações que reconfiguram as intervenções das professoras na prática-referente, detectamos, de uma parte, a presença de conteúdos abordados pelas participantes com características semelhantes, o que nos permitiu a organização de quatro tópicos discursivos temáticos a partir dos temas discutidos em todas as autoconfrontações: *actantes, conteúdo escolar, ferramentas e dispositivos didáticos e forma social de trabalho*. De outra parte, distinguimos conteúdos tematizados apenas as autoconfrontações simples: *abertura e fechamento das autoconfrontações, instrumento de coleta de dados, instrumento de apoio pedagógico e objetos externos a aula*.

Quatro tópicos são encontrados em todas as autoconfrontações: actantes, conteúdo escolar, ferramentas e dispositivo didático, formas sociais de trabalho.

No que diz respeito a regularidade desses tópicos nas quatro autoconfrontações, atribuímos a responsabilidade aos comandos recebidos pelas professoras. O primeiro, para as autoconfrontações simples, o comando foi o de observar de modo global os aspectos de suas aulas que julgassem relevantes para serem discutidos nas situações de autoconfrontações e, de modo mais específico, os aspectos que envolvessem o objeto de ensino escolhido por elas para serem desenvolvidos em aula, os impedimentos de trabalho com esse objeto, suas ações e ações dos alunos. Esse comando teve como finalidade possibilitar a verificação sobre o que emerge da observação do professor em relação a sua própria prática. O segundo comando, para as autoconfrontações cruzadas, foi o de discutirem os mesmos segmentos selecionados nas autoconfrontações simples.

Desse modo, identificamos a existência de alguns pontos comuns discutidos nas ACS1 e ACS2, referentes à questão da prática docente, no geral, e da prática didática, em específico. Em relação a isso, os turnos das autoconfrontações cruzadas referem-se mais à prática didática, em específico, do que a prática docente, no geral.

6.3 O agir didático reconfigurado nas autoconfrontações

Ao identificarmos os conteúdos tematizados nas autoconfrontações, distinguimos conteúdos que dizem respeito ao trabalho docente de modo geral (como, por exemplo, manter a disciplina em sala de aula, trabalho da professora-auxiliar, programa de assistência aos alunos especiais) e outros mais específicos ao processo de ensino-aprendizagem de um conteúdo escolar ou de um objeto de ensino a ser apreendido (como, por exemplo, escolher as atividades escolares, processo de implementação do dispositivo didático). Desse modo, seguindo os estudos de Machado (2004 e 2009), reconhecemos que na atividade docente os professores desempenham diferentes tarefas, conforme apresentamos no capítulo II, entre elas, tarefas estritamente didáticas que dizem respeito, portanto, à prática didática.

Quanto à essa prática, as professoras-participantes realizaram diferentes intervenções didáticas, visando ao ensino-aprendizagem dos alunos e a transformação do objeto de ensino conforme constatamos em nossas análises apresentadas nos capítulos IV e V. Essas intervenções dizem respeito aos gestos didáticos fundamentais e específicos que, conseqüentemente, constituem o agir didático.

Nesta subseção, discutiremos as intervenções que foram reconfiguradas pelas duas professoras sobre o seu agir didático. Tendo como referências as sequências de ensino, SE1 e SE2, as professoras reconfiguraram intervenções que realizaram antes, durante e após a prática-referente e também o que elas têm o hábito de realizar em outras práticas de trabalho com o gênero textual (leitura ou escrita).

Identificamos, reconfigurados nas autoconfrontações, os gestos didáticos fundamentais e específicos e as intervenções que se referem à prática-referente ou às experiências das professoras que se referiram a alguma outra prática de ensino sobre o trabalho com o gênero textual, a leitura e a escrita.

Os gestos didáticos específicos que antecedem as sequências de ensino dizem respeito ao gesto de planejamento. As intervenções que ocorrem durante a prática

dizem respeito aos gestos didáticos de implementação do dispositivo, de criação de memória didática e de regulação. As intervenções didáticas que se referem a outras situações dizem respeito ao planejamento, à criação de memória didática, aos dispositivos didáticos.

6.3.1 Gesto didático de planejamento

O gesto didático de planejamento e as modalidades de intervenções, identificados de modo parcial na análise das sequências de ensino, foram reconfigurados nas verbalizações de BA na ACS1 e na ACC1.

Consideramos o gesto de planejamento como um gesto didático fundamental que antecede aos outros gestos didáticos, mas que exerce influência sobre eles. O ato de planejar, considerado nas pesquisas do grupo ALTER como um modo de agir cognitivo que integra o agir docente de modo geral, pode ser realizado de diferentes formas em diferentes momentos e como observadores externos não saberemos os processos cognitivos que os operacionalizam, entretanto, pelas ações languageiras (oral ou escrita) podemos identificá-lo.

O planejamento é o primeiro momento em que um objeto de ensino passa pela primeira “transformação”. O professor, ao planejar, faz a primeira focalização das dimensões a serem privilegiadas do objeto na prática didática que pretende realizar. Nossos dados nos revelam as ações específicas das professoras ao planejarem as sequências de ensino e também os limites que esse planejamento pode ter, isto é, os imprevistos que podem ocorrer nas situações imediatas ou práticas efetivas, durante a formação em sala de aula e que, conseqüentemente, podem transformar o planejamento realizado.

Ressaltamos que as situações de imprevistos podem, dependendo das intervenções didáticas realizadas nessa situação, tornar-se um veículo para a formação dos aprendizes e ao mesmo tempo servir como experiências para serem consideradas em planejamentos futuros, como foi o caso da situação vivida por BA na implementação do dispositivo didático, conforme veremos ainda neste capítulo.

Ao tratarmos da noção de *gesto de planejamento*, estamos, primeiramente, considerando que ele antecede a sequência de ensino, mas que deve, sobretudo, ser realizado levando em consideração os alunos (nível/ano), os conhecimentos que eles já possuem a respeito do objeto a ser ensinado e os saberes já existentes nos pré-construídos a respeito desse objeto de ensino.

Ao considerarmos o ato de planejar como um gesto didático não estamos considerando-o como um script rígido que impede o professor de perceber ou ouvir o aluno em sala de aula, mas sim como uma base para o desenvolvimento de intervenções planejadas previamente.

Esse gesto diz respeito aos projetos planejados e previstos para serem realizados. Ele foi identificado nas verbalizações que indicaram uma situação planejada que foi realizada ou não na prática-referente ou uma situação planejada para ser realizada após à prática-referente, dando-lhe continuidade.

BA reconfigura esse gesto didático em três situações distintas: uma primeira em que ela apresenta o planejamento feito para o desenvolvimento da aula, mas que não foi realizado; a segunda em que ela apresenta um planejamento realizado dando continuidade à prática-referente discutida na autoconfrontação, e uma terceira em que ela nos informa sobre o que tem para ser realizado posterior à autoconfrontação, associado à prática-referente. Portanto, tendo como eixo temporal a prática-referente, BA expõe o que planejou para a sua realização; o que fez depois dessa prática, antecedendo a autoconfrontação; e o que fará após a autoconfrontação, dando continuidade à mesma prática-referente.

Em relação ao planejamento antecedendo à prática-referente,

(117)

BÁRBARA: aqui/ Carla/ quando **eu planejei** minha aula/ quando **eu pedi** para eles trazerem os gibis/ então no primeiro momento era assim/ **eu tinha planejado**/ né?

PE: hurum

BÁRBARA: que cada um trouxesse seu gibi/ aí **a gente ia** pro fundo da sala **deixaria** um espaço ((professora faz gesto com os braços indicando a extensão do espaço))/ **sentaria** e **faria** um momento de leitura daqueles gibis e depois **a gente eles iam** trocar ideias com os colegas e contar /**eu ia fazer interagir** assim / **eu tinha planejado** a aula para ser assim/ sabe//

PE: interessante

BÁRBARA: é só que não deu certo// (Anexo 7 – ACS1)

(118)

BÁRBARA: não// eu tinha/ no início/ **eu preparei assim**/ para eles trazerem vários gibis//

BEATRIZ: os deles?

BÁRBARA: uhum// os gibis deles/ mas não deu muito certo porque eles não trouxeram// nem todos trouxeram// aí/ num primeiro momento/ **a gente ia fazer** uma troca// **eles trocariam** os gibis deles **um ia ler** o do outro/ aquela coisa toda/ mas como não deu certo// eu improvisei / porque poucos trouxeram// (Anexo 9 – ACC1)

Nesses dois extratos, BA explica o que havia planejado para iniciar a aula a fim de introduzir o objeto de ensino gênero textual HQ. Ela reconfigura o gesto de planejar ao afirmar o que fez inicialmente na elaboração do dispositivo, por meio de verbos no pretérito perfeito e imperfeito, respectivamente, “*eu planejei*” e “*eu tinha planejado*”, extrato 113, e “*eu preparei*”, extrato 114.

Ao retomar o que havia planejado, BA descreve, por meio das *intervenções didáticas previstas*, o procedimento que seria seguido por ela e pelos alunos na implementação do dispositivo. Observamos que BA marca as ações não realizadas pelo uso dos verbos no pretérito imperfeito e futuro do pretérito indicando o que se pretendia fazer “*a gente ia*”, “*deixaria*”, “*sentaria*”, “*faria*”, “*a gente eles iam*”, “*eu ia fazer...*” (ACS1) e “*a gente ia fazer a troca*”, “*eles trocariam*” e “*ia ler*” (ACC1). Esse uso mostra um planejamento não realizado na prática, ao mesmo tempo em que nos permite perceber, no agir didático de BA, uma outra possibilidade de transformação do objeto de ensino em objeto ensinado: os alunos realizariam leitura de diferentes gibis e discutiriam entre eles, como podemos notar no extrato (113), “*eles iam trocar ideias e contar eu ia fazer interagir assim*”, o que segundo Zanotto (no prelo) pode permitir uma prática de leitura reflexiva e compartilhada, ampliando o poder de agir dos alunos.

Observamos que linguisticamente esse gesto foi reconfigurado em segmento de discurso relato interativo, marcado pelo dêitico pessoal indicando o enunciador “eu”, os tempos do pretérito perfeito, pretérito imperfeito, pretérito imperfeito do subjuntivo e futuro do pretérito, marcando uma temporalidade em disjunção ao momento de produção. Ao relatar o fato ocorrido anteriormente à prática-referente em

segmento de discurso interativo, identificamos uma forma de dizer o gesto de planejamento por meio da figura de ação evento passado (BULEA, 2010).

A situação imprevista que provoca a não realização da proposta inicial mostra o gesto didático de planejamento como um gesto cujas intervenções previstas podem não se constituir como intervenções didáticas efetivadas dependendo do contexto, como pudemos identificar em relação à BA. Esse fato nos remete a nossa conceptualização desse gesto que antecede aos outros gestos e serve como um norteador para as ações, mas não como um script imutável. Observamos em BA, que o gesto de planejamento contribui para que ela transforme as situações de imprevistos ocorridas em sala de aula em situações de ensino-aprendizagem.

Ao realizar o planejamento, BA elabora um dispositivo com aportes dos alunos. O fato de os alunos não contribuírem com as revistas de HQs, impede BA de implementar o dispositivo planejado.

(119)

BÁRBARA: é só que não deu certo//

PE: e por que não deu certo?

BÁRBARA: porque nem todos trouxeram/ eu acho que foi numa segunda-feira esta aula//

PE: é acho que foi numa segunda-feira//

BÁRBARA: então/ geralmente na segunda-feira você não precisa pedir nada na sexta porque na segunda não vem// **eu sempre/ nem tarefa não dou na sexta/ porque eles não fazem// é para descansar// então procuro pedir na terça até sexta//** e eles não trouxeram os gibis/ foram poucos/ né? (Anexo 7 – ACS1)

BA recorre também a memória de experiência profissional, buscando justificar o fato de seu planejamento não ser realizado.

No extrato, BA reconfigura as deficiências do método, mostrando que sabia sobre a probabilidade dos impedimentos ocorrerem. Ao justificar o fato de seu planejamento não ser realizado, a professora recorre à memória de experiência profissional, ao relatar o seu hábito de não pedir “*nada*” nem “*tarefa*” para fazerem para a segunda-feira, o que a nosso ver apresenta uma incoerência em sua intervenção, isto é, entre o que ela já sabia e o que ela permitiu acontecer em aula.

Observamos que BA, ao reconfigurar o gesto de planejamento e o motivo que impediu a realização do planejado, tem percepção da problemática, mas não a antecipa, a fim de possibilitar a realização efetiva do que foi planejado para a aula: realizar com os alunos a leitura e a discussão sobre as histórias em quadrinhos das revistas e a observação das especificidades do gênero HQ.

Verificamos nesse caso a relação entre o trabalho planejado e o realizado, o que para alguns teóricos (CLOT 2006; MACHADO, 2004; 2009; 2010) seria o *real do trabalho* (o que poderia ter sido feito e não foi, gerando conflito para o trabalhador). Em nosso caso, verificamos ainda uma nova situação: o que foi planejado e não foi realizado devido a um imprevisto já reconhecido pela professora como possível de acontecer, mas que não foi antecipado por ela a fim de evitar o primeiro obstáculo de realização do planejamento.

Identificamos o apelo à memória profissional em segmento de discurso interativo e, em momento, em que BA retoma o que tem o hábito de fazer por meio da figura de ação experiência marcada linguisticamente pelo uso do advérbio sempre indicando frequência, dêitico pessoal indicando o enunciador e o uso do presente do indicativo genérico “eu sempre nem tarefa não dou na sexta”.

Reconhecemos que BA recorreu à uma memória profissional ao retomar uma intervenção que tem o hábito de realizar por meio da figura de ação experiência. Mas embora a professora tenha recorrido a essa memória, ela o fez apenas para justificar um fato ocorrido na prática-referente e não a utilizou ao planejar o dispositivo.

Em relação a esse fator, acreditamos que um possível uso da ancoragem em memória profissional, em contexto de formação continuada que parta dos problemas locais, serviria para a elaboração de estratégias a serem desenvolvidas antecipadamente pelos professores, a fim de melhor planejarem seus dispositivos ou atividades escolares adaptadas às situações concretas de suas práticas.

Ressaltamos que, mesmo que BA soubesse da probabilidade de não realização buscou construir o dispositivo com a participação dos alunos, o que mostra em seu agir didático uma abordagem que considera os alunos como coconstrutores.

Vale destacar que, mesmo planejando, nossas ações poderão não ser como o planejado, em especial, quando nossas ações dependem também das ações do “*outro*” ou “*outrem*” (MACHADO, 2007) como é o caso do trabalho do professor, entretanto, a elaboração de procedimentos são sempre necessários quando se visa a uma progressão de aprendizagens.

Em relação a práticas de leituras, por exemplo, mesmo que sejam leituras livres para despertar o prazer para a leitura, o gesto de planejamento e o apelo a memória profissional devem estar presentes, como por exemplo, a escolha da aula (que dia?), a escolha das obras (professor ou alunos?), etc. Em relação ao dispositivo metodológico que implementamos em nossa pesquisa, poderíamos falar em uma partilha de memória profissional em contextos de formação continuada, podendo ser possibilitada pelas autoconfrontações cruzadas e o coletivo de trabalho.

De um modo geral, BA apresenta um dispositivo elaborado anteriormente tendo em consideração o nível de aprendizagem dos alunos e podendo ser construído com as suas intervenções. Entretanto, mostra também as deficiências desse método, visto que, ao contar com a participação dos alunos para a construção do dispositivo didático, o planejado poderá sempre contar com imprevistos e, nesse caso, outra forma de dar continuidade seria se preparar ancorando-se em memória de experiência profissional. Remarcamos que é impossível prever todas as situações que podem vir a ocorrer em sala de aula, entretanto, em alguns casos é possível recorrer a memória de experiências a fim de contribuir com nosso planejamento.

Essas duas situações de reconfigurações explícitas ocorreram ao BA apresentar para a PE na ACS1 e para BE na ACC1 o dispositivo didático planejado para ser implementado, mas não o foi. Além de apresentar o que havia planejado, BA explica que diante do obstáculo ela improvisou as outras intervenções, embora expresse apenas “eu improvisei”. Em seu planejamento, BA elabora um dispositivo para ser implementado com aportes dos alunos – os gibis.

A reconfiguração desse gesto nos permitiu a ampliação do conceito que elaboramos a respeito do agir didático inicialmente reconhecido apenas nas interações entre professoras e alunos no processo ensino-aprendizagem em sala de aula. Essa ampliação diz respeito à presença de um agir externo à situação de sala

de aula com uma função especificamente didática, levando em consideração o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

A segunda situação em que BA reconfigura o gesto de planejamento refere-se ao momento em que ela comenta sobre o que fez em outra aula, dando continuidade à prática-referente e sendo realizada antes da autoconfrontação simples.

(120)

BÁRBARA: não/ porque assim/ o planejamento/ **eu planejei** essa aula eu acho que foi uns três dias/né? cada dia **eu ia trabalhando** com partes dela // entendeu? não encerrei ela ali naquele dia/ depois //

PE: continuou

BÁRBARA: continuei trabalhando aquela mesma história// (Anexo 7 – ACS1)

BA explica o que fez: planejou o conteúdo da aula para três dias e trabalhou a história em partes. Nesse caso, ela se refere a algo planejado e realizado. O gesto de planejar encontra-se marcado na afirmação “*eu planejei essa aula eu acho que foi uns três dias...*”. A intervenção didática planejada e realizada foi a de trabalhar o texto em partes. Embora, nesse caso, a professora não se refira à criação da memória didática, o fato de trabalhar dando continuidade, por meio de uma sequencialidade, pode contribuir para a sua criação.

A terceira situação em que esse gesto é identificado refere-se à situação em que BA apresenta o que tem planejado para ser realizado com a mesma história em quadrinhos em outras aulas após a autoconfrontação simples, mas que se refere a uma continuação da prática-referente.

(121)

BÁRBARA: e **eu tenho programado** assim/ **não vai dar para você assistir** né/ mas **tenho programado** para **amanhã**/ para **depois de amanhã**/ daí **tem** a questão da pontuação/ a organização de texto. (Anexo 7 – ACS1)

Nesse caso, identificamos um planejamento para o trabalho com o conteúdo escolar pontuação e organização do texto história em quadrinhos a ser realizado, ainda, em dois dias posteriores à autoconfrontação simples, marcado pelos dêiticos

temporais “*amanhã*” e “*depois de amanhã*”, o que nos mostra uma ação contínua referente ao seu agir didático.

Em relação a esse planejamento, BA o retoma na ACC1 como uma ação já realizada “*essa aula aqui eu trabalhei a semana toda*”, visto que a ACC1 realizou-se quatro meses após a realização da autoconfrontação simples, em outro ano letivo. Nesse caso, ao retomar esta situação, BA se refere a ela como uma programação cumprida.

(122)

BEATRIZ: e as atividades desse dia foram perguntas sobre a história?

BÁRBARA: sim/ sobre a história/ foram de interpretação do texto// eu não trabalhei / nesse dia/ a estrutura do texto/ só oralmente/ e// mas nos outros dias/ fui trabalhando mais dias a história em quadrinho//

(...)

BÁRBARA : (...) essa aula aqui eu trabalhei a semana toda (...)//

(Anexo 9 – ACC1)

BA a retoma em dois momentos, no primeiro ela afirma o que trabalhou no dia “*a estrutura do texto/ só oralmente*” e, nos dias seguintes, trabalhou ainda sobre a história em quadrinhos. No segundo momento ela afirma que trabalhou durante toda a semana.

Sobre esse fato, constatamos que o processo de realização da autoconfrontação simples e cruzada em momentos diferentes nos permite identificar a evolução de uma mesma situação que é reconfigurada como planejada (na autoconfrontação simples) e como realizada (na autoconfrontação cruzada), ao mesmo tempo em que nos permite complementar as reconfigurações e as possíveis representações a respeito das intervenções realizadas.

Esse fato nos permite observar o trabalho docente e sua evolução contínua. Na ACS1, BA reconfigura a situação como planejada, já na ACC1 ela a retoma como situação realizada e integrante do procedimento que envolve o processo para o desenvolvimento de uma produção escrita. Nesse caso, a construção de uma memória didática encontra-se implícita. Podemos dizer que com uma ação contínua a respeito de um mesmo objeto de ensino contribui para essa criação.

Este percurso realizado em nossa pesquisa: a análise das sequências de ensino, das ACS1 e ACC1, possibilitou-nos a identificação do gesto de planejamento

como um gesto que antecede aos outros gestos e cuja antecipação permite uma organização sequencial das aulas, embora nem sempre o que é previsto seja de fato realizado, como pudemos constatar em relação ao planejamento de situações de implementação do dispositivo didático e também o de criação de memória didática. Ressaltamos que, embora os outros gestos não tenham sido reconfigurados associados ao planejamento, acreditamos que suas realizações possam ter um planejamento prévio.

6.3.2 Gesto didático de presentificação e focalização

Em relação à presentificação e a focalização, as duas professoras reconfiguram nas autoconfrontações como presentificaram os objetos de ensino ao relatarem as situações em que elas apresentam aos alunos o que será trabalhado em aula: BA, a história em quadrinhos; e BE, o conto *Flicts*, na abertura de suas aulas. BA reconfigura esse gesto apenas na autoconfrontação cruzada e BE tanto na simples quanto na cruzada, conforme verificamos nos extratos a seguir:

(123)

BÁRBARA: Oh/ Beatriz// aqui é uma aula que preparei/ de história em quadrinhos/ introduzindo esse gênero/ pra eles/né?

(...)

BEATRIZ: e para você introduzir essa aula para os alunos/ eles já sabiam que era esse o conteúdo ou não?

BÁRBARA: não// eu tinha/ no início/ eu preparei assim/ para eles trazerem vários gibis// (Anexo 9 – ACC1)

(124)

(Vídeo)

BEATRIZ: nesse início de aula/ eu dou a introdução da aula/ né/ eles vão estar visualizando uma história/ essa história ela tinha áudio/ mas como eu sei que a acústica da sala não é boa/ eu/eu arrumei a história/ e tirei o áudio para que eu lesse// (Anexo 8 – ACS2)

(125)

BEATRIZ: para começar a aula/ agora/ vou mostrar pra você/ é a introdução da aula/ quando eu explico para eles o que vão ver// e qual é o objetivo da

aula então// na verdade/ eu não falo pra eles qual o objetivo da aula/ eu falo o que eles vão fazer/ Só no final da aula que explico para eles onde eu queria chegar// então/ você vai ver isso
(vídeo)
BEATRIZ: Então nessa hora aqui eu estava explicando sobre a história/ a introdução// eles não conheciam a história né? (Anexo10 – ACC2)

Notamos o gesto de presentificação reconfigurado nas retomadas das duas professoras ao apresentarem a introdução da aula e do objeto de ensino.

Em relação à BA, extrato 123, ela reconfigura ao se referir ao fato de introduzir o gênero para os alunos. Estimulada por BE, ela busca explicar que os alunos não sabiam do conteúdo a ser trabalhado, mas que ela havia pedido para os alunos levarem as revistas de história em quadrinhos. Nota-se que ela reconfigura a presentificação, retomando o gesto de planejamento *“eu preparei assim/ para eles trazerem vários gibis”*.

O gesto de presentificação é marcado nas verbalizações de BA por meio do verbo introduzir, mostrando uma modalidade de intervenção de apresentação do objeto de ensino, realizado por meio de intervenção verbal oral.

Em relação à BE, observamos que ela apresenta para PE, na ACS2, extrato 124, o que faz em aula, reconfigurando aspectos que dizem respeito à presentificação do objeto de ensino e também ao ambiente sala de aula. No que diz respeito ao gesto de presentificação, ela o reconfigura apresentando uma intervenção didática de apresentação do conteúdo, *“eu dou a introdução da aula/ né/ eles vão estar visualizando uma história”*.

Nesse extrato, BE apresenta o que fez na introdução do conteúdo: explica aos alunos que eles estarão *“visualizando uma história”*. Ela reconfigura esse gesto também na ACC2, quando diz para BA o que faz na introdução do objeto de ensino *“aqui eu estava explicando sobre a história// a introdução”* (extrato 125).

Observamos que as duas professoras reconfiguram o gesto de presentificação, apresentando a modalidade de intervenção didática de apresentação do conteúdo escolar a ser estudado. Se tomarmos por base a análise das sequências de ensino, podemos verificar que a observação das professoras em relação a esse gesto não

apresenta de fato o que fizeram em sua totalidade e a interferência da pesquisadora não estimulou uma maior explicação de BE, na ACS2, em relação aos modos como ela presentifica o objeto de ensino.

A reconfiguração do gesto didático específico do ponto de vista da presentificação: apresentação do conteúdo são marcados em segmentos de tipo de discurso interativo em momentos em que as participantes discorrem sobre suas intervenções por meio da figura de ação ocorrência, mostrando seu papel de ator na realização do gesto de presentificação. São as professoras que presentificam os objetos de ensino aos alunos. Linguisticamente essa reconfiguração encontra-se marcada pelo uso do dêitico de primeira pessoa indicando o enunciador (BA ou BE), os verbos no presente do indicativo e pretérito perfeito com uma temporalidade ancorada na situação de comunicação imediata ou ao primeiro plano discursivo como apresentamos na primeira seção deste capítulo.

O gesto de focalização encontra-se reconfigurado quando as professoras-participantes apresentam alguns conteúdos escolares privilegiados nas sequências de ensino, conforme discutimos na subseção 6.2.2.2 ao apresentarmos o conteúdo escolar. A reconfiguração desse gesto aparece interligada a implementação do dispositivo didático conforme veremos a seguir.

6.3.3 Gesto didático de implementação do dispositivo didático

O gesto de implementação do dispositivo didático encontra-se reconfigurado, tanto nas autoconfrontações simples quanto nas cruzadas, quando as professoras-participantes explicam as suas intervenções didáticas no processo de adaptação, reformulação e implementação do dispositivo didático das práticas-referentes e de outras práticas de ensino.

Em relação à prática-referente, esse gesto foi reconfigurado nas verbalizações das professoras-participantes ao retomarem o uso das ferramentas didáticas: atividades escolares e materiais e/ou suportes semióticos ou tecnológicos e ao discutirem a respeito da forma social de trabalho. No que se refere às outras práticas,

identificamos as reconfigurações nas verbalizações das professoras ao apresentarem o que elas têm o hábito de realizar em situações de ensino de gênero textual e das práticas de leitura ou escrita.

No que se refere à prática-referente, em suas reconfigurações, as professoras-participantes não revelam apenas o dispositivo implementado, mas as intenções que o antecederam e os motivos de suas adaptações.

Em relação ao gesto de implementação de BA no desenvolvimento da SE1, ela o reconfigura ao referir-se às ferramentas didáticas materiais e atividades escolares e aos conflitos existentes durante sua implementação e que, conseqüentemente, geraram as adaptações.

O primeiro momento em que BA reconfigura esse gesto, na ACS1, diz respeito à implementação da atividade escolar para identificar os tipos de balões (atv2-SE1).

(126)

BÁRBARA: aqui/ Carla/ eu acho que ali **eu poderia ter trabalhado** assim os diferentes tipos de balões da história/ **poderia ter explorado** mais essa parte//

PE: poderia/ mas você acha que poderia por qual motivo?

BÁRBARA: porque nem todos eles conhecem// os diferentes tipos/ entendeu? se bem que era o primeiro **eu devia ter trabalhado** nessa aula aqui/ **devia ter aproveitado** essa parte//

PE: é porque assim surgiu?

BÁRBARA: hurum/ **surgiu aí mas fui trabalhar** mais pra frente// (Anexo 7 – ACS1)

Ao apresentar a atividade escolar implementada, BA reconfigura o gesto de implementação, ao avaliar negativamente a intervenção didática realizada. Sobre a implementação dessa atividade escolar, BA acredita que devesse ter feito de forma diferente. No extrato (126), BA afirma que deveria ter aproveitado o momento em que surgiu a oportunidade de discutir sobre os diferentes tipos de balões, mesmo estando fora de seu planejamento, o que demonstra em seu agir uma sensibilidade e uma atenção aos alunos e a situação imediata em sala de aula que contribui para que os alunos sejam coconstrutores de sua aula.

Inicialmente, BA simplesmente diz que “*poderia ter trabalhado mais*” os tipos de balões, pois “*devia ter aproveitado*” e, em decorrência da intervenção verbal de PE, ela confirma e completa a informação, dizendo que deveria ter feito de forma diferente por haver surgido a oportunidade. BA explica que devia ter trabalhado os diferentes tipos de balão, mas que ela o trabalhou, posteriormente, revelando, assim, uma modalidade de intervenção que deve ser adaptada à situação que “surge” em sala de aula, o que a nosso ver inclui os alunos e amplia as possibilidades de aprendizagens.

O fato de dever aproveitar o momento em que surge a oportunidade de discutir sobre os diferentes tipos de balões para fazê-lo, mesmo estando fora de seu planejamento, aparece como algo prescrito, que pode ser identificado por meio da figura de ação canônica, presente em segmento de discurso interativo, marcado pela presença do dêitico, identificando o enunciador BA e marcas de interação “*entendeu?*” e por meio da modalização deôntica, marcada pelo verbo dever no pretérito imperfeito. BA, por meio de uma autoprescrição, reformula a atividade escolar realizada, apresentando o que poderia ter sido diferente, revelando assim uma avaliação negativa da atividade implementada.

BA reconfigura, desse modo, por meio da reformulação da tarefa e da obrigatoriedade em aproveitar a situação marcando seu agir didático como um agir que deve ser adaptado às situações imediatas de sala de aula.

No segundo momento em que BA se refere ao gesto de implementação do dispositivo didático, na ACS1, ela o avalia negativamente. A primeira parte do dispositivo didático implementado referiu-se às atividades escolares de caracterização do gênero textual HQ e de identificação do autor e dos personagens das HQs da Turma da Mônica. BA, ao reconfigurar o gesto de implementação, apresenta negativamente a primeira parte do dispositivo por ter considerado um longo tempo de realização das atividades escolares orais de contextualização.

(127)

BÁRBARA: então agora que vai começar a aula mesmo né? a parte do texto//

PE: ah/ tá//

BÁRBARA: entendeu? **eu acho que deveria ter aproveitado** mais/ foi muito tempo/ antes//

PE: esse momento em que você discutiu::

BÁRBARA: é poderia ter sido menos//

PE: por que você acha que poderia ter sido menos?

BÁRBARA: **eu não aproveitei muito/ poderia ter aproveitado mais/** não sei se foi pela conversa deles/ pela agitação/ eles só queriam ficar olhando para você não é?

PE: isso mesmo/ o tempo todo//

BÁRBARA: aí/ eles não prestavam atenção// eles queriam ficar olhando para você lá atrás//

PE: a situação da gravação é uma situação nova também da aula//

BÁRBARA: é ai eles nossa//

PE: mas aí esse momento que você está falando que você poderia ter explorado mais/ teria que ter explorado mais o que? que você acha?

BÁRBARA: **mais a própria história/ podia ter só dado uma introdução assim da história em quadrinhos/ se eles conheciam ou não/ e não fiz//**
(Anexo 7 – ACS1)

Novamente BA avalia negativamente sua atuação e apresenta uma reconfiguração a respeito da situação. BA pelo uso dos verbos no futuro do pretérito “*deveria ter aproveitado*” “*poderia ter aproveitado mais*”, nos mostra seu primeiro julgamento a respeito de suas intervenções e, depois, apresenta o que deveria ter feito e não fez: explorar mais a HQ da *Turma da Mônica* utilizada na SE1.

Ao reconfigurar o gesto de implementação por meio de intervenções que devam se adaptar à situação, aproveitando o momento e o tempo, BA apresenta seu agir por meio da figura de ação canônica, pela qual identificamos a obrigatoriedade de “*aproveitar*” o tempo. A identificação da figura de ação canônica nos dois casos, nos mostra presentes no discurso da professora uma prescrição sobre a obrigatoriedade de se aproveitar o tempo, o momento e as situações imprevistas que surgem em aula, no processo de implementação do dispositivo didático.

Observamos que, nos dois casos já indicados, BA avalia negativamente sua atuação, o que, a nosso ver, poderia ter sido discutido de forma mais aprofundada na ACS1, a fim de mostrar-lhe também que sua atuação permite aos alunos participarem como coconstrutores da aula, visto que, na discussão oral realizada com os alunos ela os revozea e legitima suas intervenções orais, conforme constatamos no capítulo V.

O terceiro momento em que BA reconfigura o gesto de implementação diz respeito a um obstáculo apresentado na implementação da HQ da *Turma da Mônica* utilizada na SE1. BA aborda o problema detectado quanto à ordem da sequência dos quadrinhos que compõem a história estudada na prática-referente, tanto na ACS1 quanto na ACC1.

(128)

BÁRBARA: Aqui/Carla/ é quando//ele já tinha percebido que a forma/ que o texto não estava na sequência certa/

PE: Foi proposital da sua parte?

BÁRBARA: Não/não// **Eu solicitei ajuda para organizar/ mas de certa forma foi bom/ eles tiveram que desmontar o texto todo/ porque estava em três tiras/ e depois arrumar desde o início e colocar na sequência certa//e eles fizeram isso.** (Anexo 7 – ACS21)

Na ACS1, BA inicia referindo-se ao problema na ordem sequencial dos quadrinhos na HQ da Turma da Mônica, o que gera uma intervenção didática baseada em uma situação de imprevisto. Observamos que, primeiramente, BA se justifica, apresentando o fato de o texto estar na ordem incorreta (outra pessoa organizou a ferramenta didática para ela). Ao solicitar outra pessoa para organizar a HQ, BA nos mostra que em sua prática-didática ela se serve do apoio de outras pessoas.

Essa mesma situação é retomada na ACC1 e BA apresenta a sequência que seguiu ao utilizar a situação de imprevisto como conteúdo escolar a ser trabalhado, conforme constatamos no extrato 129 a seguir:

(129)

BÁRBARA: essa parte aqui/ **eu acho** que **eu pedi** ajuda pra colar/ pra montar o texto/ e a menina colou as páginas erradamente// Nossa deu uma polêmica e aí/ logo eles perceberam também//

BEATRIZ: que tava cruzada a história?

BÁRBARA: que a história não tinha sequência/ né/ **eu acho** que não tava montado na sequência/ daí a **gente desmontou e montamos de novo** rapidinho ali//

BEATRIZ: legal// (Anexo 9 – ACC1)

Notamos novamente que BA inicia o turno, do extrato 129, apresentando o problema ocorrido em aula. Ela reconfigura a adaptação que fez ao dispositivo didático, apresentando a sequência de ações realizadas na adaptação do dispositivo. Diferentemente da situação explicitada na ACS1, BA apresenta sua inclusão ao ato realizado, ao incluir-se por meio da primeira pessoa do plural “montamos” e pelo uso do “a gente” desmontou.

Ao retratar essa situação na ACC1, BA retoma o gesto de implementação descrevendo-o por meio da figura de ação ocorrência, mostrando seu papel de ator,

ao mesmo tempo que inclui os alunos também como atores. Linguisticamente essa figura está marcada em segmento de discurso interativo, com os verbos no pretérito perfeito cuja temporalidade está em conjunção com a situação de comunicação: a prática-referente sobre a qual se fala está diante das professoras.

Ainda em relação à adaptação do dispositivo, BA reconfigura o gesto de implementação, na ACC1, referindo-se à adaptação que realizou do dispositivo pelo fato de os alunos não terem levado o que havia sido planejado, isto é, os gibis.

(130)

BEATRIZ: *daí/ você mudou?*

BÁRBARA: *aí/ já que eles não trouxeram/ eu fui questionando* quais eles conheciam/ quais as preferências deles// (Anexo 9 – ACC1)

BE indaga a respeito da mudança e BA responde explicando o que fez, “eu fui questionando”, justificando o que fez devido ao fato de os alunos não terem levado os gibis. Como nos outros casos, observamos uma intervenção referente ao gesto de implementação que se adapta à situação imediata. Identificamos, no extrato 130, a figura de ação ocorrência referindo-se ao que foi de fato realizado por BA na prática-referente.

Nas quatro situações reconfiguradas na ACS1 e na ACC1, BA reconfigura em seu agir didático em relação à possibilidade de adaptar-se à situação imediata de sala de aula, mesmo não tendo sido planejadas. Em relação à segunda situação, BA e BE avaliam positivamente a adaptação que BA faz ao transformar a situação de imprevisto em conteúdo escolar, o que foi possível perceber por meio das modalizações apreciativas “*de certa forma foi bom*” e “*legal*”, sendo essa adaptação, uma obrigatoriedade do agir do professor, reconhecida por meio da figura de ação canônica. Notamos, portanto, no agir didático de BA, no que se refere à implementação do dispositivo, um conjunto de intervenções que buscam sempre adaptar-se à situação imediata em sala de aula que gera o gesto didático de regulação como veremos ainda neste capítulo.

BA também reconfigura o gesto de implementação ao descrever a sequência de suas intervenções didáticas:

(131)

BÁRBARA: aí **a gente faz** a leitura oral/ aí **a gente faz** a interpretação oral do texto/ **eu faço a** interpretação oral **a gente conversa** bastante sobre o que eles leram/ aí depois/**parto** para a produção escrita/ atividades escritas// (Anexo 9 – ACC1)

BA descreve o que faz para implementar a segunda parte do dispositivo elaborado: a leitura silenciosa, a interpretação oral, a discussão sobre o texto e depois as atividades escolares escritas. Ela apresenta as etapas que segue no desenvolvimento de sua aula, mas não apresenta o que realmente implementou sobre o objeto de ensino, isto é, qual foi o dispositivo implementado na discussão do objeto de ensino.

Identificamos nesse extrato a figura de ação ocorrência em que observamos BA incluir seus alunos como “atores” das ações de leitura oral, de interpretação oral e da conversa, marcado pelo uso do dêitico pessoal “a gente”, ao mesmo tempo em que ela se constitui como ator único da intervenção de implementação da produção escrita, marcado pela presença da primeira pessoa “parto para a produção”. Em relação à ação de fazer a interpretação oral, BA primeiramente inclui os alunos como atores e em seguida se institui como ator, o que pode corresponder ao fato de ela fazer a interpretação com os alunos ao mesmo tempo em que ela conduz aos fins que busca alcançar.

Ainda no que se refere à implementação do dispositivo didático, BA reconfigura esse gesto ao apresentar as ferramentas materiais e semióticas que utilizou no desenvolvimento da SE1, as quais consideramos como instrumentos, no sentido de Rabardel (1995), visto que são ferramentas apropriadas para uso didático, tornando-se, portanto, instrumentos.

Os instrumentos com os quais BA desenvolve sua atividade são instrumentos semióticos que servem como ferramentas didáticas para o desenvolvimento da leitura. Na implementação do dispositivo, BA nos mostra que busca trabalhar com instrumentos levados pelos alunos, “os gibis”, mas não consegue; ao mesmo tempo que implementa um novo instrumento como ferramenta didática “o conto infantil contemporâneo” levado por uma aluna, que utiliza para a primeira parte de atividades escolares realizadas. A segunda ferramenta é a HQ da Turma da Mônica preparada previamente para a aula. Desse modo, BA também reconfigura o gesto de

implementação por meio de intervenções didáticas com o uso de instrumentos na ACS1 e ACC1.

Nos extratos a seguir, BA apresenta a HQ da *Turma da Mônica*:

(133)

BÁRBARA: Então agora que vai começar a aula mesmo né? A parte do texto//

PE: Ah/ tá//

(134)

BÁRBARA: **eu levei um material impresso**/ uma história impressa//

BEATRIZ: em xérox?

BÁRBARA: hãhã//

BEATRIZ: e você consegue está xérox onde?

BÁRBARA: na escola//

BEATRIZ: que legal/ ainda bem que dá para fazer//

BÁRBARA: tem/ eu sempre levo esse material impresso/ aí a gente fez a leitura/ eles leram/ primeiro eu faço a leitura silenciosa/ eles leem só com os olhos/né? depois/ eles fazem a leitura oral/ depois cada um lê/ ou um parágrafo/ ou um balão no caso da história em quadrinho né? (Anexo 9 - ACC1)

Em 133 e 134, BA apresenta o uso do texto impresso. Ao apresentar o texto da HQ como ferramenta didática, a professora apresenta também seu hábito em utilizar esse tipo de instrumento “*eu sempre levo esse material impresso*”. Embora ela apresente esse fato, não realiza explicações dos motivos que a leva a ter o material impresso e não o original, o que a nosso ver relaciona-se à dificuldade do trabalho dos professores em ter acesso a esse material original.

Embora BA retome como material efetivamente utilizado em sua aula, a HQ da *Turma da Mônica*, em nossas análises das sequências de ensino, reconhecemos também uma outra ferramenta didática implementada: o conto infantil contemporâneo, já apresentado nesta tese. Quanto a essa questão, uma análise *a priori* da situação de sala de aula pode contribuir, em contexto de formação continuada, para uma ampliação dos saberes dos professores em relação as escolhas e uso de ferramentas didáticas. Conforme vimos em nossa análise da SE1, BA adapta a ferramenta didática ao dispositivo por ter sido levada por uma aluna, o que acolhe o gesto da aluna e pode contribuir com a participação efetiva dos alunos em sala de aula.

Observamos no extrato 134 que BA, ao apresentar a ferramenta didática HQ da *Turma da Mônica*, reconfigura o gesto didático de implementação marcado pelo uso das figuras de ação ocorrência, mostrando o que fez no papel de ator “*leve* o texto impresso”, ao mesmo tempo em que apresenta seu hábito em realizar esse tipo de tarefa, por meio da figura de ação experiência “*eu sempre levo esse material impresso*”, também marcando seu papel de ator. No primeiro caso, ela apresenta o que fez em sala de aula; há uma conjunção temporal à situação de produção imediata, isto é, o tempo pretérito perfeito é usado em função da situação atual de produção. E, no segundo caso, ela nos mostra o que tem o hábito de fazer, marcado pelo uso do advérbio temporal “sempre” e do presente do indicativo genérico.

Ao discorrer sobre o instrumento material impresso, BA apresenta o texto que levou para a prática-referente e também refere-se a seu hábito de sempre levar material impresso. Ainda no extrato 134, ela explica que fez a leitura com os alunos “*eles leram*” e, em seguida, apresenta o que ela tem o hábito de fazer em outras aulas “*primeiro eu faço a leitura silenciosa/ eles leem só com os olhos/ eles fazem a leitura oral/ depois cada um lê/ ou um parágrafo/ ou um balão no caso da história em quadrinho né?*”. Observamos que em um mesmo segmento, BA reconfigura o que fez e o que tem o hábito de realizar.

Nesse caso, identificamos o agir da professora em relação ao uso da ferramenta didática, referindo-se ao seu hábito de trabalhar com material impresso e ao do aluno em relação a sua participação nos dois tipos de formas sociais de trabalho: leitura silenciosa e leitura oral. De acordo com Kleiman (2004), essa ordem permite uma maior compreensão dos alunos, visto que o fato de realizar primeiramente a leitura silenciosa, permite ao aluno um primeiro contato com o texto sem que ele tenha que se preocupar com todas as operações que envolvem a leitura oral (ou em voz alta).

BA reconfigura o gesto didático de implementação do dispositivo em outras situações de ensino, tendo como referência inicial a SE1 como, por exemplo, ao explicar sobre o procedimento de leitura seguido para despertar o hábito da leitura silenciosa (ACS1) e ao apresentar o que tem o hábito de realizar em atividades de leitura. Nestes dois casos, BA apresenta suas intervenções por meio da figura de ação experiência, marcada pelo uso de sintagmas nominais que indicam frequência,

tais como “*todos os dias, toda aula*” e de organizadores textuais que indicam sequência “*daí, aí*”, o que nos permitiu identificar uma modalidade de intervenção pautada em memória de experiência profissional.

(135)

BÁRBARA: o que eu percebi nessa turma/ eles não tinham o hábito de ler silenciosamente/ eles não faziam isso/ daí/ **eu comecei a trabalhar** isso bastante// agora não/ eles sabem/ qualquer coisa que **eu dê**/ eles fazem a leitura silenciosa/ aí/ cada um lê um parágrafo/ dependendo do texto// *todos os dias*/ todos eles leem// *toda aula*/ do começo ao fim// tipo assim os problemas de matemática/ os enunciados de Ciências/da História/ Geografia/ fulano/ lê// beltrano lê// todas as oportunidades de ler/ e as mesmas correções que **eu faço** no texto de português/ **eu faço** em qualquer aula// a utilização da pontuação tudo// (Anexo 7 – ACS1)

Nesse segmento, BA discorre sobre sua ação em relação a outro dispositivo didático implementado, a fim de desenvolver o hábito da leitura silenciosa nos alunos. A leitura realizada todos os dias em todas as aulas, mesmo em disciplinas que não sejam a de Língua Portuguesa.

Primeiramente, BA apresenta o fato de os alunos anteriormente não terem o hábito da leitura. Em seguida, ela mostra o que começou a fazer e, mesmo não utilizando verbos em primeira pessoa, a fim de identificar os passos realizados por ela, BA descreve as ações dos alunos que indicam o que ela fez: solicitar que façam a leitura silenciosa “*eles fazem a leitura silenciosa*”, pedir para cada um ler um parágrafo “*cada um lê um parágrafo*”, pedir para os alunos lerem em todas as aulas “*todos os dias, todos leem/ toda aula*”. As marcas de imperativo verbalizadas por BA na reprodução de sua fala com os alunos “*fulano lê e beltrano lê*” indicam também o que BA faz em sala de aula: determina quem vai ler.

Na retomada de BA sobre o dispositivo implementado em outras situações de ensino, a fim de despertar o interesse pela leitura, evidenciamos uma forma de dizer o gesto de implementação e, conseqüentemente, o seu agir didático por meio da figura de ação experiência, que nos mostra uma ação pessoal ou um estilo de ação pessoal de BA, sedimentada pela repetição de suas ações.

Em relação à implementação de outro dispositivo didático sobre a prática de leitura, BA o descreve explicando os passos que tem o hábito de seguir:

(136)

BEATRIZ: e a leitura com essa idade/ porque assim/ eu falo nessa idade/ porque eu trabalho com os maiorzinhos/ porque com os maiores/ quando a gente quer fazer esse trabalho de leitura em sala/ ou a gente já escolhe um/ já deixa pré-escolhido antes né? você vai ler tal isso/ você isso/ porque senão vira bagunça no meio da leitura né? ou então você escolhe só um/ porque senão vira bagunça mesmo/ e/ às vezes/ a gente que tem que indicar o aluno para ler// eles ficam mais tímidos/ eles não se oferecem tanto para ler// e aí?

BÁRBARA: esses daqui/ não/ todos querem ler// então **a gente faz** assim/ **a gente faz a leitura silenciosa**/ depois **eu proponho a leitura oral**/ aí/ **eu organizo** assim/ olha/ hoje/ **cada um vai ler** um parágrafo/ hoje/ cada aluno vai ler um balão// ou **a gente dramatiza** quando existe um diálogo// **a gente organiza** assim/ para todos lerem/ porque todos querem ler//

BEATRIZ: Ai que legal//

BÁRBARA: aí **eu vou falando**/ um parágrafo cada um// eles já sabem o que é/ quando tem poucos parágrafos **a gente termina** em pontos// combina antes da leitura oral hoje **nós vamos fazer** assim/ assim / aí eles concordam numa boa assim// (Anexo 9 – ACC1)

No extrato 136, já apresentado nesta tese ao tratarmos dos objetivos das professoras em relação às autoconfrontações, BA, em resposta à intervenção oral de BE, apresenta as etapas realizadas no desenvolvimento de atividades de leitura, mostrando duas possibilidades: a leitura por parágrafos, onde cada aluno lê um parágrafo, ou a dramatização em caso de textos com sequências dialogais.

De acordo com BA, as duas opções são discutidas com os alunos, o que novamente nos mostra um gesto de implementação de um dispositivo negociável com os alunos *“combina antes da leitura oral hoje nós vamos fazer assim/ assim aí eles concordam numa boa assim”*.

Ao referir-se a esse gesto, novamente BA retoma experiências vividas em outras situações. Ela retrata suas intervenções didáticas por meio da figura de ação experiência, marcando o que tem o hábito de realizar, interpretando seu agir em outra situação.

Observamos, por essa análise, o agir didático de BA em relação à implementação do dispositivo didático marcado pela interação com os alunos. Essa professora leva em conta as intervenções dos alunos para construir, adaptar e modificar os dispositivos didáticos. Os gestos de implementação do dispositivo são reconfigurados por figuras de ação canônica, em que BA considera como dever adaptar-se à situação imediata, por figura de ação ocorrência, em que BA apresenta a sequência do que foi efetivamente realizado por ela e, pela figura de ação

experiência, em que ela apresenta outras situações de ensino para o trabalho com a leitura. Essas constatações nos possibilitou perceber que BA reconfigura seu agir didático como sendo um agir que se adapta à situação imediata, que se ancora na memória de experiências e cujas intervenções são mediadas por instrumentos.

Passemos agora às autoconfrontações de BE

BE, assim como BA, reconfigura o gesto de implementação do dispositivo didático implementado na SE2 e também em outras situações de ensino.

No que se refere à SE2, BE reconfigura esse gesto em situações em que apresenta as ferramentas didáticas tecnológicas e as atividades escolares e o que faz para implementá-las.

Em relação à implementação das ferramentas tecnológicas, BA nos mostra as intervenções didáticas realizadas com o uso de instrumentos em diferentes situações: quando se refere à adaptação e à implementação do dispositivo didático e ao apresentar o conteúdo de uma atividade escolar desenvolvida.

Em uma primeira situação, BE reconfigura esse uso de instrumento ao apresentar o início de sua aula.

(137)

BEATRIZ: Então *aqui no início* que eu **comecei aqui** que antes tem um pouquinho da introdução/ *eu arrumando o material né?* **Porque nesse dia eu utilizei o *Datashow* e o *notebook*// o *notebook* é meu/ o *datashow* é da escola//** (Anexo 8 – ACS2)

Conforme podemos notar em negrito, BE nos mostra o que fez no início da aula: a montagem do equipamento tecnológico a ser utilizado em aula. BE realiza em sua sequência de ensino intervenções com o uso desse equipamento implementado como suporte para a apresentação do objeto de ensino e das atividades escolares, conforme constatamos também em nossos capítulos.

Em relação a essa mesma situação, BE a reconfigura também na ACC2,

(138)

BEATRIZ: aqui / na verdade/ foi **eu preparando o material**/ como a gente não tem o laboratório na escola pra deixar esse material já todo pronto/ então a gente realmente/ a gente perde uns cinco minutos da aula para preparar// ainda mais que **levei o Datashow** para a sala/ **e o notebook**// (Anexo 10 – ACC2)

Em 138, BE descreve o suporte tecnológico e a sua intervenção na preparação para o uso em sala. Ela destaca o momento em que prepara o material, como podemos notar por sua verbalização “*eu preparando o material*”, seguido do emprego do verbo *levar* tendo como complemento os suportes utilizados “*o Datashow e o notebook*”.

Nesses dois casos, BE reconfigura sua intervenção de implementação desse suporte por meio da figura de ação ocorrência, apresentando o que fez inicialmente na prática-referente, isto é, a organização dos suportes tecnológicos que compuseram a ferramenta didática.

Outro momento em que BE retoma o gesto de implementação ocorre ao descrever o que faz para adaptar as ferramentas tecnológicas à sala de aula para a realização da atv2-SE2.

(139)

BEATRIZ: nesse início de aula/ eu dou a introdução da aula/ né/ eles vão estar visualizando uma história/ ela tinha áudio/ mas como **eu sei** que a acústica da sala não é boa/ eu/**eu arrumei a história**/ e **tirei o áudio** para que eu lesse/ porque **eu sabia que se eu deixasse o áudio tocando já por experiências antigas eu sabia que eles não iam ouvir**/ iam falar que os de trás não estavam ouvindo/ **então/ eu cortei o áudio**/ o áudio vinha com uma musiquinha de fundo/ ia dificultar/ porque nesse dia eu não tinha conseguido uma caixa de som grande/ e nesse dia/ eu achei melhor cortar o áudio e ficar lendo/ enquanto eles viam as imagens/ e foi o que funcionou. (Anexo 7 – ACS1)

Observamos, no extrato 139, que BE refere-se a uma adaptação realizada no momento de implementação do dispositivo. Ao realizar a adaptação do dispositivo,

primeiramente, BE apresenta o que fez “eu arrumei a história/ e tirei o áudio”, nesse caso, notamos que ela recorre a figura de ação ocorrência ao interpretar seu agir, o que nos permite compreender que ela se considera como ator da implementação do dispositivo. Essa figura é marcada linguisticamente pelo tempo verbal pretérito perfeito ancorado à situação de comunicação. Já, um segundo momento, a professora justifica o motivo de ter realizado essa intervenção pautando-se em memória de sua experiência profissional, por nós considerada assim, pelo fato de a professora realizar sua intervenção de adaptação explicando por meio da figura de ação experiência, outras situações vividas na mesma sala **“eu sabia que se eu deixasse o áudio tocando já por experiências antigas eu sabia que eles não iam ouvir/ iam falar que os de trás não estavam ouvindo”**.

A adaptação do dispositivo é realizada por BE a partir de sua experiência em relação à acústica da sala. Ela se pauta no conhecimento que tinha a respeito da acústica da sala para adaptar o dispositivo didático.

Outro segmento em que o gesto de implementação é reconfigurado por BE diz respeito à escolha do dispositivo didático. BE, primeiramente, explica a origem da ferramenta didática, slides do conto *Flicts*, que compõem o dispositivo didático, por meio da figura de ação evento passado em que ela relata o processo de aquisição da ferramenta e, em seguida, apresenta o que fez **“reutilizou”**, marcando o uso de um instrumento semiótico implementado para a apresentação do objeto de ensino.

(140)

BEATRIZ: **esses slides/ eu já tinha** ele/ de uma oficina que eu **fiz** na época da faculdade/ a minha professora da oficina me **cedeu//** então/ **tem esse material** eu **guardo** para estar reutilizando // daí/ em 2009/ eu **trabalhei** um projeto Ziraldo/ aqui na escola/ então eu **utilizei** todo o material do Ziraldo// esse ano/ não trabalhei esse projeto/ **mas resolvi reutilizar a história do Flicts** por causa do momento que eu **ví** que **era necessário estar reutilizando** ele/ então **necessariamente esta turma só conheceu** essa história do Ziraldo// (Anexo 8 – ACS2)

Na primeira parte do extrato, BE apresenta a origem do material, os slides, e na segunda parte, em itálico, ela apresenta o que fez por meio da figura de ação ocorrência. BE adapta um dispositivo utilizado em outras situações. O fato de reutilizar mostra um gesto didático específico de adaptação de um dispositivo didático elaborado em outro momento por outra pessoa.

Na ACC2, BE retoma essa mesma situação reconfigurando o gesto de implementação do dispositivo com o uso de instrumento:

(141)

BEATRIZ: (...) e aí você vai ver que no decorrer da historinha/ eles vão conhecendo as cores/ durante **o vídeo/ o vídeo** é bem colorido/ e sempre mostra a cor *Flicts* / que é o amarelo/ que é o amarelo meio que aquele amarelo queimado/ eles reconhecem e eles até comparam com o amarelo da escola/ que é pintada dessa cor (...) (Anexo 10 – ACC2)

Nesse extrato 141, observamos que embora BE apresente a ferramenta implementada, sua abordagem diferencia-se da verbalização realizada na ACS1. Ela discute sobre os slides, embora o nomeie como vídeo, apresentando as características positivas que esses slides têm “*é bem colorido e sempre mostra a cor Flicts*”, não se referindo à necessidade de adaptá-lo à acústica da sala.

Ainda em relação ao gesto de implementação, BE retoma a implementação da atv3-SE2 em que apresenta sua intervenção em uma atividade de interpretação oral a respeito do conto *Flicts*, apresentando, também, o conteúdo escolar focalizado na atividade.

(141)

BEATRIZ: é interessante aqui/ porque **estou chamando eles para a conversa/ne/ eu pergunto para eles quem é Flicts no mundo?** e eles começam a falar/ que é o amarelo sem brilho/ uma cor feia// **eu pergunto/ o que é Flicts ?** Aí eles falam *assim/ ah! professora/ é aquele W ali// né? O Flicts é o W por que/ porque bem na parede dessa sala de aula/* eu utilizo ela de manhã a sala de manhã/ no sexto ano/ e à tarde é a turma da alfabetização/ por isso que tem tantas letrinhas do alfabeto aí/ as professoras também colocam o alfabeto e a gente pede aos alunos para não mexerem no material das professoras da tarde/ das pedagogas// e aí tem o alfabeto colorido ali do lado aí as professoras colocaram o W justamente com esse amarelo queimado / então/ toda hora que eu falava alguma coisa/ eles respondiam, ah! professora, mas tem W/ o W é *Flicts* // eles começaram a procurar na escola tudo o que era *Flicts* / só que eu achei interessante que eles nunca falaram da própria cor da escola// a parede da escola é esse amarelo queimado/ eles procuraram tanto/ que eles não viram esse amarelo queimado da escola/ e aí/ então// e **aí eu estou chamando eles para essa discussão//** (Anexo 8 – ACS2)

Embora BE não apresente todas as etapas das perguntas realizadas, por meio da figura de ação ocorrência, ela nos mostra um procedimento voltado para a forma social de trabalho de perguntas e respostas, no desenvolvimento da atividade de interpretação oral, nomeada por ela, posteriormente, de debate. BE, por meio dos

verbos: *estou chamando, eu pergunto, eu pergunto, estou chamando*, apresenta a etapa inicial do debate realizado na prática-referente e se inclui como ator da situação, é ela que direciona e apresenta os parâmetros da discussão realizada.

Outro momento em que BE reconfigura o gesto de implementação, na ACS2, ocorre ao retomar a atividade escolar a respeito do autor do conto *Flicts*, (142).

(142)

BEATRIZ: antes de passar a atividade/ **eu também apresento** para eles um vídeo do Ziraldo/ e nessa hora não teve jeito/ **teve que utilizar** a acústica da sala/ mas eles fizeram bastante silêncio e não teve muito problema// eles vão ver o Ziraldo falando com eles/ que é um vídeo que eu tenho/ que essa professora me passou/ é o Ziraldo falando com os alunos mesmo/ a maneira que ele fala/ é para eles mesmo// conta dos livros que já escreveu/ conta dos favoritos dele/ conta como é escrever um livro/ como é o dia do escritor/ então/ é um jeito bem legal do autor conversar com as crianças e dizer como ele é na hora do trabalho// e eles prestaram bastante atenção/ conheceram um pouco do Ziraldo/ foi uma maneira diferente de apresentar/ quem escreveu a obra *Flicts*. (Anexo 8 – ACS2)

BE retoma o que faz no momento da implementação do dispositivo. Ela apresenta o autor aos alunos, novamente com o uso de instrumentos tecnológicos, por considerar uma forma interessante de apresentá-lo. Nesse extrato 142, BE informa o que faz (apresenta o vídeo usando a acústica da sala), apresenta a origem do material utilizado, descreve o que o autor faz no vídeo e avalia o uso do material para apresentar o autor da obra *Flicts*.

Na ACC2 ela também reconfigura o gesto de implementação do dispositivo com intervenções didáticas com o uso do instrumento filme do autor ao discutir com BA a atividade escolar apresentação do autor, “*levei um vídeo do autor se apresentando né?*”.

Ao apresentar a implementação da atv5, BE enfatiza o uso do recurso tecnológico e ao mesmo tempo justifica a sua escolha ancorada em memória de experiência profissional *partilhada*:

(144)

BEATRIZ: e aí/ também/ apresentar para eles/ o autor o Ziraldo// *eles conheciam/ alguns deles eu já tinha conversado com os outros professores deles e eu sabia que eles já tinham um dado conhecimento/ mas nem todos*// aí por conta disso/ em vez de levar um texto falando sobre ele/ levei um vídeo do autor se apresentando né? (Anexo 10 – ACC2)

Em negrito e em itálico, marcamos a retomada ao conhecimento anterior de BE adquirido por uma situação vivida, identificada pela figura de ação evento passado, em que BE dialoga com outros professores de séries anteriores de seus alunos. Esse diálogo com um colega professor contribuiu para a escolha de BE para a intervenção didática com instrumento na atividade escolar “*assistir a filme com alunos*”.

Ao avaliar o uso dos recursos tecnológicos, BE reconfigura a intervenção didática com uso de instrumento de forma positiva. Na ACS2, conforme podemos constatar no extrato 143, BE considera as novas tecnologias como ferramentas didáticas importantes para despertar o interesse “*foi uma maneira diferente que eu achei de apresentar*”, marcando a importância do uso de instrumentos diferenciados para chamar a atenção dos alunos “*eles prestaram bastante atenção*”. Na ACC2, extrato 144, a seguir, ela também apresenta opinião positiva quanto ao uso.

(144)

BÁRBARA: e esse material/ você sempre usa esse material?

BEATRIZ: eu uso/ eu gosto//

BÁRBARA: é bom né? chama a atenção deles e desperta o interesse//

BEATRIZ: é o diferente/ né?

BÁRBARA: é// (Anexo 10 – ACC2)

Nota-se que tanto BA que interpela BE quanto a própria professora observada apresentam uma opinião positiva quanto ao uso das ferramentas tecnológicas nomeadas como “*esse material*” no extrato anterior, a fim de despertar o interesse dos alunos.

Ressaltamos também que nesses dois casos BE reconfigura o gesto didático por meio da figura de ação ocorrência, apresentando o que fez “*eu apresento*” e “*eu uso*”.

Observa-se também que ao reconfigurar o gesto de implementação, BE privilegia a implementação dos recursos tecnológicos que também encontram-se valorizados nos PCNs de Língua Portuguesa, que apresenta a proposta de trabalho com as diferentes mídias e recursos tecnológicos com diferentes objetivos, entre eles, o de permitir que os alunos conheçam “*a linguagem videotecnológica própria desse*

meio” e analisem “*criticamente os conteúdos das mensagens, identificando valores e conotações que veiculam*”. (BRASIL; 1998, p. 89).

BE também reconfigura o gesto de implementação como algo que poderia ter sido diferente, ao retomar o fato de que gostaria de ter levado o livro *Flicts* .

(145)

BEATRIZ: ... //É porque nesse dia eu não consegui levar o livro para eles folhearem/ que eu acho tão importante folhear o livro/ e nesse dia não deu// até **prometi** para a turma levar depois/ porque **queria** que eles vissem que no final do livro/ tem a assinatura do primeiro homem a pisar na lua// (Anexo 8 – ACS2)

BE, ao discutir a atividade em que ela faz a leitura, comentando o conteúdo do texto, apresenta sua opinião sobre a importância de se ter o livro em mãos e comenta o fato de não tê-lo levado por não ter conseguido um exemplar, apresentando uma possibilidade de levá-lo posteriormente. Em relação a esse aspecto, consideramos relevante o uso dos exemplares originais das obras para os alunos realizarem as leituras.

Nota-se que BE também considera importante, mas não teve condições de fazê-lo, e a mesma situação ocorre com BA em relação ao exemplar da HQ. As duas utilizam recursos, a fim de que os alunos tenham acesso aos textos para a leitura, entretanto, esses recursos não possibilitam o uso dos textos originais, o que é muito recorrente em escolas brasileiras.

BE também reconfigura o gesto de implementação ao apresentar o que faz na atividade escolar em que visa apresentar o autor do conto de uma forma diferente, isto é, por meio do vídeo que contém a entrevista com o autor, e também ao apresentar as etapas que seguem durante sua intervenção para a realização da atividade de produção escrita com função de verificar a interpretação dos alunos quanto ao conto.

Ambos os segmentos são identificados em segmentos de discurso interativo, com a figura de ação ocorrência. Embora BE não especifique em detalhes o seu procedimento em relação à atividade escolar sobre o filme do autor, ela o apresenta em dois momentos:

(146)

BEATRIZ: aí/ ele está falando de uma obra que ele gosta muito/ que escreveu sobre a Professora Maluquinha/ então/ **eu comento** um pouquinho/ e ele já finaliza// (Anexo 8 – ACS2)

(147)

BEATRIZ: durante a entrevista/ o Zivaldo afirma assim que diversas vezes/ que ler é mais importante do que estudar// ao final do vídeo **eu pergunto** para eles *porque que Zivaldo fala isso?* (Anexo 8 – ACS2)

Conforme podemos observar nos dois extratos, BE, no primeiro, diz que comenta o filme e, no segundo, ela diz que pergunta sobre o que o autor diz.

Em relação à atividade de produção escrita, BE reconfigura o gesto de implementação, na ACS2, em dois momentos:

(148)

BEATRIZ : ... através dessa frase que o Zivaldo fala no vídeo dele através da história o *Flicts* / **eu passo a proposta** para eles de atividade// qual a proposta de atividade? eles vão sentar e vão escrever para eles/ o que/ no mundo/ é *Flicts* ? O que eles acham? o que é o *Flicts* ? quem são as pessoas que são *Flicts* ? Se essas pessoas encontraram seu caminho no mundo// se podem encontrar se não podem encontrar// eles entenderam a proposta/ mas como todo aluno/ como toda aula/ eu já espero isso/ **eu passo a proposta/ eu escrevo no quadro/ e sento**// quando eu sento/ eles vêm em mim/ tudo de novo/ e parece que eles querem ouvir aquela explicação individual// não tem jeito/ é quase metade da sala vem e como é mesmo/ professora? **eu mais uma vez explico**/ aquilo que eu acabei de falar na frente da sala mais uma vez para eles// (Anexo 8 – ACS2)

(149)

BEATRIZ: nesse dia aqui/ **eu não dei limites de linhas**/ normalmente eles querem saber quantas linhas são// eu só falei para eles que três linhas não é texto/ porque no inicio mesmo/ os primeiros textos que chegam para mim eram três ou quatro linhas mesmo// então/ voltam e escrevem/ porque eles dizem *Flicts* é assim/ assim/ assim e pronto// **então eu falo pra eles**/ não/ eu quero que vocês contem/ que vocês escrevam mais/ o que vocês acreditam mais// teve muito texto que voltou e voltou para minhas mãos de novo/ porque se você não faz isso/ eles te entregam duas / três linhas apenas/ e afirmam pra você que aquilo ali é um texto (Anexo 8 – ACS2)

BE comenta o seu procedimento inicial, ao implementar a atividade escolar de produção escrita e, ao mesmo tempo, mostra sua ampliação ocorrida pelas intervenções dos alunos. Ela, ao reconfigurar seu agir, por meio do gesto de implementação, o apresenta na seguinte sequência: passa a proposta oral ao perguntar e dizer aos alunos o que eles devem fazer, a escreve no quadro, senta-se,

explica novamente individualmente (por intervenção dos alunos), não dá limites de linhas, explicitando isso aos alunos apenas após suas intervenções verbais.

Ainda em relação a essa atividade escolar, BE comenta intervenções que faz em resposta à intervenção verbal dos alunos.

Distinguimos o primeiro momento em segmento em que a ação é representada pela figura de ação ocorrência em segmento de discurso interativo, marcado pela presença de dêitico de pessoa “*eu, me*” referindo-se ao enunciador BE e “*você*”, referindo-se ao interlocutor PE; pela presença de dêitico temporal “*agora*”, referindo-se ao momento indicado no trecho do vídeo da prática-referente; pela presença do tempo verbal do presente do indicativo “*falo, deixo*”, articulado ao pretérito perfeito e pela presença da modalização apreciativa “*é bom*”.

(150)

BEATRIZ: então agora a aula transcorre mais ou menos assim/ com eles produzindo/ vindo tirar dúvidas comigo/ alguns querem ler o texto para mim/ **eu falo não**/ deixa que a professora **vai ler** em casa// Não professora deixa eu ler/ e **eu deixo** eles lerem um pouquinho porque às vezes eles querem ler/ é bom que às vezes/ em aula de leitura mesmo eles não querem ler não/ mas ali na hora não sei se é porque você estava filmando também/ eles queriam me mostrar/ a professora olha meu texto/ eles iam lá para frente e liam do meu lado ((rindo)) olhando para você filmar/ ou seja/ meio que queria também por causa do motivo da filmagem // (Anexo 8 – ACS2)

BE retoma um procedimento realizado por ela, na implementação do dispositivo, por intervenção dos alunos, em relação à leitura em aula do texto produzido por eles.

O segundo momento foi também distinguido em tipo de discurso interativo, marcado pelo uso de verbos no presente do indicativo e em primeira pessoa com dêiticos de pessoa, referindo-se ao enunciador BE.

(150)

BEATRIZ: esse aqui eu fui com ele até o final// então/ na verdade/ a aula termino assim/ **eu espero até o último terminar**/ e/ na aula seguinte minha/ eles querem saber dos textos deles// **eu comento que não deu para ler/ tudo/ mas que vou ler e depois eu falo o que achei dos textos deles/ mas/ assim/ eles gostaram muito/ e por muitos dias/ eles ainda falam comigo/ olha/ professora/ olha o *Flicts* ali// e eles não podem ver aquele amarelo queimado/ que vêm conversar comigo que é o *Flicts*) (Anexo 8 - ACS2)**

Identificamos nessa reconfiguração do agir didático por meio do gesto de implementação do dispositivo de produção escrita um problema que não contribui com o processo de aprendizagem: a falta de retorno aos alunos quanto à produção escrita. Como no primeiro caso, observamos uma intervenção em que é possível identificar a falta de preocupação com o aspecto didático do processo de ensino-aprendizagem, o que é algo importante a ser retomado em momentos de formação continuada. Esse seria um problema a ser discutido com o coletivo. No caso de nossa pesquisa, analisamos que faltou uma interferência do pesquisador a fim de ampliar a reflexão a respeito desse aspecto.

Assim, como BA, BE, em relação às outras situações de ensino, também reconfigura o gesto de implementação, ao mostrar outras possibilidades que tem o hábito de realizar quando passa uma proposta de produção: levar livros para os alunos lerem quando terminam a atividade, o que seria outro tipo de dispositivo que tem o hábito de implementar.

(151)

BEATRIZ :... // às vezes/ em outras aulas/ se eu passo uma proposta de produção/ **eu gosto de levar um livro para eles lerem// eu levo/ pego a caixinha de livros que a biblioteca tem/ livros de historinhas curtas/ terminou? Terminou/ então agora você volta para seu lugar e vai ler esse livro// (Anexo 8 – ACS2)**

BE reconfigura em seu agir didático, o gesto didático de implementação de dispositivo por meio da figura de ação experiência. Ela apresenta o que tem o hábito de fazer quando os alunos estão realizando uma atividade de produção escrita: à medida em que eles terminam, ela entrega livros para que eles possam ler diferentes histórias.

BE apresenta outra forma de implementação de dispositivo para produção escrita. Ao ser interpelada por BA, na ACC2, ela explica como costuma realizar a proposta de produção escrita com os alunos.

(152)

BEATRIZ: primeiro/ **eu deixo** eles produzirem/ **eu dou** um tema e **deixo** eles produzirem// eles são muito presos ainda// Quantas linhas? tem que ter título? **eu falo**/ olha/ título/ é óbvio/ não existe texto sem título/ e eu não leio/ **eu falo** bem assim com eles/ eu não leio texto de cinco linhas// para mim não é texto é parágrafo// então/ eles já sabem mais ou menos ali// lógico eu vou ter texto ali de dez linhas/ eles estão ainda nessa idade de escrever muito pouco/ mas **não dou** quantidade de linhas// **deixo** eles escreverem// após a produção do

texto é que **vou comentar** a estrutura do texto/ erros gramaticais e concordância// e **vou explicar** para eles/ o que significa esse texto? era isso? porque se for/ não é isso que você escreveu (Anexo 10 – ACC2)

BE reconfigura a implementação de um dispositivo para a prática da escrita por meio da figura de ação experiência. Ela retoma a situação vivida e recorre à memória de experiência profissional para explicar seu agir.

O terceiro momento em que BE reconfigura um outro possível dispositivo é em resposta a uma intervenção verbal de BA que indaga sobre a forma como BE trabalha com os gêneros textuais. Nesse caso, BE, por meio da figura de ação experiência, explica para BA o que ela tem o hábito de fazer.

(153)

BÁRBARA: quando você trabalha com eles/ você trabalha diferentes gêneros com eles/ ou você começa um gênero e vai ou vários textos com aquele gênero? ou você mescla/ vai/ volta/ retorna?

BEATRIZ: não// eu vou/ volto/ lembro//

BÁRBARA: e acho mais produtivo né?

BEATRIZ: é/ que **as vezes eu trabalho/ vamos supor/ a carta** né? daí você fica ali uma semana e trabalha a carta// **ai você muda/ já vai para outro tipo de gênero/** e do nada/ **você volta para a carta/** eu gosto// se você ficar trabalhando direto/ cansa// se você pegar um mês trabalhando um gênero/ cansa/ e daí/ se um dia precisar/ eles não vão querer// agora/ **se você sempre mesclar/ trazer gêneros diferentes// às vezes numa mesma aula eu levo//** é interessante até mesmo para eles compararem//

BÁRBARA: comparar/ isso/ eu também trabalho assim// (Anexo 10 – ACC2)

Observamos que nesse extrato em que BA compara sua forma de intervenção à de BE que apresenta sua forma de trabalho com o gênero textual. Nessa reconfiguração, encontra-se representada a concepção de BE para o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula: ela explica o que tem o hábito de fazer em função de suas experiências profissionais, embora não especifique o momento ou relate um fato ocorrido.

Observamos que BE utiliza a locução adverbial temporal “às vezes” para marcar o que tem hábito de fazer, explica que o faz porque gosta e porque, se fizer de outra forma, cansa os alunos. Essas informações vêm baseadas em experiências da professora. Em um segmento de discurso interativo misto teórico e com a presença da figura de ação experiência, BE, pautada em experiências, afirma, gostar e achar interessante.

O emprego do “*você*” e do tempo do indicativo genérico marcam a atemporalidade da situação hipotética, pautada em conhecimento anterior da professora. O uso do dêitico “*eu*”, referindo-se ao enunciador, e do presente do indicativo não genérico “*eu levo*”, mostra um agir que se realiza com frequência por BE. Ao intercalar esses dois parâmetros, BE hipotetiza uma situação de trabalho com o conteúdo gênero textual, ancorada em memória de experiência, demonstrando uma possível forma de desenvolver um trabalho a respeito do gênero em sala de aula.

Observamos, por essa análise, o agir didático de BE em relação à implementação do dispositivo didático marcado pelo uso de ferramentas tecnológicas. Essa professora considera o uso dessas ferramentas importantes para o desenvolvimento da aula e para despertar o interesse e a atenção dos alunos.

Os gestos de implementação do dispositivo são reconfigurados por figuras de ação ocorrência, em que BE apresenta o que fez na implementação dos suportes, pela figura de ação evento passado, em que BE explica a origem da ferramenta didática implementada, e pela figura de ação experiência, em que ela apresenta outras situações de ensino para o trabalho com a leitura e a produção escrita. Essas constatações nos possibilitaram perceber que BE reconfigura seu agir didático como sendo um agir que se ancora na memória de experiências e que apresenta as intervenções mediadas por instrumentos tecnológicos.

Quanto ao aspecto de trabalho com os gêneros, tanto BE quanto BA têm uma mesma cultura de trabalho com gêneros textuais diferenciados, a fim de buscarem não cansar os alunos. Vale ressaltar que ambas consideram positivo esta forma de trabalho, embora não detalhem exatamente o que fazem, o que nos permite inferir apenas que é um trabalho aleatório, se tomarmos como motivação para a escolha dos gêneros o interesse dos alunos, conforme já indicado pelas duas professoras e também pela própria verbalização de BE ao referir-se a mescla dos gêneros “*do nada/ você volta para a carta*”.

Ao mesmo tempo, reconhecemos nas reconfigurações das professoras a proposta expressa nos PCNLP que sugere o trabalho com diferentes gêneros textuais:

Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância

social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. (BRASIL, 1998, p. 23).

6.3.4. Gesto didático de criação de memória didática

O gesto de criação da memória didática é reconfigurado apenas por BA, na ACS1 e ACC1, por meio de gestos didáticos específicos de retomadas.

Em relação à memória didática, BA a reconfigura como uma prática habitual ao retomar em seu discurso duas situações distintas. A primeira, identificada na ACS1 e ACC1, refere-se a um trabalho desenvolvido com um outro texto da turma da Mônica, a fim de trabalhar características semelhantes entre os dois. A segunda, identificada apenas na ACC1, refere-se à sua proposta de trabalhar diferentes gêneros em aulas diferentes, mas que abordem a mesma temática. BE não a reconfigura nas autoconfrontações embora nós tenhamos identificado em nossa análise da sequência de ensino 2 (SE2) a existência do gesto didático de memória didática interna.

BA reconfigura o que trabalhou em outra aula, relatando um evento anterior à prática-referente, a fim de criar uma memória didática sobre o conteúdo linguagem verbal e não verbal. BA reconfigura o gesto didático de criar memória didática por meio das intervenções que realiza em sala.

(154)

BÁRBARA: *no dia anterior eu tinha trabalhado* um outro texto/ aí tinha//

PE: um outro texto da *Turma da Mônica*?

BÁRBARA: é/ aquele que está na parede lá não sei se **você** viu//

PE: eu acho que **eu** peguei//

BÁRBARA: pegou// Depois vai aparecer ele//

PE: a tá//

BÁRBARA: aí **eu trabalhei** a parte do texto verbal/ e o não verbal//

PE: ah, **você** trabalhou com os dois?

BÁRBARA: hurum// **eu trabalhei** o cartaz/ **eu fiz** o cartaz e **daí trabalhei**/a/ o não verbal e **depois trabalhei** o textinho que tinha// *bem legal ficou*// Aquela aula eles gostaram muito/ eles participaram pra caramba// (Anexo 7 – ACS1)

A professora apresenta por meio do discurso relato interativo encaixado ao discurso interativo o que trabalhou em uma aula anterior à prática-referente com o objetivo de trabalhar com o conteúdo escolar linguagem verbal e não verbal.

Embora nas verbalizações da autoconfrontação a professora e a pesquisadora não tenham discutido a respeito da sequência realizada por BA, nossas análises apresentadas no capítulo V, nos mostraram como as intervenções didáticas da professora contribuíram para a criação da memória didática.

Essa mesma situação aparece reconfigurada também na ACC1. Nessa reconfiguração, BA acrescentou mais informações, mostrando a relação que estabeleceu entre os conteúdos escolares trabalhados.

(155)

BÁRBARA: É/ eu tinha trabalhado uma aula atrás // não é bem quadrinho/ mas é uma linguagem não verbal/ e aí **eu fiz** uma comparação entre os dois/ aí/ a partir do cartaz/ já fui puxando para história em quadrinho BEATRIZ: então/ você lembrou um outro gênero/ pra essa aula// muito legal. Então é isso? Agora é só a hora deles fazerem o exercício? (Anexo 9 – ACC1)

Neste caso BA apresenta para BE a intervenção anterior à prática-referente que serviu como apoio para o trabalho com a história em quadrinho, a fim de criar uma memória didática. Observa-se que as professoras não consideram a HQ da aula anterior, pertencente ao gênero textual HQ. Ao apresentar o texto em suporte cartolina, as professoras acreditam ser um outro gênero. Em relação a essa dúvida, observamos a ausência da interferência da pesquisadora no decorrer da autoconfrontação cruzada. Em caso de contexto de formação continuada, situações como essa podem ser intermediadas pelo formador ou por outros professores participantes do coletivo de trabalho.

O segundo momento em que BA reconfigura esse gesto didático diz respeito a uma situação em que ela retoma uma prática realizada após a prática-referente e anterior a ACC1.

(156)

BARBARA: // essa aula aqui eu trabalhei a semana toda/ daí é que eles vão produzir// tipo na semana passada eu trabalhei um tema só/ com quatro textos diferentes//
BEATRIZ: para eles poderem estar prontos para a produção?
BARBARA: é/ que é sobre o mel/ sobre abelhas/ para eles poderem produzir// daí teve piada?/ teve o conto/ sobre abelha/ o texto informativo/ o rótulo e agora que eles vão produzir// a história em quadrinhos é a mesma coisa// vou trabalhando/ trabalhando/ até chegar à parte deles produzirem//
BEATRIZ: que legal// (Anexo 9 – ACC1)

Nesse extrato, BA explica que a aula da prática-referente foi trabalhada durante toda a semana, conforme já nos referimos anteriormente ao discutirmos o gesto de planejamento retomado na autoconfrontação ACS1, no momento em que BA se refere a essa mesma situação como programada para ser realizada. Na sequência, tomando como referência temporal a situação de comunicação da autoconfrontação, BA ao referir-se, por meio do dêitico temporal “na semana passada” refere-se à semana anterior a ACC1, realizada cinco meses após o registro da prática-referente, conforme indicamos em nossa primeira seção deste capítulo.

Ao discorrer sobre o trabalho realizado em uma aula posterior à prática-referente e anterior a ACC1, BA apresenta uma prática que realiza para a produção de textos escritos. Ao apresentar essa prática ela a retoma por meio da figura de ação evento passado e reconfigura o gesto de criação da memória didática a fim de preparar os alunos para a produção de um texto. Ao retratar essa situação, BA revela também o hábito de trabalhar com gêneros textuais diferentes, abordando a mesma temática.

Em decorrência das reconfigurações, foi possível constatar no agir de BA uma prática didática marcada pelo gesto didático de criação de memória didática. Esta constatação amplia nossa análise realizada sobre a sequência de ensino I (SE1). Ao analisarmos o agir didático da professora em sala de aula, observamos o gesto de criação de memória didática em duas vertentes, uma interna à sequência de ensino e outra externa à sequência. Entretanto, em relação à memória externa, identificamos apenas uma situação em que ela retoma com os alunos um texto trabalhado na aula do dia anterior. As autoconfrontações nos mostram uma ampliação deste gesto realizado pela professora. BA, ao reconfigurar o gesto didático de planejamento, apresenta o gesto de criação de uma memória didática contínua, interligando conteúdos escolares de diferentes aulas, a fim de criar uma memória didática que contribua para o processo de produção textual.

Observamos por meio dessas duas retomadas de BA, duas abordagens de trabalho com os gêneros textuais: uma, em que BA trabalha com textos pertencentes ao mesmo gênero, a fim de enfatizar características comuns, como o caso da história em quadrinhos e o uso da linguagem não verbal e, outra, em que BA trabalha com

textos pertencentes a gêneros diferentes a fim de enfatizar o conteúdo temático e propor uma atividade escolar de produção escrita.

6.3.5 Gesto de regulação

A regulação das aprendizagens aparece reconfigurada nas quatro autoconfrontações. Na ACS1 e ACC1 em situações em que BA afirma a necessidade de adequar sua linguagem ao nível dos alunos e quando ela realiza explicações sobre a ortografia. Na ACS2, o gesto de regulação é reconfigurado nas explicações de BE quando ela afirma sobre as dificuldades do debate e a necessidade de conduzir os alunos para a compreensão esperada por ela a respeito do conto. No que se refere a esse gesto, foi possível identificar uma modalidade de intervenção didática que pode ser considerada como intervenção reguladora da aprendizagem.

Em relação à regulação, BA, em seu discurso, apresenta duas reconfigurações. A primeira ocorre na ACS1, ao discorrer sobre o desenvolvimento da atividade escolar oral de identificação da finalidade de uma história em quadrinhos. BA busca, por meio de regulações, institucionalizar qual seria esta finalidade. Em sua reconfiguração, BA apresenta a necessidade de adaptação de uma linguagem que deixe claro para os alunos o que ela realmente queria com a atividade. Embora ela faça esse comentário, ela não o aprofunda, mostrando as estratégias para se realizar essa equiparação.

No caso a seguir, BA reconfigura o gesto didático específico de adequar a linguagem ao nível dos alunos, como uma obrigatoriedade de seu *métier*:

(157)

BÁRBARA: *aqui/ Carla o que eu queria era que eles/ é ::/ falassem a finalidade da história em quadrinhos/ mas a gente tem que colocar numa linguagem deles aí aqui eu não estava conseguindo::*

PE: *colocar numa linguagem deles?*

BÁRBARA: *hurum/ eu não estava conseguindo fazer eles entenderem o que eu queria deles// (Anexo 7 – ACS1)*

Ao comentar o objetivo da atividade escolar que era identificar a finalidade do gênero e a necessidade de adequar a linguagem ao nível dos alunos, BA reconfigura

uma de suas intervenções em sala de aula, na qual, por meio do gesto de regulação, tenta fazer os alunos compreenderem qual era a finalidade de se ler histórias em quadrinhos.

O verbo *querer* indica o que a professora estava buscando com a regulação que fazia em sala: fazer os alunos compreenderem qual era a finalidade de se ler histórias em quadrinhos. Notamos que BA considera esse gesto como uma obrigação do trabalho do professor. A forma como ela interpreta seu agir didático, nos mostra a figura de ação canônica, marcada em “a gente tem que colocar numa linguagem deles”.

BA também reconfigura seu agir, por meio do gesto de regulação, quando discorre sobre sua intervenção realizada ao identificar os erros ortográficos dos alunos para regular novas aprendizagens. Nesse caso, a intervenção reguladora encontra-se reconfigurada em segmentos de discurso interativo

(158)

BÁRBARA: *Carla nessa parte aqui/ é onde **eu trabalho/ e observo a ortografia// você percebe que eu paro/ então/ é o momento que **eu estou vendo as dificuldades deles/ e nessa aula/ nessa parte aqui/ eu trabalhei o u e o l/ a questão do menino que escreveu mingau com l// Então ali é onde eu trabalho/ neste gênero **eu trabalhei esta parte de ortografia/ trabalhei o l e o u/ o l com som de u//******* (Anexo 7 – ACS1)

Ainda na ACS1 sobre esse mesmo gesto, BA apresenta os passos que segue antes de fazer as intervenções em relação aos erros ortográficos dos alunos, mostrando o que ela fez em sala de aula. Nesse caso, identificamos a figura de ação ocorrência, em que BA descreve o que fez na prática-referente.

(159)

BÁRBARA: *tipo assim/ **eu passo** a atividade/ aí:: eles copiam/ leem/ **eu leio** com eles/ **vejo primeiro** o que eles têm que fazer/ aí eles respondem no caderno/ e **eu vou passando para ver/** de carteira em carteira/ de cada um// nessa minha// como é que fala// quando **ando entre as carteiras/ eu estou corrigindo/ acompanhando** a escrita deles/ quando houver palavras que eles copiam errado do quadro/ porque às vezes eles escrevem errado aí **eu aponto/ digo** para eles fazerem a autocorreção/ e quando têm muitos alunos com o me::sno erro/ aí **eu anoto** num cantinho lá no quadro e depois eu/eu/ **chamo a atenção** para a toda turma **e trabalho** aquela dificuldade com todos// isso acontece muito// mais na frente você vai ver uma palavra assim que eles costumam sempre//* (Anexo 7 – ACS1)

BA apresenta as etapas que seguem para fazer intervenções durante o momento em que os alunos fazem as atividades escolares escritas. Distinguido em segmento de discurso interativo, marcado pela presença do dêitico “*eu*” explícito ou marcado pela desinência verbal, referindo-se ao enunciador como ator da intervenção “*eu passo, eu leio, vejo...*”, tempo verbal predominando o presente do indicativo “*ando, estou corrigindo, aponto, digo, anoto, chamo, trabalho*”. Esse gesto didático de regulação evidencia um tipo de interação que BA tem o hábito de ter com os alunos. Durante a forma social de trabalho atividade escrita individual, BA atende individualmente os alunos, a fim de solucionar problemas quanto à escrita.

Notamos que essa forma de fazer regulação em aula é diferenciada da forma proposta por BE. BA ao caminhar pela sala vai identificando as dificuldades e somente quando ela percebe os problemas ortográficos apresentados por alguns alunos, decide explicar para todos.

Observamos que BA mostra o que faz: observa, detecta a dificuldade e regula a aprendizagem. Nesse turno, ela destaca sua intervenção devido à dificuldade dos alunos, o que a nosso ver mostra um agir didático com função de regulador das aprendizagens. Essa mesma situação é discutida por BA e BE na ACC1,

(160)

BEATRIZ: aí/ você passa o exercício e vai de carteira em carteira para ver se eles estão fazendo?

BÁRBARA: **vou**/ pra ver se estão fazendo e a onde houver erros/ na parte de ortografia/ aí já **vou pedindo** para eles lerem de novo/ lê de novo/ como se escreve essa palavra/ daí/ eles já vão fazendo a autocorreção// (Anexo 9 – ACC1)

BE introduz a seção em que BA apresenta a modalidade de intervenção reguladora, referindo-se à correção ortográfica que faz: pedir aos alunos para lerem novamente a fim de fazerem a autocorreção. Nesse segmento de discurso interativo e figura de ação ocorrência, BA explica o que faz: ela caminha pela sala para observar os erros a fim de, por meio do gesto de regulação, mediar o conhecimento dos alunos. O discurso interativo é marcado pelos turnos de fala, pelo uso do dêitico pessoal, indicando o interlocutor BE, “*você*”; a desinência verbal de primeira pessoa do singular referindo-se a BA, os tempos verbais no presente do indicativo.

Ainda em relação ao gesto de regulação voltado para a questão ortográfica, BA o reconfigura como sendo importante de ser realizado. Independentemente de um conteúdo ter sido preparado anteriormente ou não, há a necessidade de adaptar-se à situação imediata. Pela interferência de PE, BA afirma que sua intervenção é motivada pelo fato de ter surgido a necessidade no momento da aula.

(160)

PE: e você tinha planejado trabalhar o l e o u?

BÁRBARA: não/ é porque surgiu/ você percebeu/ o menino/ na hora que passei/ ele havia escrito/ Mingau/ que é o nome do gato com l/ aí foi que eu parei/ e daí/ passando/ vi que vários alunos que escreveram Mingau com l// então/ é o momento que eu trabalho a ortografia// essa parte. (Anexo 7 – ACS1)

BA responde explicando que o motivo de haver feito a intervenção voltada para a ortografia ocorre “*porque surgiu*” o que demonstra um agir didático que se adapta à situação imediata de sala de aula. Em seguida, ela explica o que fez ao perceber que na situação havia surgido a oportunidade de trabalhar com o “L” e o “U”. Nesse caso, observamos o gesto didático de regulação também reconfigurado por intervenções de adaptação situação imediata.

BA também reconfigura o gesto didático de regulação em outra situação na ACC1,

(161)

BEATRIZ: aí eles conhecem né? Aí aqui você explica para eles?

BÁRBARA: É aí é toda aquela parte de deixar eles falarem// **você vai questionando/ aí eu vou questionando/ vou direcionando/ e eles vão trazendo/expondo aquilo que eles conhecem/ aquilo que eles já sabem/ que aí era a história em quadrinho// (Anexo 9 – ACC1)**

BA explica para BE o que faz durante o momento em que discute com os alunos as características das histórias em quadrinhos a fim de que os alunos as compreendam: questiona e direciona os alunos para exporem o que eles conhecem e sabem. Do mesmo modo como os segmentos anteriores, o gesto de regulação é reconfigurado em segmento de discurso interativo por meio da figura de ação ocorrência em que BA mostra seu papel de mediadora ou reguladora das aprendizagens.

Em relação à regulação, BE, em seu discurso, na ACC1 e ACC2, apresenta duas reconfigurações recorrentes no desenvolvimento da atividade escolar interpretação oral do texto, em que ela relata sobre a dificuldade em fazer os alunos chegarem à interpretação desejada. Ao discutir sobre os procedimentos desenvolvidos, durante a regulação, BE tematiza também as formas sociais de trabalho, incluindo o “debate” durante a interpretação oral do texto.

BE também reconfigura o gesto didático de regulação ao apresentar a atividade de interpretação oral que faz com os alunos, tanto na ACS2 quanto na ACC2.

(162)

BEATRIZ: então/ resumindo aqui/ no final/ **eu consegui** ali fazer com que eles entendessem a essência do que **eu estava querendo**// (Anexo 7 - ACS1)

Ao apresentar que conseguiu fazer os alunos entenderem, BE retoma o processo de discussão oral que fez com os alunos, com perguntas direcionando a interpretação dos alunos. O agir da professora é marcado pelo verbo fazer no infinitivo pessoal, referindo-se ao que ela fez para os alunos conseguirem alcançar o entendimento esperado.

Compreende-se que esse verbo tem como sujeito um “eu” implícito, marcado anteriormente em outro segmento do mesmo turno de fala, em negrito. Esse segmento é também marcado pela presença de modalização apreciativa “foi um pouco difícil”, pela presença de dêitico de lugar “aqui” referindo-se ao vídeo da prática-referente, pela presença do dêitico pessoal “a gente” referindo-se aos dois interlocutores “BE e PE”.

(163)

BEATRIZ: ... **eu** achei interessante porque essa turminha é do sexto ano e eles/ eles assim meio na brincadeira/ **eu** falo que é brincadeira/ porque às vezes não é naquela maldade/ eles afastam pessoas diferentes de perto deles// eles afastam e falam ainda né?/ Eles ainda falam assim aí esse fulano é gordo/ esse fulano é magro demais// então/ eles mesmos já são assim/ só que não é na maldade/então/ através da historinha eles puderam entender// foi um pouco difícil **fazer** eles fazerem aquela ligação/ por um tempo eles ficaram mais ligados na historinha da cor/ até que eles conseguiram ampliar mais// então aqui a gente vê (Anexo 8 – ACS2)

Em itálico, marcamos o segmento em que identificamos o resultado do gesto didático de regulação. Os alunos “*conseguiram ampliar mais*” devido ao gesto de regulação realizado por BE durante o desenvolvimento da atividade visualizada na prática-referente. Retomando essa mesma situação, BE reconfigura esse gesto ainda em dois momentos:

(164)

BEATRIZ: aí/ aqui ***sou eu conversando com eles*** ((pausa)) Está vendo? aqui ***eu vou trazendo*** eles para o dia de hoje// quem é o *Flicts* na sociedade de hoje né? (Anexo 10 – ACC2)

Dando continuidade a esse aspecto, BE mostra novamente a regulação que faz no ato de interpretação oral do conto *Flicts*.

(165)

BEATRIZ: Tá vendo? eles mesmos já vão falando/ já começam a apelidar os colegas// em um dado momento/ ***eu tenho que corrigir*** eles/ e eles percebem que o *Flicts* ele é um excluído né? Ele é o que não tinha espaço no mundo// era o que as pessoas não deixavam ter espaço no mundo né? e aí é bem interessante// Eles chegam a um determinado nível que ***eu queria*** que eles chegassem né?//porque até então na verdade/ ***eu queria chegar*** com eles no bullying né? (Anexo 10)

Nesse extrato, também em segmento de discurso interativo e figura de ação ocorrência, BE mostra a regulação que faz “*eu tenho que corrigir*”, mostrando seu papel de ator da situação de interpretação, como condutora dos alunos à resposta correta. É a correção de BE, a intervenção que faz com os alunos que permite eles chegarem onde ela queria, ao nível de interpretação desejado, “*eles chegam a um determinado nível que eu queria*”.

A regulação das aprendizagens aparece nas quatro autoconfrontações. Na ACS1 em situações em que BA afirma a necessidade de adequar sua linguagem ao nível dos alunos e quando ela realiza explicações sobre a ortografia. Na ACS2, o gesto de regulação é reconfigurado nas explicações de BE em que ela afirma sobre as dificuldades do debate e a necessidade de conduzir os alunos para a compreensão esperada por ela a respeito do conto. A regulação das aprendizagens aparece nas duas autoconfrontações. Na ACC1 quando ela realiza explicações sobre a ortografia. Na ACC2, o gesto de regulação é reconfigurado nas explicações de BE quando ela

afirma sobre as dificuldades do debate e a necessidade de conduzir os alunos para a compreensão esperada por ela a respeito do conto.

Notamos que o gesto de regulação figura ora como uma obrigatoriedade, ora como uma adaptação à situação imediata de sala de aula, podendo ser interpretado por meio das figuras de ação canônica e ocorrência (BULEA, 2010).

CAPÍTULO VII – CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso que segui⁷⁵ para a realização desta pesquisa não foi tarefa fácil. Acredito que esse fato esteja ligado ao que é ser pesquisador e ao caminho a ser percorrido para a construção desse papel. Primeiramente, eu queria e pensava que poderia responder, em uma única pesquisa, todas as perguntas que foram surgindo durante o meu percurso profissional como professora de Língua Portuguesa e, depois, como investigadora desse trabalho. Impossível!

Inicialmente, abri várias portas e janelas e ir fechando cada uma delas na medida em que eu ia realizando descobertas e/ou percebendo as impossibilidades de seguir um determinado caminho foi sempre um (des)construir, o que muitas vezes me paralisou, angustiou e, ao mesmo tempo, me fez refletir, abrir novas portas e dialogar com outros pesquisadores que foram muito importantes nesse caminho de realização de pesquisa e de minha formação acadêmica.

Num ir e vir de “escutar o campo”, de buscar teorias que me ajudassem a entendê-lo, de escolher um percurso a seguir, valorizando o campo e ao mesmo tempo a minha proposta de investigação, fui descobrindo aos poucos o que é ser pesquisadora. Nesse processo de descoberta pessoal e acadêmica, duas frases estiveram sempre presentes em minhas reflexões: *“Sua pesquisa não deve ser só mais uma pesquisa. Sua pesquisa deve estar relacionada à sua vida, à sua prática”*⁷⁶, e *“Você não deve ir cega para o campo, você deve ter uma teoria que te oriente, mas depois precisa ver o que seus dados dizem, para só então ver que novas teorias deverá integrar”*⁷⁷. Motivada por essas duas frases, optei em realizar uma investigação, integrando minha prática e minha “escuta” do “campo”, o que a meu ver trouxe profundas reflexões sobre o meu agir e também sobre questões teóricas e metodológicas a serem (re)pensadas.

⁷⁵ Optamos em usar a primeira pessoa na introdução das conclusões por se tratar de um percurso pessoal realizado pela pesquisadora.

⁷⁶ Frase de Anna Rachel Machado ainda em uma orientação em 2008, durante a realização de meu mestrado.

⁷⁷ Frase de Joaquim Dolz durante a primeira qualificação de doutorado em 2011.

Sendo assim, neste último capítulo, apresentaremos⁷⁸ nossas reflexões a cerca dos resultados que nossa pesquisa nos possibilitou alcançar, considerando as contribuições teóricas e metodológicas que ela traz para a investigação e a análise da prática didática docente e defenderemos a nossa tese sobre o agir didático, noção teórica que nossas análises possibilitaram identificar, elaborar e desenvolver.

Dividimos as conclusões dessa pesquisa em quatro partes. Inicialmente, discutiremos sobre o percurso metodológico adotado, as dificuldades de ordem teórico-metodológica encontradas, as contribuições das análises realizadas para a compreensão do trabalho do professor de Língua Portuguesa e para a conceitualização do agir didático. Em seguida, responderemos nossas questões de pesquisa, buscando estabelecer a relação entre as diferentes etapas das análises. Em primeiro lugar, apresentaremos os resultados das análises das práticas-referentes e, em segundo lugar, as análises das autoconfrontações. Em terceiro momento, apresentamos a conceitualização e a caracterização do agir didático e, por fim, apontaremos caminhos de continuidade do trabalho aqui realizado.

7.1 O dispositivo metodológico implementado: perspectivas teóricas e metodológicas da pesquisa

Como vimos em nossa introdução, nosso objetivo geral foi o de caracterizar o agir didático de duas professoras de língua portuguesa na realização de duas práticas de ensino sobre o gênero textual e sua reconfiguração em textos orais produzidos em situação de autoconfrontação simples e cruzada numa perspectiva de formação docente.

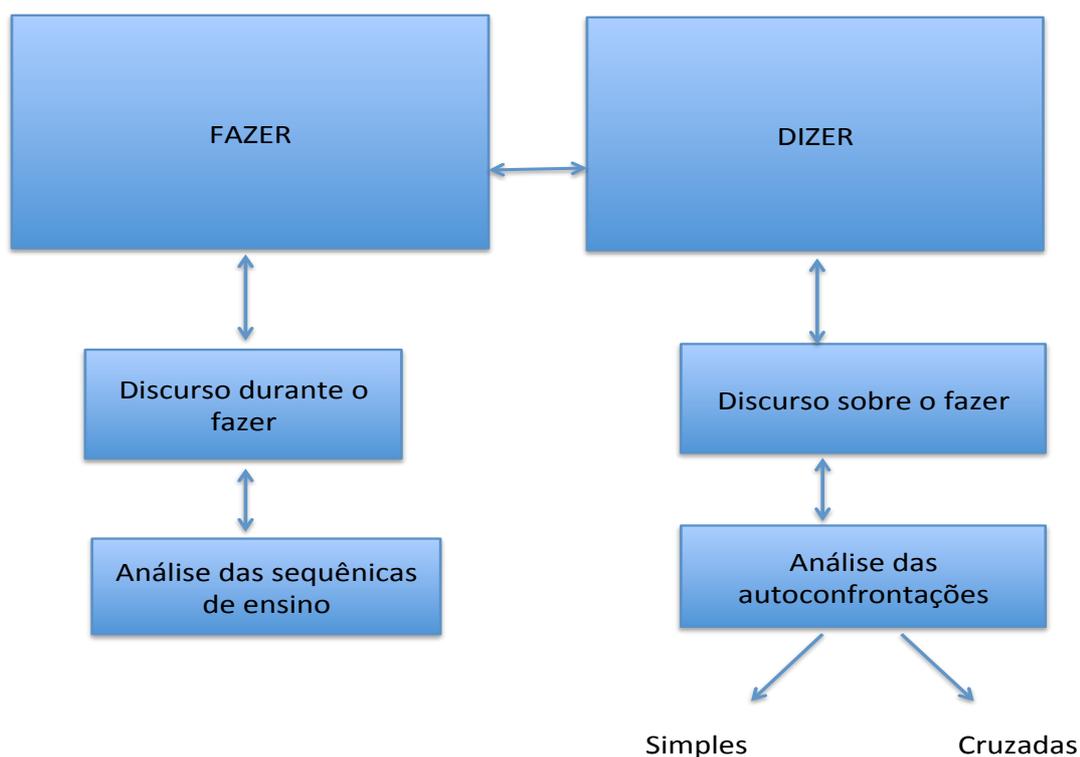
Nesse caso, buscamos levantar quais informações poderiam ser identificadas ao analisarmos os dois contextos: a prática-referente e a reflexão a respeito dessa prática pelos próprios professores, por termos uma hipótese de que essa metodologia que traz o olhar de um observador externo a respeito de uma prática e o olhar do(s)

⁷⁸ A partir desta parte, retomamos o uso da primeira pessoa do plural por considerarmos as diferentes vozes que contribuíram para a realização

próprio(s) trabalhador(es) pode construir um objeto para uma formação continuada que vise à solução de problemas específicos vivenciados por professores de uma mesma disciplina.

O dispositivo metodológico implementado nesta pesquisa evidencia um duplo olhar sobre o discurso das professoras-participantes. Analisamos a ação de linguagem das duas professoras de Língua Portuguesa durante a realização das sequências de ensino e durante as autoconfrontações simples e cruzadas a respeito dessa prática. Nosso objetivo não foi confrontar ou contrapor esses discursos, mas de verificar sua complementariedade para possibilitar a compreensão do trabalho docente.

Figura 13: Duplo olhar sobre o discurso das professoras-participantes



Ao nos inspirarmos nas autoconfrontações para a geração dos dados de nossa pesquisa, retomamos teórica e metodologicamente pesquisas realizadas por

pesquisadores da Clínica da Atividade (CLOT, 2006; 2010) e da Linguística Aplicada (LOUSADA, 2006; BUZZO, 2008; MESSIAS e PEREZ, 2013).

No entanto, embora tenhamos nos inspirado nesse método para a geração dos dados, realizamos, de um lado, a análise das situações concretas ou prática-referente, a fim de termos índices ou parâmetros sobre como essa prática de ensino sobre os gêneros textuais foi realizada pelas professoras em interação com os alunos; e, de outro, a análise das verbalizações das professoras-participantes a respeito da prática-referente, a fim de identificar como as professoras *reconfiguram* suas ações e *reconfiguram as situações* por nós analisadas.

Desse modo, nossa abordagem diferenciou-se das abordagens dos autores supracitados. Nossa diferença se deu, sobremaneira, por não termos realizado a análise apenas a respeito do que as professoras dizem sobre sua prática, mas propusemos uma análise da situação do trabalho realizado, tomando como centralidade os gestos didáticos específicos das professoras na transformação do objeto de ensino em objeto ensinado.

De fato, a metodologia que implementamos em nossa pesquisa fez emergir diferentes representações acerca de uma mesma prática: por um observador externo (pesquisador-formador), pelo próprio participante na ACS, por um observador-participante, colega de trabalho que realizou a mesma tarefa, na ACC. Traçamos um paralelo entre o que observamos e o que os professores observaram sobre o seu trabalho e seu agir, o que trouxe contribuições teóricas e metodológicas que podem servir como uma primeira etapa para a realização de uma formação continuada que emerge de situações concretas de sala de aula que possam emergir do contexto dos professores de uma determinada instituição ou instituições.

A análise da prática-referente pelo observador externo (pesquisador-formador) demonstrou-se mais “neutra”, no sentido de que o pesquisador, como observador externo, tem acesso apenas às situações observáveis e referidas pelas professoras-participantes no momento de realização da prática. Os instrumentos que escolhemos para a análise da prática permitiu incidirmos sobre o objeto de ensino e as ações dos professores na transformação desse objeto em objeto efetivamente ensinado, o que revelou uma dimensão do agir docente que denominamos como agir didático.

Já a análise da prática-referente pelas participantes (professoras-participantes e própria pesquisadora no processo de autoconfrontação) demonstrou-se mais subjetiva, no sentido de que as professoras ao discorrerem sobre suas práticas apresentaram situações que a antecederam e que influenciaram em seu desenvolvimento, problemáticas que dificultaram seu trabalho ou modificaram o planejado, apresentaram suas preocupações quanto à participação dos alunos, discutiram outras situações de ensino, etc.

Os resultados das análises dessas duas dimensões de observações de uma mesma prática-referente mostraram-se complementares. Foi possível identificar as contribuições que cada etapa pode trazer para uma melhor compreensão do trabalho do professor e, também, para o desenvolvimento do trabalhador e pesquisador-formador.

Em relação à nossa análise da prática-referente, distinguimos os gestos didáticos fundamentais e específicos da prática das professoras-participantes indicando os dois movimentos de criação de memória didática (interno e externo) e a distinção entre institucionalização local e geral, além de percebermos a existência do gesto didático de planejamento e identificarmos o agir didático como uma dimensão do agir docente, caracterizando-o.

No que tange à análise da observação e dos diálogos das professoras-participantes nas situações de autoconfrontações, ela nos possibilitou perceber no discurso das professoras as intervenções realizadas por elas antes, durante a prática-referente e em outras situações de ensino, o que permitiu uma melhor caracterização do gesto de planejamento e da noção de agir didático. Sobre as características específicas das autoconfrontações simples, observamos que o conteúdo temático abrangeu aspectos mais amplos do trabalho do professor. Já nas situações de autoconfrontações cruzadas as professoras foram mais explicativas e compararam suas práticas em trocas de experiências profissionais.

Todo esse percurso nos pareceu interessante por considerarmos que o confronto entre essas diferentes leituras pode contribuir para uma reorganização da atividade docente em contexto em que esses confrontos aconteçam, ao mesmo tempo que permite o desenvolvimento das participantes pelo fato de possibilitar o movimento permanente de atribuição de significações ao seu agir.

Ressaltamos que nossos resultados mostram a necessidade de, em contexto de formação, uma análise da prática *a priori* à realização das autoconfrontações, embora não tenhamos feito isso em nossa pesquisa devido as condições do nosso contexto de geração de dados. Reconhecemos que se nossa análise da prática-referente, seguindo os procedimentos que adotamos (análise do objeto de ensino, das ferramentas didáticas – suportes materiais e das atividades escolares -, formas sociais de trabalho e gestos didáticos) tivesse sido realizado anteriormente às autoconfrontações, poderíamos ter possibilitado uma maior reflexão a respeito das práticas das professoras no decorrer das autoconfrontações.

A análise da prática *a priori* pode contribuir para uma compreensão geral do trabalho efetivamente realizado e servir de “suportes” ou “parâmetros” ao pesquisador-formador sobre as teorias que precisa estudar e que tipos de intervenções pode realizar, a fim de possibilitar ao outro mecanismos de superação de problemáticas evidenciadas.

A análise da prática autoavaliativa pode contribuir para uma compreensão de aspectos que não aparecem explícitos nas práticas, como por exemplo, o planejamento, as dificuldades de realização etc, bem como, uma autoavaliação da prática realizada, com propósitos de transformação dessa prática. Portanto, acreditamos que é na integração entre essas duas perspectivas que poderemos pensar em uma formação continuada que seja verdadeiramente eficaz. Temos nesse caso o olhar do “expert” e do próprio trabalhador sobre um mesmo objeto e, por meio, do diálogo profissional ambos podem desenvolver-se.

De um modo ainda geral, podemos dizer que a análise da metodologia implementada por nós para a investigação do trabalho e do agir docente em contexto de formação continuada em que os professores precisam ter formações a fim de resolverem problemas imediatos surgidos em seu cotidiano escolar, permitiu-nos integrar e articular duas vertentes de observação do trabalho docente que se mostraram complementares: uma externa realizada pela pesquisadora e uma interna realizada pelas professoras-participantes.

Sobre esse aspecto, a originalidade de nossa pesquisa está na aplicação e análise de uma proposta metodológica para a formação continuada que integra duas dimensões de análise de uma mesma prática.

Em um contexto de formação continuada essa integração possibilita, de uma parte, uma melhor compreensão do trabalho do docente e, de outra, um diálogo formativo que leva em consideração a noção da *zona de eficácia*, proposta por Bronckart (2013: 90) inspirado em Vygotsky *zona proximal de desenvolvimento* (ZPD). Para o primeiro autor, “os aportes externos são geradores de desenvolvimento apenas na medida em que os conflitos que eles geram sejam ‘gerenciáveis’ pela pessoa” (p. 90). O desenvolvimento ocorre se a pessoa estiver pré-disposta à situação ou ao contexto. A zona de eficácia é uma proposta do autor a fim de explicar, em processos de formação, a necessidade dos formandos quererem “o formador propõe os elementos que lhe parecem ser exploráveis à pessoa em questão, mas é esta última, e ela somete, que se desenvolve ou não.” (p. 90).

A metodologia de geração de dados implementada em nossa pesquisa, coloca em interface uma possibilidade de uma formação em que o professor será coconstrutor de sua formação. Em nossa pesquisa, as professoras-participantes foram coconstrutoras ao escolherem para a prática-referente situações que apresentavam dificuldades no trabalho cotidiano.

Realizamos, pela interação entre pesquisador-formador e professores-participantes em um contexto de formação um “diálogo profissional” em que as participantes aprofundam os conhecimentos relacionados ao seu *métier*, ao conteúdo escolar (ao objeto de ensino) e às formas de intervenções didáticas ou gestos didáticos fundamentais e específicos que constituem o seu agir em sala de aula ou seu agir didático.

Podemos dizer que realizamos um percurso metodológico que, para ser usado em contexto de formação continuada, nos mostra, de uma parte, a necessidade de uma análise *a priori* da prática didática, pelo formador, por meio de ferramentas que possibilite uma análise do objeto de ensino, das atividades escolares, das formas sociais de trabalho, dos dispositivos didáticos implementados, dos gestos didáticos das professoras-participantes. Para a análise do objeto de ensino em aulas de língua portuguesa, pode-se elaborar mapas conceituais ou modelos didáticos (no caso dos gêneros); para o desenvolvimento das atividades escolares nas sequências de ensino, a realização das sinopses e das macroestruturas; para os gestos didáticos a identificação das atividades escolares e das formas sociais de trabalho.

De outra parte, o percurso seguido nos mostra a necessidade de uma análise do próprio trabalhador, por meio de autoconfrontações simples e cruzadas. Em situação de autoconfrontação simples o diálogo profissional estabelecido com o “expert” pode suscitar uma confrontação entre o estilo de ação do trabalhador e a atividade profissional geral, “o que ele fez ou deixou de fazer”. Em situação de autoconfrontação cruzada o diálogo profissional estabelecido pode gerar relação entre os pares, comentários sobre as ações dos colegas e comparações entre essas ações.

7.2 Interação entre resultados: análise da prática-referente e das reconfigurações dessa prática, um duplo olhar sobre o discurso das professoras.

Conforme vimos na seção anterior, o percurso metodológico seguido em nossa pesquisa mostrou duas possibilidades de análises que defendemos como sendo complementares: a análise de uma prática realizada, em nossa pesquisa, *o trabalho com os gêneros textuais*, e a análise das reconfigurações do trabalhador a respeito de sua prática, em nosso contexto, *as reconfigurações das professoras-participantes a respeito da prática-referente e de suas próprias intervenções*.

Ao lançarmos um duplo olhar sobre o discurso das professoras a respeito das mesmas práticas-referentes, pudemos identificar uma complementariedade que nos permitiu compreender como elas realizam na prática a prescrição de trabalho com os gêneros textuais e que aspectos de sua prática encontram-se reconfigurados por elas.

7.2.1 Respostas às questões de pesquisa sobre as sequências de ensino.

Em relação à análise da prática de ensino desenvolvida pelas professoras-participantes, buscamos responder dois conjuntos de questões: um, referente a progressão do conteúdo escolar desenvolvido efetivamente nas sequências de ensino, isto é, na transformação do objeto a ser ensinado em objeto efetivamente

ensinado e, outro, referente às intervenções didáticas das professoras em relação à transformação desse objeto de ensino, isto é, aos gestos didáticos fundamentais e específicos que constituíram o agir das professoras no processo de transformação desse objeto. Propusemos uma análise da prática, de um lado, referindo-se ao objeto de ensino e como ele é desenvolvido em sala, a fim de saber as aprendizagens que essa abordagem pode proporcionar e, de outro lado, a análise dos gestos didáticos realizados pelos professores.

Para responder o primeiro conjunto de questões, propusemo-nos a fazer uma análise da prática de ensino, observando os seguintes parâmetros norteadores de análise dessa prática: o objeto de ensino escolhido, o dispositivo didático implementado, mais especificamente, as ferramentas didáticas e as atividades escolares que focalizaram suas dimensões ensináveis e as formas sociais de trabalho, inspirada em Schneuwly e Dolz (2009) e Dolz e Gagnon (no prelo).

A identificação e a análise desses parâmetros nos possibilitou reconhecer os gêneros textuais mobilizados pelas professoras-participantes para o ensino de Língua Portuguesa e as suas dimensões privilegiadas, o dispositivo didático implementado e as atividades escolares e as formas sociais de trabalho centradas em abordagens individuais.

No que tange à nossa questão sobre o objeto de ensino, identificamos como as professoras realizam na prática as prescrições quanto ao ensino de gêneros textuais, a análise do trabalho realizado pelas professoras mostra que os gêneros textuais mobilizados nas sequências aparecem prescritos nos PCNLPs, assim como, as motivações de suas escolhas: a HQ pelo *interesse dos alunos* (SE1) e o conto por apresentar *uma temática que aborde um conteúdo que sirva para orientação dos alunos* (SE2).

As professoras-participantes realizam práticas de leituras cristalizadas, que transcendem culturas e que estão configuradas também na proposta dos PCNLPs, não como propostas fragmentadas e descontextualizadas, mas que, para a formação de leitores críticos precisam ser repensadas. As abordagens de trabalho com os gêneros textuais, embora tenham em comum práticas de leitura, mostram enfoques

diferenciados a respeito das dimensões privilegiadas pelas professoras evidenciados no desenvolvimento das atividades escolares.

Para a identificação do objeto de ensino e as abordagens de ensino realizadas pelas professoras, primeiramente, realizamos uma caracterização a respeito das dimensões ensináveis dos objetos escolhidos.

A distinção dos objetos de ensino, tomando como referência suas características ensináveis, permitiu situar as dimensões efetivamente ensinadas e as dimensões que não são abordadas. Como as professoras-participantes escolheram trabalhar sobre uma dificuldade que elas tinham, *o ensino-aprendizagem de gêneros textuais*, a análise permitiu também a identificação das lacunas e das tensões voltadas ao ensino evidenciadas nas práticas-referentes pela pesquisadora, como, por exemplo a ausência de atividades escolares de discussão em grupo sobre os gêneros escolhidos.

Quanto à essa questão, nossa pesquisa nos permitiu identificar algumas lacunas que podem ser supridas em contexto de formação e refletir sobre o papel do formador no contexto aqui sugerido. Quanto a isso, consideramos que o formador, em uma situação de formação continuada, precisa trabalhar sobre os problemas efetivos que os professores de língua apresentam no trabalho sobre ela, o que percebemos não ser tarefa fácil visto os nossos próprios problemas encontrados no desenvolvimento da pesquisa.

Como, por exemplo, em uma situação como a nossa, em que a dificuldade recaiu sobre a prática de leitura tendo o gênero textual como objeto de ensino, primeiramente, o formador necessita saber sobre a “leitura”, sobre as experiências pelas quais os professores passaram, sobre os gêneros escolhidos e os motivos de suas escolhas e as atividades escolares propostas para o ensino da leitura. Identificar as atividades escolares propostas, os objetos de ensino que preocupam os professores é importante para a formação, visto que, desse modo pode-se partir de uma necessidade dos professores e não de situações impostas.

Para tanto, a análise *a priori* da prática é necessária, a fim de se perceber as lacunas ou as novidades que essa prática oferece. Ressaltamos que foi a partir dos resultados que obtivemos em nossa pesquisa que acreditamos que a análise *a priori*,

considerando os parâmetros por nós analisados, possa ser eficaz e seja necessária, conforme veremos no decorrer de nossas considerações finais.

Quanto a nossa questão “*quais e que tipos de atividades escolares são realizadas?*”, as regularidades e especificidades percebidas na progressão das atividades escolares de leitura revelam dois estilos diferentes, mas que apresentam características em comum. As regularidades revelam uma abordagem considerada clássica e tradicional no que se refere ao ensino da leitura em contexto escolar, o que nos mostra a atividade profissional do docente de língua portuguesa marcada por práticas secularizadas. Observa-se que mesmo que as sequências de ensino sejam desenvolvidas com alunos de níveis escolares distintos, as professoras seguem atividades escolares de contextualização, fazendo o levantamento do conhecimento prévio dos alunos, seguido da leitura do texto e sua interpretação oral, finalizando com atividades de interpretação escrita. Conforme constatamos em nosso capítulo IV, essas atividades puderam ser categorizadas como atividades de

- Preparação para a leitura: discussão prévia sobre as características do gênero (SE1) e discussão prévia sobre um aspecto do conteúdo temático (discussão sobre as cores) SE2.
- Leitura silenciosa (SE1)
- Leitura em voz alta pela professora (SE2)
- Compreensão e interpretação oral e escrita
- Produção textual escrita visando a verificação da compreensão dos alunos.

De acordo com Kleiman (2004), ao analisar as práticas de leitura de professores de língua portuguesa, e Aeby-Daghé (2010), ao analisar a prática de leitura de textos literários em aulas de francês (língua materna) em contexto de escolas suíças, essas categorias são as mais frequentes no desenvolvimento dessas práticas, o que nos permite dizer, retomando Zannotto (no prelo), que são práticas secularizadas que transcendem culturas e são transgeracionais, isto é, são herdadas e passadas de uma geração a outra.

Embora realizem essa sequencialização, as professoras fazem diferentemente suas abordagens, demonstrando “estilos de ação” (CLOT, 2010) distintos. Compreendemos, nesta pesquisa, o estilo de ação como formas pessoais e

particulares das duas professoras-participantes de desenvolverem suas tarefas, neste caso, por meio dos seus gestos didáticos específicos. Em relação à contextualização inicial, BA retoma características dos gêneros e BE faz um levantamento do conhecimento prévio dos alunos a respeito das cores.

No que se refere às atividades de compreensão e interpretação oral, BA discute a interação entre a linguagem verbal e o não verbal, a fim de realizar a compreensão do texto, BE, mesmo que o conto escolhido tenha esse aspecto a ser desenvolvido, realiza uma discussão buscando a compreensão e interpretação do conteúdo.

Em relação à atividade escrita, BA realiza um conjunto de atividades escolares que conduzem à compreensão direcionada da HQ, e BE pede uma produção de um texto escrito. Sobre essas duas propostas, observamos em BA um direcionamento limitado em relação o que poderia ter sido explorado sobre a HQ e no que tange a proposta de BE distinguimos um problema quanto à falta de clareza da atividade. Ao pedir para os alunos produzirem um texto, BE o faz aleatoriamente pois compreendemos que a produção de um texto deve ser seguida por critérios que passam pela identificação do gênero, do contexto de produção. BE não deixa claro seus critérios para os alunos, o que poderia ser compreendido como a produção de uma outra história envolvendo personagens diferentes ou simplesmente uma explicação sobre quem seria o personagem do conto lido.

Observamos com esses resultados a necessidade de uma aprendizagem das próprias professoras sobre práticas de leituras possíveis de serem realizadas, a fim de despertar leitores críticos, como também, a necessidade de uma distinção entre as práticas de leitura e as práticas de produção e como elas podem se integrar, a fim de desenvolver capacidades leitoras e de produção textual escrita.

BA busca o desenvolvimento de capacidades de leitura partindo da identificação do gênero, o que é extremamente pertinente para despertar a consciência de leitores críticos, visto que a identificação do gênero permite assumirmos *atitudes* de leituras diferentes.

Não lemos um artigo de opinião com os mesmos interesses com que lemos um conto ou um poema, buscando as mesmas informações ou interpretando da mesma

forma. Identificar os gêneros e suas características pode contribuir com a compreensão e interpretação que fazemos dos diferentes textos, caso não fiquemos apenas na identificação das características, mas elas precisam servir para interpretarmos o que lemos. Por exemplo, na SE1, a identificação da linguagem não verbal e verbal como elementos que caracterizam a HQ, permitiu a compreensão dos alunos quanto às ações das personagens da história. BE, por sua vez, busca o desenvolvimento de capacidades de leitura, partindo da discussão do conteúdo temático sem considerar o gênero e as características multimodais que o conto escolhido apresentava: o contraste entre o texto escrito e a linguagem não verbal (as ilustrações que constituem a história), o que dificultou aos alunos compreenderem a cor do personagem *Flicts*.

No que tange à questão sobre o dispositivo e as ferramentas didáticas: os materiais utilizados e as atividades escolares, as duas professoras utilizam como ferramentas didáticas o texto, atividades escolares orais e escritas, entretanto, os suportes que os apresentam são diferenciados. BE apoia-se em recursos tecnológicos para a apresentação do texto a ser estudado e do autor do texto, enquanto BA utiliza suportes considerados mais recorrentes nas intervenções didáticas dos professores em sala de aula, como por exemplo, o texto impresso em folha A4 e o quadro-branco. O uso dos recursos tecnológicos configura nos PCNs como um recurso a ser utilizado pelos professores em sala de aula.

Observamos que as escolhas dos suportes ou instrumentos materiais dependeram das possibilidades de acesso de cada professora participante. No que se refere à presentificação material dos gêneros, BA utilizou a HQ da Turma da Mônica em cópia impressa em folha de papel A4 por não ter a possibilidade de haver a mesma revista de HQ para todos os alunos. BE utilizou o conto em apresentação power point por não ter o livro e por considerar como um recurso possível por já ter o material. Entretanto, esse uso na prática de BE dificultou a compreensão dos alunos sobre o conto *Flicts*. Ao usar esse recurso, BE possibilitou aos alunos acesso apenas uma vez à história do conto, o que causou dificuldades a respeito de sua interpretação, que poderiam ter sido resolvidas caso a professora tivesse recorrido aos slides nos momentos de dificuldades dos alunos em compreender o conto.

Essa constatação possibilitou nossa reflexão quanto ao uso dos suportes materiais em sala de aula e de como o formador pode contribuir para uma melhor adaptação dos diferentes recursos em sala de aula, visando à aprendizagem dos alunos. Em um contexto de formação continuada, um dos objetos da formação pode ser o uso das ferramentas didáticas suportes ou instrumentos materiais, a fim de que elas sejam escolhidas e utilizadas para atender ao desenvolvimento da aprendizagem e não apenas para despertar um interesse nos alunos ou porque os alunos gostam. Sendo assim, as ferramentas didáticas devem estar ao serviço desse desenvolvimento.

A análise do trabalho realizado mostrou também que a forma social de trabalho predominante na prática das professoras é o par pergunta-resposta coletiva, em que as professoras realizaram “perguntas-didáticas”. Essas perguntas são compreendidas como didáticas porque “ocorre tipicamente no discurso de sala de aula” (EHLICH e TILBURG, 1986: 154) e tem como objetivo a discussão sobre algum objeto de ensino. Ressaltamos que em nossa análise observamos as formas sociais de trabalho em relação as atividades escolares de modo geral e, como já nos referimos em nosso capítulo IV, uma análise mais aprofundada das interações verbais entre professora e alunos no desenvolvimento dessas formas sociais de trabalho podem contribuir para a ampliação de sua compreensão.

A análise *a priori* dos parâmetros que indicamos (atividade escolar, dispositivo e ferramentas didáticas, formas social de trabalho, objeto de ensino), em contexto de formação continuada pelo formador, pode servir para situar as tarefas propostas aos alunos e discutir a pertinência das mesmas, suas vantagens e seus inconvenientes. O problema inicial dos professores na formação continuada pode assim ser reformulado e precisado pelo formador.

Defendemos, portanto, a importância da análise *a priori* do objeto de ensino e do objeto efetivamente ensinado para uma formação continuada que vise realizar um diálogo formativo pautado nas situações concretas, visto que para um formador é importante conhecer que aspectos do objeto de ensino foram privilegiados e quais outros aspectos poderiam ter sido abordados e não foram. Reconhecemos também a dificuldade de, em contexto escolar, analisar todas as práticas *a priori*, por esse motivo, propomos a escolha pelos professores-participantes de uma situação comum

a todos e, em seguida, a escolha ou a seleção dos professores que se voluntariam para terem suas práticas observadas e discutidas, conforme os passos que seguimos em nossa tese. Contratos entre participantes e formadores precisam ser feitos, a fim de que a prática de diálogo formativo não se torne apenas uma exposição para a realização de críticas infundadas.

Para responder o segundo conjunto de questões “*Que gestos didáticos fundamentais e específicos podem ser identificadas no agir didático das professoras-participantes?*”, analisamos as intervenções didáticas das professoras que nos permitiram identificar os gestos didáticos fundamentais e específicos realizados no processo de transformação do objeto de ensino em objeto efetivamente ensinado.

Essa análise se mostrou importante, pois pudemos compreender as especificidades do agir de cada professora e suas formas de interações com os alunos que contribuíram para a transformação do objeto. Na análise das práticas, a identificação dos gestos didáticos fundamentais e específicos é essencial para a compreensão do agir didático dos professores no desenvolvimento de qualquer prática de ensino.

A análise das intervenções didáticas das professoras-participantes, isto é, as ações verbais e não verbais pelas quais as professoras buscaram possibilitar o ensino-aprendizagem a respeito de um objeto de ensino e suas dimensões ensináveis, mostrou a presença dos seis gestos didáticos fundamentais, como discutidos por pesquisadores do grupo GRAFE, conforme já referendado: *a presentificação, a focalização, a implementação do dispositivo didático, a criação da memória didática, a regulação e a institucionalização*. Além desses gestos didáticos já postulados pelo grupo supracitado, identificamos também o gesto didático de planejamento e os gestos específicos referentes a cada gesto fundamental.

Em relação ao gesto didático de planejamento, embora nós tenhamos identificado esse gesto na sequência de ensino 1, foi a análise das autoconfrontações que nos permitiu conceituá-lo, desse modo, o apresentaremos na próxima seção.

Os gestos de presentificação e focalização de BE são marcados pelo uso de instrumentos tecnológicos, e os de BA, pelo uso de cópias do texto a ser discutido. Observamos que nenhuma das duas professoras presentificam as obras, por uma

dificuldade de ter exemplares das HQs e do conto para todos os alunos. O gesto de focalização marcam no geral as atividades escolares de leitura, BA, no entanto, focaliza também dimensões que caracterizam o gênero textual HQ.

No que diz respeito ao gesto didático fundamental de implementação do dispositivo didático, identificamos que as duas professoras implementaram um dispositivo, visando o trabalho com o gênero por meio da prática de leitura e, de modo geral, seguiram uma mesma sequência: discussão de contextualização do texto, leitura, interpretação oral por meio de perguntas didáticas diretivas, interpretação escrita.

Entretanto, ao implementar o dispositivo, as professoras o fizeram por meio de intervenções didáticas específicas que constituíram os gestos didáticos específicos, explorando aspectos diferenciados dos gêneros escolhidos para as sequências. BA busca construir um dispositivo com a contribuição dos alunos (as revistas de HQs), entretanto, não antecipa o problema que isso poderia ocasionar (os alunos não levarem). Ela não implementa o dispositivo planejado, mas integra um outro material levado por uma aluna “o conto infantil contemporâneo” como ferramenta didática e implementa a primeira atividade escolar a partir dessa ferramenta. Observamos que uma característica de BA quanto a implementação do dispositivo é a de buscar integrar os alunos como coconstrutores.

BE, por sua vez, implementa um dispositivo com ferramentas tecnológicas. BE utiliza slides que presentificam o conto a ser estudado e interpretado, mas que não possibilita aos alunos um contato mais aprofundado com o conto escolhido.

Para o formador, uma análise da prática-referente *a priori* da discussão com os professores pode contribuir para uma prática reflexiva sobre essa questão e também a elaboração de novas estratégias para superar esses problemas quanto à elaboração do dispositivo didático.

Embora coloquemos esse fator em nossas conclusões, reconhecemos que em nossa discussão com as professoras não aprofundamos sobre ele, visto não ter realizado uma análise *a priori* antes da discussão que fizemos por meio do método da autoconfrontação.

Sobre o gesto didático de criação de memória didática, nossa pesquisa contribui para uma ampliação do que vem sendo discutido no contexto do grupo GRAFE, tal como apresentado em Schneuwly e Dolz (2009). Distinguimos dois movimentos, um externo e outro interno às sequências de ensino. Essa distinção pode servir para a elaboração de estratégias que visem à consolidação de conceitos referentes a algum conteúdo escolar, referindo-se a uma disciplina ou a conteúdos considerados interdisciplinares, como é o caso da proposta do estado de Mato Grosso que, conforme apresentamos em nossa fundamentação teórica, busca o desenvolvimento de aprendizagens por áreas do conhecimento, tendo o texto como unidade de interação entre as disciplinas das diferentes áreas. A identificação dos dois movimentos (externo e interno) pode contribuir para a reflexão dos professores em formação continuada, por exemplo, sobre como trabalhar com os textos (de gêneros variados), visando à leitura e interpretação para os diferentes contextos disciplinares e às contribuições que as aulas de Língua Portuguesa podem trazer.

Do ponto de vista dos dois movimentos (o externo e o interno), eles são marcados pelas retomadas que as professoras fazem a respeito de outra situação ou outro conteúdo estudado. As marcas linguísticas fundamentais estão no uso de anáforas nominais retomando a situação ou o conteúdo e os verbos no pretérito perfeito e imperfeito.

Ao identificar as formas de retomadas, o formador e os professores podem avaliá-las e criar estratégias para que elas sejam bem desenvolvidas, a fim de evitar a fragmentação das práticas de leituras e dos gêneros textuais.

No que se refere ao gesto de regulação, as professoras realizam de forma diferente. Pelo gesto de regulação as professoras podem modificar a linguagem utilizada para o desenvolvimento de alguma atividade escolar em interação com os alunos a fim de desenvolver diferentes aprendizagens. No desenvolvimento desse gesto o professor deve estar atento ao conhecimento dos alunos e ao que ele deseja permitir que seja desenvolvido.

Quanto a isso, observamos que as intervenções de BA foram mais voltadas para uma forma de regulação que permitiu aos alunos maior liberdade para construírem seus conhecimentos a respeito do texto analisado em aula. Entretanto,

ressaltamos que mesmo realizando tais tipos de intervenções, BA não desenvolveu atividades escolares de interpretação, mas sim de compreensão. BE, embora tenha realizado atividades escolares de interpretação do conto, induziu os alunos a respostas simples com o uso de “sim” e “não”.

Uma formação que avalie as intervenções didáticas a respeito desse gesto pode contribuir para um estudo mais aprofundado sobre as possíveis intervenções que possam ser mais adequadas para a ampliação real do conhecimento dos alunos.

Sobre o gesto didático de institucionalização, podemos dizer que ele é o mais próximo ao discurso teórico. É o momento em que as professoras postulam o que está correto e conceitualiza o conteúdo privilegiado. Nossas análises nos mostraram que BA realiza institucionalizações a respeito de conteúdos já trabalhados, a fim de que os conhecimentos já estudados sejam utilizados no momento da SE1, institucionaliza conceitos a respeito da estrutura, organização e características das HQs revozeando os alunos. BE institucionaliza as respostas dos alunos a respeito das ações do personagem do conto Flicts e o que o autor fala a respeito da importância da leitura. Quanto à identificação do que foi institucionalizado, nossas análises nos levaram a distinção entre duas formas de institucionalização. Uma generalizante que integra institucionalizações referentes as dimensões gerais privilegiadas do objeto de ensino e outra considerada local por referir-se a institucionalizações que encaminham para a generalizante.

Para a formação, compreender e reconhecer o que de fato precisa ser institucionalizado quanto a um determinado saber em uma situação de ensino considerando o nível dos alunos, seus conhecimentos prévios e os conhecimentos a serem alcançados é de suma importância para o desenvolvimento das capacidades dos aprendizes, no caso de nossa tese, das capacidades leitoras.

No que tange às intervenções didáticas específicas a cada gesto didático, nossas análises possibilitaram o reconhecimento das diferentes modalidades de intervenções, *de planejamento, de introdução, de regulação das aprendizagens, de adaptação à situação imediata e de ancoragem ou ancorada em memória de experiências anteriores*, que integram os gestos didáticos fundamentais e, conseqüentemente, o agir didático.

A identificação dessas modalidades nos permite avaliar as intervenções didáticas das professoras, a fim de verificar que aspectos podem ser modificados para alcançar efetivamente um ensino-aprendizagem voltado para o desenvolvimento de capacidades leitoras em contexto de trabalho com os gêneros textuais.

Nesse caso, a análise que realizamos permitiu a identificação dos problemas reais presentes nas intervenções das professoras, o que em contexto de formação pode servir para uma avaliação dessa prática e a elaboração de proposições que busquem a realização de práticas de leituras que permitam o desenvolvimento de capacidades de leituras que possibilitem aos aprendizes se tornarem leitores críticos.

Portanto, a análise da prática-referente, observando de uma parte, a identificação do objeto de ensino escolhido, dos dispositivos implementados (suportes e atividades escolares) e das formas sociais de trabalho e, de outro lado, os gestos e as intervenções didáticas, resultou na identificação do percurso realizado pelas professoras no desenvolvimento das sequências de ensino, o enfoque dado por elas no trabalho com um gênero textual, a progressão das atividades escolares, as formas sociais de trabalho mais comuns, os gestos didáticos fundamentais e suas especificidades relacionadas aos nossos dados, as intervenções didáticas específicas e suas modalidades e, conseqüentemente, a identificação do agir didático como uma dimensão do agir docente.

7.2.2 Respostas às questões de pesquisa sobre a análise do discurso das professoras sobre a prática-referente nas autoconfrontações

Em relação à análise das verbalizações das professoras-participantes e da pesquisadora nas autoconfrontações simples e cruzadas sobre a prática-referente, buscamos responder um conjunto de questões, nesse caso, referentes às reconfigurações dessas práticas e, em específico, os gestos didáticos e as intervenções, a fim de identificamos, de um lado, como as professoras veem seu próprio agir didático em sala e, de outra parte, para ampliarmos a concepção de agir didático caracterizado na análise das práticas-referentes. Ressaltamos que no início de nossa investigação nos referíamos ao agir docente.

A análise das verbalizações sobre a prática-realizada nas autoconfrontações, observando as condições de produção, a organização geral e os conteúdos tematizados e o enfoque dado pelas professoras para as situações que se referem aos gestos didáticos e as intervenções didáticas, mostrou que as reconfigurações recaíram sobre as intervenções que dizem respeito ao trabalho docente de modo geral, mas também sobre as intervenções didáticas. Revelou também que as autoconfrontações permitem aos professores refletirem e analisarem sua prática de forma coletiva e com isso possibilitam o desenvolvimento do docente pela troca de experiências com seus pares e pela geração de conflitos.

As reconfigurações possibilitaram nossa interpretação sobre os aspectos privilegiados pelas professoras a respeito do seu próprio trabalho e, ao mesmo tempo, a constatação das focalizações parciais, como por exemplo, as professoras não abordaram aspectos de suas intervenções que consideramos relevantes, entre eles as intervenções didáticas referentes às institucionalizações.

A análise das condições de produção em que as interlocutoras se encontravam nos mostrou as possíveis representações a respeito da interação verbal que as professoras-participantes poderiam ter na realização das autoconfrontações, o que nos mostra que, em contexto de formação continuada, os papéis e os objetivos precisam estar completamente clarificados e definidos. Por se tratar de uma formação em que os participantes serão expostos, contratos a respeito dos aspectos a serem vistos e definidos para a discussão precisam ser explícitos e construídos com e pelos participantes.

Na análise da organização geral, a identificação *dos turnos de fala* foi de grande importância para distinguirmos os tipos de intervenções verbais realizadas pelas participantes no decorrer das autoconfrontações. A interação verbal entre as participantes nos mostrou as abordagens de cada uma quanto aos aspectos que privilegiaram das sequências de ensino e das ações das professoras. Nossas análises nos mostraram que a nossa própria intervenção verbal, nas autoconfrontações simples, retomou aspectos gerais que constituem a atividade docente no geral e não apenas os parâmetros didáticos, o que novamente serviu para (re)pensarmos nossa própria atuação e, ao mesmo tempo, confirmarmos a noção mais ampla da atividade e agir docente em relação ao agir didático.

Embora essa amplitude tenha servido para uma melhor compreensão do agir didático constitutivo do agir docente, reconhecemos que em contexto de formação continuada, as intervenções do formador devem estar mais focalizadas ao objeto definido pela coletividade.

Do ponto de vista linguístico-discursivo, as autoconfrontações são marcadas pela predominância do discurso interativo e sequência dialogal que englobam sua organização geral. Ela é marcada por um “diálogo formativo” que apresenta dois planos discursivos: um referente à situação de comunicação imediata e outro referente a uma prática-referente anterior à situação comunicacional imediata. Além desses aspectos predominantes, identificamos o discurso relato interativo marcado por sequências narrativas ou explicativas, quando as professoras retomam experiências antecedentes as práticas-referentes, como por exemplo quando BA e BE explicam e retomam o planejamento e a adaptação do dispositivo didático a ser implementado.

Ainda na análise da organização geral, a identificação do *plano global do conteúdo temático* possibilitou a identificação dos tópicos temáticos discursivos que contribuiu para respondermos nossa questão sobre “*Que conteúdos são tematizados nas autoconfrontações simples e cruzadas?*”.

Nossa análise possibilitou a identificação dos conteúdos tematizados nas quatro autoconfrontações, o que nos levou a distinguir tópicos que se referiram ao instrumento metodológico de geração de dados que implementamos, aos elementos que dizem respeito à atividade docente no geral e elementos mais específicos referentes às práticas didáticas, sendo eles, o objeto de ensino, as atividades escolares, as ferramentas didáticas e as formas sociais de trabalho e os actantes.

A identificação dos tópicos que enfatizaram a prática didática, nos levou a inferir que esse dispositivo, além de possibilitar o desenvolvimento das pessoas, em nosso caso, das participantes da pesquisa ao confrontarem-se com as suas ações na realização da prática-referente, pode possibilitar uma ampliação das concepções teóricas a cerca de um conteúdo escolar ou um objeto de ensino.

Em relação a nossa questão “*Que gestos didáticos fundamentais e específicos são reconfigurados pelas professoras-participantes?*”, identificamos que as

professoras-participantes reconfiguram seis gestos: de planejamento, de presentificação e focalização, de implementação do dispositivo, de regulação e de criação da memória didática.

No que se refere ao primeiro, foram as reconfigurações das professoras-participantes que contribuiu para a caracterização desse gesto didático. Enfatizamos que embora tenhamos identificado o gesto de planejamento no momento de implementação do dispositivo didático, a análise das sequências de ensino nos levaram apenas a identificação parcial. As reconfigurações de BA e de BE em relação as intervenções em que planejaram o dispositivo com aportes dos alunos (SE1) e com a reutilização de suportes já elaborados por outras pessoas (SE2) nos mostrou planejamentos realizados a fim de implementar um objeto de ensino por meio de atividades escolares de leitura. A identificação desse gesto didático pode auxiliar os professores no processo de planejamento de suas aulas.

O ato de planejar que tomamos como um gesto didático por considerarmos o planejamento um primeiro momento de transformação de um objeto de ensino. Esse gesto foi reconfigurado como um gesto que antecede a prática-didática e, conseqüentemente, aos outros gestos didáticos, o que possibilitou nossa ampliação do conceito de agir didático elaborado em nossa tese. Ao ser reconfigurado, esse gesto também permite uma compreensão do agir didático que pode ser anterior à situação de sala de aula, e que pode ser assim considerado por sua função didática.

O gesto de presentificação encontra-se reconfigurado nas situações em que as professoras verbalizam a respeito da apresentação que fizeram aos alunos sobre o que seria trabalhado em aula: BA, a história em quadrinhos; e BE, o conto *Flicts*, na abertura de suas aulas. BA já inicialmente o presentifica ao pedir a colaboração dos alunos para a implementação dos dispositivos didáticos seguidos das abordagens que faz no desenvolvimento das atividades, e BE inicialmente ao explicar para os alunos o que iriam fazer na aula. A reconfiguração desse gesto permitiu nossa identificação da modalidade de intervenção de introdução e apresentação como constitutiva do gesto de presentificação e, conseqüentemente, do agir didático. O gesto de focalização é indiretamente indicado quando as professoras apresentam as dimensões privilegiadas do objeto de ensino ao apresentarem as atividades e os conteúdos escolares desenvolvidos.

O gesto de implementação do dispositivo didático encontra-se reconfigurado quando as professoras explicam suas intervenções no processo de adaptação e reformulação dos dispositivos e o uso das ferramentas didáticas. Ao reconfigurar o dispositivo implementado as professoras o fazem indiretamente ao discutirem as atividades escolares. Nas reconfigurações, as professoras mostram as modalidades de intervenções que constituíram os seus gestos específicos: adaptação à situação imediata, ancoragem em memória de experiência profissional e intervenção com o uso de instrumentos. Observamos que BA reconfigura seu gesto específico de criar o dispositivo com aportes dos alunos, ao mesmo tempo em que usa situações de imprevistos para transformar um obstáculo com o dispositivo em situação de ensino-aprendizagem.

O gesto de criação da memória didática é reconfigurado apenas por BA, na ACS1 e ACC1, ao retomar o que trabalhou em aulas anteriores e o que tem o hábito de fazer ao trabalhar com gêneros textuais. Esse hábito é marcado em seu discurso ao retomar o que fez em uma aula posterior à prática-referente e anterior ao dia de realização da autoconfrontação, em que marca o uso de gêneros textuais diferentes, abordando a mesma temática, a fim de criar uma memória didática para que os alunos possam produzir um texto a respeito do assunto. Ao reconfigurar esse gesto, BA reforça a existência do movimento externo de criação da memória didática, conforme identificamos em nosso capítulo V.

Em relação ao gesto de regulação das aprendizagens, nós o encontramos reconfigurado nas quatro autoconfrontações, entretanto, ele se encontra mais enfatizado nas autoconfrontações que focalizam a prática de BA, visto que em sua atuação esse gesto foi mais recorrente. No que se refere a esse gesto, foi possível identificar uma modalidade de intervenção didática que pode ser considerada como reguladora das aprendizagens. Vale destacar que embora as professoras tenham realizado a reconfiguração desse gesto, elas o fizeram parcialmente. BA realiza na sequência de ensino mais regulações do que as reconfiguradas e, ao realizá-las ela trabalha com as dificuldades ou obstáculos dos alunos que não foram perceptíveis para eles, como foi o caso da ortografia.

Ao reconfigurar esses gestos didáticos, as professoras o fazem parcialmente, o que comprova nossa hipótese da necessidade de uma análise *a priori* a fim de

ampliar a potencialidade da discussão realizada em contexto de formação continuada que se paute em um obstáculo identificado pelo coletivo de professores. Ao realizarmos nossa análise dos gestos didáticos, sendo um olhar externo, identificamos mais gestos específicos que as professoras em nosso diálogo profissional. Reconhecemos também que nossa atuação ou nossas intervenções orais não contribuíram para um maior aprofundamento do assunto.

Ao reconfigurarem os gestos didáticos, as professoras apresentaram também modalidades de intervenções: de introdução e apresentação, adaptação à situação imediata, ancoragem em memória de experiências e intervenções reguladoras constitutivas do agir didático, também reconhecidas inicialmente em nossas análises de suas ações no desenvolvimento das sequências.

Nossa análise dos gestos didáticos reconfigurados e a identificação de modalidades de intervenção possibilitou uma melhor delimitação sobre a conceitualização do agir didático identificado em nossas análises das sequências de ensino, o que nos mostra uma integração e uma complementariedade entre as duas etapas de análise que efetuamos.

A distinção entre os tipos de intervenções marcou aspectos do agir das professoras não observados nas análises das sequências de ensino e mostrou outros aspectos que necessitam ser melhor identificados pelas próprias professoras a respeito de suas intervenções em sala de aula, tendo como objetivo a prática didática.

A identificação dos gestos reconfigurados e das modalidades de intervenções ligadas a eles foi possível pela identificação das figuras de ação. Essas figuras nos possibilitaram compreender a forma como os gestos didáticos e, conseqüentemente, o agir didático foi interpretado pelas professoras, revelando assim, algumas de suas características: como, por exemplo, o agir didático como um agir que tem por obrigatoriedade a adequação da linguagem do professor à linguagem do aluno, assim compreendido pela identificação do gesto didático específico de regulação “adequar a linguagem aos alunos” como uma obrigatoriedade a ser seguida, marcada pela figura de ação canônica. Outro exemplo é um agir didático ancorado em memória de experiências profissionais, identificado em situações em que as professoras realizam

suas ações pautadas em suas experiências anteriores, marcadas pelas figuras de ação experiência.

Ressaltamos que, embora a identificação das figuras de ação tenham contribuído para nossa identificação de algumas características desse agir, acreditamos que uma análise mais profunda a respeito das figuras de ação seria necessária para a melhor caracterização das modalidades de intervenção, dos gestos didáticos e, conseqüentemente, do agir didático.

7.2.3 Interação entre os resultados: o papel da linguagem

Analizamos as intervenções verbais das professoras-participantes em dois contextos diferentes: durante a realização de uma prática de ensino e depois da realização dessa prática em situações de autoconfrontações. Constatamos uma complementariedade entre esses discursos. Em nossa análise da prática identificamos aspectos não observados ou discutidos nas autoconfrontações e também aspectos que podem responder a problemáticas levantadas pelas autoconfrontações, como, por exemplo, a avaliação negativa de BA sobre seu agir e que nossas análises nos levaram a perceber um agir criativo que possibilita os alunos serem coconstrutores das aulas. A identificação e a ampliação da noção de gestos didáticos de planejamento e a caracterização do agir didático.

Em nossa pesquisa a linguagem verbal exerceu papel central para os resultados alcançados. Analizamos práticas didáticas sobre o ensino da língua, mais especificamente, de práticas languageiras (os gêneros textuais), realizamos uma análise dessa linguagem em sala de aula identificando os objetos de ensino, as atividades escolares, as formas sociais de trabalho e os gestos didáticos, efetivamos uma análise ainda sobre a discussão realizadas por professores a respeito dessa prática. Constatamos que no trabalho do docente de língua portuguesa a linguagem é objeto de estudo e meio para a aprendizagem e desenvolvimento de professores e alunos. Verificamos que em contexto de autoconfrontações ela é o meio (externo ao ser verbalizada e interno por meio das operações psicolinguísticas que realizamos)

para o desenvolvimento das professoras-participantes e do seu *métier* e da pesquisadora-formadora e suas ações.

Conforme a teoria que adotamos, a linguagem é central para o desenvolvimento humano e, acreditamos que, em contexto de formação, ao colocarmos em interface as duas situações podemos contribuir para o desenvolvimento dos professores e de seu *métier*.

7.3 Caracterização do agir didático como componente do agir docente

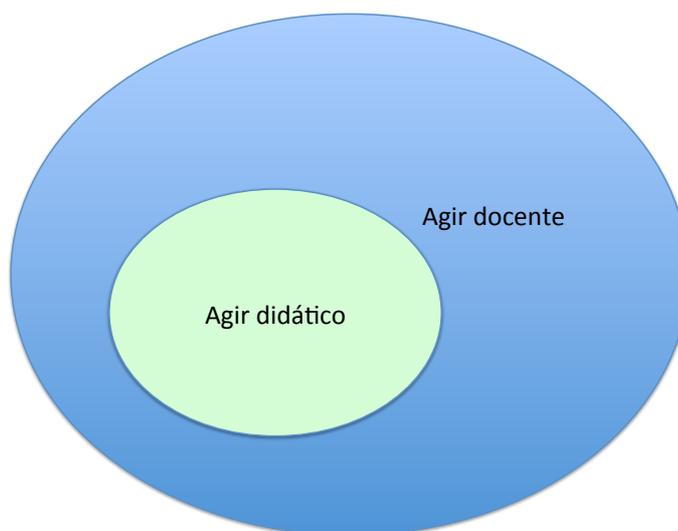
Ao iniciarmos esta pesquisa, nos baseamos, a princípio, na concepção de trabalho docente que diz respeito a um trabalho que se realiza a partir de uma série de prescrições vindas, por exemplo, do sistema educacional, do sistema de ensino, do sistema didático e da instituição escolar; mobiliza inúmeros artefatos disponíveis no coletivo de trabalho e que pode se transformar em instrumento ao ser apropriado pelos professores; é dirigido para “outrem”, sendo este outrem o aluno, pais, os colegas professores etc; e, é um trabalho que envolve situações de sala de aula (a aula em si) e fora de sala (reuniões pedagógicas, por exemplo). (MACHADO, 2004; 2007; 2009).

Associada a essa concepção de trabalho docente, tínhamos também a princípio a concepção de agir docente referindo-se às ações ou intervenções realizadas pelos professores para o desenvolvimento de seu *métier*, sendo essa concepção também desenvolvida por Machado e os pesquisadores do grupo ALTER ao utilizarem em suas pesquisas os aportes do interacionismo sociodiscursivo e da Clínica da Atividade. Ressaltamos que essas duas concepções iniciais influenciaram o comando dado por nós para as professoras-participantes ao selecionarem os trechos das sequências de ensino para as autoconfrontações.

A análise que desenvolvemos no percurso de nossa investigação nos levou, a princípio, a uma identificação de um agir didático presente no agir das professoras-participantes caracterizado por meio dos gestos didáticos e, em seguida, a ampliação

da concepção do agir didático ao analisarmos a percepção das professoras a respeito do seu próprio agir. Por meio de uma análise inicial dos gestos didáticos que constituíram o agir das professoras em sala de aula, concebemos o agir didático como uma dimensão do agir docente.

Figura 14: O agir didático como uma dimensão do agir docente



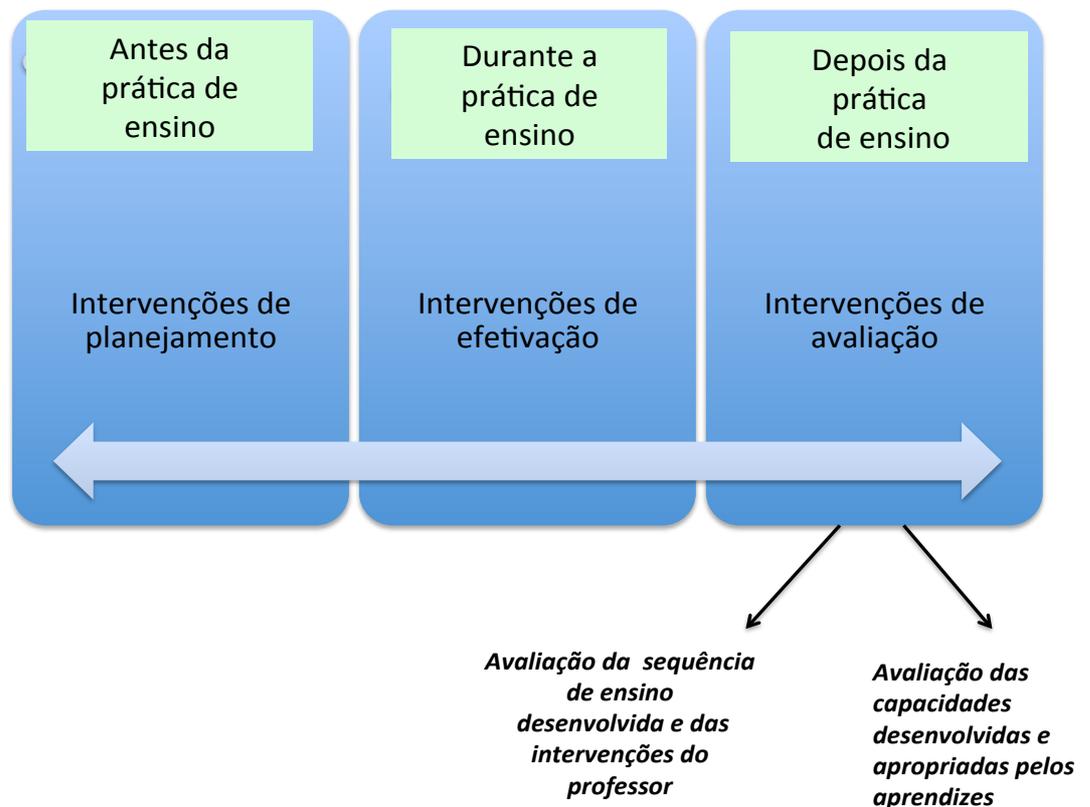
Fonte : elaborado pela autora

Consideramos, portanto, o agir didático como uma dimensão do agir docente voltado, especificamente, para as intervenções de caráter didático. Desse modo, em relação a esse agir, nossa contribuição, nesta tese, recai sobretudo a respeito de sua identificação, conceptualização e verificação de seu uso na análise da prática docente.

O agir didático pode ser geral ou específico: geral quando se refere às intervenções que podem ser realizadas independentemente do conteúdo escolar ou objeto de ensino desenvolvido em uma aula como, por exemplo, as intervenções que visem o desenvolvimento de estratégias e de formas sociais de trabalho como o debate ou o trabalho em grupo que pode ser realizado em qualquer disciplina sobre qualquer conteúdo; e, específico quando se refere às intervenções realizadas na situação de interação particular voltada para o objeto de ensino escolhido para uma prática como, por exemplo, as intervenções em que um professor adapta o conteúdo escolar ao nível dos alunos em uma disciplina específica.

Esse agir é marcado por uma temporalidade que não se restringe apenas ao momento de realização de uma prática em sala de aula, mas é também constituído por intervenções precedentes ou posteriores a ela desde que tenham funções didáticas, conforme discutiremos a partir da figura a seguir:

Figura 15: Temporalidade do agir didático



Fonte: elaborado pela autora

As intervenções que antecipam a prática dizem respeito às ações de planejamento como, por exemplo, planejar dispositivos didáticos para serem implementados, nem sempre efetivados na prática de ensino. Durante a prática de ensino, essas intervenções a efetivam na realização ou tentativa de realização do planejado. No que se refere as intervenções posteriores, elas podem ser de avaliação da sequência de ensino, sua eficácia e sua coerência tendo em relação o conteúdo

escolar estudado e o nível escolar dos alunos, avaliação do próprio professor sobre suas intervenções realizadas e avaliação dos alunos quanto as suas aprendizagens adquiridas. Ressaltamos que a identificação dessa temporalidade só foi possível pela análise conjunta que fizemos da prática-referente e das reconfigurações que as professoras-participantes fizeram de seu próprio agir.

O agir didático pode ser compreendido como um agir constituído por um conjunto de ações ou intervenções do docente em interação com os alunos, a fim de que um conteúdo disciplinar possa ser desenvolvido e apreendido. Ele é, portanto, constituído por gestos didáticos fundamentais e específicos e pelas intervenções didáticas.

Frisamos ainda que o identificamos em um contexto de pesquisa em que as participantes tinham uma proposta de trabalho com os gêneros textuais e desenvolveram atividades escolares voltadas para a leitura, nesse caso, acreditamos que em outros contextos podemos ampliar os gestos específicos e as modalidades de intervenções que o constitui.

Ainda sobre o agir didático, no que se refere ao campo discursivo e linguístico, em nossa pesquisa, o identificamos nas intervenções verbais realizadas entre professora e alunos no desenvolvimento da prática de ensino e nas reconfigurações dessas práticas pelas professoras nas autoconfrontações. Nas verbalizações em sala de aula, a interação com os alunos marcadas pelos gestos didáticos nos permitem essa identificação.

O agir didático reúne intervenções languageiras ao qual se associam ações não languageiras e que dizem respeito a ordem da escolha do objeto de ensino (*o que e para que*), da ordem das estratégias e procedimentos a serem realizados (*como?*) e adaptados aos alunos (*como adaptar?*), da ordem das escolhas das ferramentas didáticas (*quais?*) e da ordem do desenvolvimento do objeto de ensino (*que dimensões considerar?*)

As constatações sobre o agir didático e as ações que o constituem podem contribuir para um entendimento do próprio professor sobre determinadas ações que podem viabilizar ou não o aprendizado dos alunos de acordo com suas necessidades específicas. Ou seja, o professor pode passar a ter consciência do que em suas

escolhas é facilitador ou não da aprendizagem, podendo rearticular ou modificar estratégias, a fim de alcançarem uma formação adequada aos aprendizes. Ao mesmo tempo, tomar consciência do seu agir didático, pode contribuir também uma percepção das teorias que precisam dominar para trabalhar e transformar os objetos de ensino em objeto efetivamente ensinado.

Quanto a essas questões, por exemplo, percebemos em nossas análises que as professoras-participantes apresentaram em seu agir didático práticas de leituras tradicionais, realizando, em sua maioria, atividades escolares e formas sociais de trabalhos secularizados na tradição escolar, bem como, percebemos dificuldades teóricas quanto ao conceito de gêneros. Reconhecer esses aspectos e propor uma formação que busque teoricamente a superação dessas dificuldades pode contribuir para a ampliação do poder de agir dos professores e, conseqüentemente, de seu *métier*.

7.4 Perspectivas para a formação e para a pesquisa: possíveis caminhos para a continuação da pesquisa realizada

Nesta subseção de nossas conclusões, apresentaremos algumas reflexões quanto a eventuais contribuições que nossa pesquisa possa oferecer, bem como perspectivas para sua continuidade.

Em relação à formação, o método implementado e os conceitos teóricos que ampliamos e identificamos por meio de nossas análises podem ser retomados em contexto de formação continuada.

Os resultados de nossa pesquisa nos levam a propor um dispositivo de formação continuada que seja pautado na análise de práticas efetivadas pelos professores, tanto por um “expert”, o formador, quanto pelos próprios trabalhadores, visto que a interação entre essas análises pode proporcionar o desenvolvimento tanto das pessoas envolvidas como da tarefa ou da prática-referente e do próprio trabalho docente. Ainda que não seja possível a análise do objeto de todas as práticas de ensino, o que propomos é que em contexto de formação continuada se tenha

formações específicas às disciplinas e, nesse caso, as práticas de ensino realizadas sirvam como objeto de formação baseada em um diálogo formativo.

Retomando a *dupla triangulação* (GAGNON, 2009) que tem o triângulo didático como o objeto de formação de professores, em nossa constatação esse objeto seria a prática efetivada, escolhida pelos professores-participantes da formação. Propomos, portanto,

1. observação e análise da prática de ensino pelo formador. Essa prática didática deve ser escolhida coletivamente pelos professores e basear-se em situações que considerem problemáticas;
2. identificação dos saberes que os professores tem sobre sua própria prática por meio das autoconfrontações simples e cruzadas; levantamento pelos professores das problemáticas de suas ações.
3. integração entre as análises. Estabelecer um diálogo que seja feito em função da zona proximal de desenvolvimento e de eficácia, a fim de ampliar conceitos didáticos e operacionalizá-los em função do ensino-aprendizagem dos alunos, desenvolvimento dos professores e da prática de ensino.

O eixo central de nossa pesquisa (o objetivo geral, o dispositivo metodológico implementado, as análises realizadas) de forma geral visou a contribuir para a elaboração de uma metodologia de formação em que a escolha do conteúdo a ser discutido pautasse-se em situações ou dificuldades concretas vividas por professores no cotidiano escolar, tendo o professor como protagonista.

Em relação aos conceitos teóricos que ampliamos e identificamos, eles podem servir de modo geral, tanto para a formação continuada que vise o desenvolvimento de aprendizagens a respeito de aspectos didáticos de uma disciplina específica ou de disciplinas diferentes.

No que se refere a pesquisa acadêmica, nossos procedimentos nos permitiram caracterizar o agir didático e ampliar a noção dos gestos didáticos.

A noção de agir didático constitutivo de gestos didáticos fundamentais e específicos (de planejamento, de presentificação, de focalização, de criação e implementação do dispositivo, de regulação e de institucionalização) pode servir aos professores para uma maior compreensão do seu agir em sala de aula, verificando que aspectos desse agir podem ser potencializados em contexto de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU-TARDELLI, Lilian. **trabalhodoprofessor@chateducacional.com.br**. Aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EaD. Tese de doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo : São Paulo, 2006.

ABREU-TARDELLI, Lília Santos. Reflexões teórico-metodológicas sobre a coleta de dados do trabalho do professor em EAD. In.: MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa; FERREIRA, Anise D'Orange (orgs). **O professor e seu trabalho: A linguagem revelando práticas docentes**. 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras Edições e Livraria LTDA, 2011, p. 119-135.

ADAM, Jean-Michel. **A Linguística Textual**: Introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.

AEBY-DAGHÉ, Sandrine. La figure de l'autre dans les régulations locales. In: Bernad Schneuwly & Joaquim Dolz (éds). **Des objets enseignés en classe de français: Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative**. Genève : Presses Universitaires de Rennes, 2009.

_____ ; BAIN, Daniel; CANELAS-TREVISI, Sandra et all. Une analyse multifocale. In: . In: Bernad Schneuwly & Joaquim Dolz (éds). **Des objets enseignés en classe de français: Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative**. Genève : Presses Universitaires de Rennes, 2009. p. 101-114.

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

_____ ; JACQUIN, Mariane. La régulation, un geste didactique ? Illustration à partir d'une étude de cas. In. : Canelas-Trevisi, S. ; Guernier, M. C ; Cordeiro, G. S & SIMON, D. L. **Langage, objets enseignés et travail enseignant**. Grenoble : ELLUG, 2009. p. 205-224.

ALLAL, Linda. Stratégies d'évaluation formative : conceptions psychopédagogiques et modalités d'application. In. A. ALLAL, J. CARDINET ET P. PERRENOUD (ÉD) **L'évaluation formative dans un enseignement différencié**. Berne : Peter Lang, 1979. p. 153-183.

_____. Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise processus de régulation interactive, rétroactive et proactive. In.: Assurer la réussite des apprentissages scolaires? Les propositions de la pédagogie de maîtrise, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1983. p. 86-126.

_____. Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In. : ALLAL, L. ; MOTTIER LOPEZ, L. (EDS). **Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation**. Bruxelas : De Boeck, 2007. p. 7-25.

_____; MOTTIER LOPEZ L. L'évaluation formative : revue de publications en langue française. In. : OCDE, L'évaluation formative, pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires. Paris : Publications OCDE, 2005, pp 265-290.

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In.: MACHADO, A. R. (Org). **O ensino como trabalho** : uma abordagem discursiva. Londrina : EDUEL, 2004. p. 35-54.

BARRICELLI, E. **A reconfiguração pelos professores da proposta curricular de educação infantil**. 2007. 254 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

BENCOSTA, Marcus Levy Albino (Org.). **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez 2005.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 02 de dezembro de 2013.

BRASIL, Decreto nº 981 de 08 de novembro de 1980. Aprova o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 02 de dezembro de 2013.

BRASIL, Decreto do Executivo nº 16782-A de 13 janeiro de 1925. Estabelece o concurso da união para a difusão do ensino primário, organiza o departamento nacional do ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/dec%2016.782-A-1925?OpenDocument. Acesso em 02 de dezembro de 2013.

BRASIL, Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em 02 de dezembro de 2013.

BRASIL, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixava as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dava outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em 02 de dezembro de 2013.

BRASIL, Plano Nacional de Educação. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em 02 de dezembro de 2013.

BRASIL, Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em 02 de dezembro de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília, 1999

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC, 1997.

BRONCKART, Jean-Paul. Um retorno necessário à questão do desenvolvimento. In.: BUENO, L; LOPES, M. A. P. T; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Orgs). **Gêneros textuais e formações inicial: uma homenagem à Malu Matêncio**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 85-102.

BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Tradução: Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008a.

BRONCKART, Jean-Paul. **Genres de textes, types de discours et « degrés » de langue** : hommage à François Rastier, 2008b. Disponível em : <http://www.revue-text.net/docannexe/file/86>. Acesso em: 23/jan./2009.

BRONCKART, Jean-Paul. Un retour nécessaire sur la question du développement. In: M. Brossard & J. Fijalkow (Ed.), Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques, Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux, 2008c. p. 237-250.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de Linguagem, Textos e discursos: Por um Interacionismo Sociodiscursivo**. Tradução: Anna Raquel Machado, Pérciles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 1999/2007.

BRONCKART, Jean-Paul. A atividade de linguagem frente a LINGUA: homenagem a Ferdinand de Saussure - In: A.-M. de Mattos Guimarães, A.R. Machado & A. Coutinho (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo**. Questões epistemológicas e metodológicas, Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 19-42.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano**. (Trad. e org): Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio [et.al]. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. S'entendre pour agir et agir pour s'entendre. In.: BAUDOIN, Jean-Michel; FRIEDRICH, Janette (orgs). **Théories de l'action et education**. 1ª edição. Bruxelas: Boeck Université, 2001, p. 133.

BRONCKART, Jean-Paul, J.-P. & Groupe LAF. Agir et discours en situation de travail. **Cahiers de la Section des sciences de l'Éducation**, 2004

BRONCKART, Jean-Paul; BULEA, Ecaterina. Como o psiquismo humano se torna histórico-Cultural? As contribuições da análise saussuriana às teses desenvolvimentais de Vygotsky. In: **Revista CENPEC**. v. 1, n. 1, 2011.p. 148-166.

BRONCKART, Jean-Paul; MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In.: MACHADO A. R. (Org). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. São Paulo: Contexto, 2004.

BRONCKART, Jean-Paul ; CHISS, J.-L. Article "Didactique, Didactique des disciplines, Didactique de la langue maternelle". In. : **Encyclopaedia Universalis**, Paris, 2002.

BRONCKART, J.-P. ; PLAZAOLA Giger, I. La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. In : **Pratiques**, 1998.

BROUSSEAU, G (1964). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. **Recherches en didactiques des mathématiques**, 7(2), 33-155.

BROUSSEAU, G. (1998). **Théorie des situations didactiques**. Grenoble : La Pensée Sauvage.

BUCHETON, D. Professionaliser? Vers une ergonomie du travail des enseignants dans la classe de français. In: BUCHETON. D.; DEZUTTER, O. (Éds.) **Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français** . Un défi pour la recherche et la formation. Bruxelles: De Boeck, 2008, pp

BUCHETON. D.; DEZUTTER, O. (Éds.) **Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français** . Un défi pour la recherche et la formation. Bruxelles: De Boeck, 2008 .

BUENO, Luzia. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio**. TESE DOUTORADO em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo : São Paulo, 2007.

_____. **A construção de representações sobre o trabalho docente : o papel do estágio / Luzia Bueno** – São Paulo : FAPESP, EDUC, 2009. Originalmente tese de doutorado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem, PUC-SP., 2007.

BULEA, Ecaterina. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Tradução: Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, Lena Lúcia Espínola Rodrigues Figueredo. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2010. (Série Ideias sobre Linguagem).

_____ : BRONCKART, Jean-Paul. **Les représentations de l'agir enseignant dans le cadre du genre entretien**. Raido. V6, n11, 2012, p. 131-149.

_____ ; FRISTALON, I. Agir, agentivité et temporalité dans de entretiens sur le travail infirmier. In.: BRONCKART, J-P e GROUPE LAF (éds). **Agir e discours en**

situation de travail. Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, 2004. p. 11-144.

_____ ; LEURQUIN, E. V. L; CARNEIRO, F. D. V. O agir do professor e as figuras de ação: por uma análise interacionista. In.: BUENO, L; LOPES, M. A. P. T; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Orgs). **Gêneros textuais e formações inicial: uma homenagem à Malu Matêncio.** Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 109-132.

BUTTLER, Daniela Barbosa. **A imagem esfacelada do professor:** um estudo em textos de revistas. Tese de doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2009.

CARDINET, J. **Objetifs éducatifs et évaluation individualisée.** 2^a Ed. Rapport. Institut Romand de Recherches et Documentation Pédagogiques, Neuchâtel, 1977.

CARDINET, J. Apud ALLAL, Linda e MOTTIEZ-LOPEZ, Lucie. L. **L'évaluation formative: revue de publications en langue française.** In: OCDE, L'évaluation formative, pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires. Paris: Publications OCDE, 2005, pp 265-290.

CHARTIER, Anne-Marie. La lecture scolaire entre pédagogie et sociologie, Lire en France aujourd'hui. Paris, Cercle de la Librairie, 1993, p. 89-135.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso.** Cood. da trad. FABIANA KOMESU. São Paulo: Contexto, 2004.

CHEVALLARD, Y. (1991). La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné (2^a éd. Revue et aug.). Grenoble: La pensée sauvage.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné.** Grenoble: La pensée sauvage, 1985.

CLOT, Yves. **A Função Psicológica do Trabalho.** (trad. Adail Sobral). Petrópolis: Vozes, 2006.

CLOT, Yves. L'auto-confrontation croisée en analyse du travail: l'aport de la théorie bakhtinienne du dialogue. In.: FILLIETTAZ L.; BRONCKART J-P (Org). **L'analyse des actions et des discours en situation de travail:** concepts, méthodes et applications. Louvain, Peeters, BCILL, 2005.

CLOT, Yves. **Trabalho e Poder de Agir.** (trad) Guilherme João de Freitas Teixeira & Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte : Fabrefactum, 2010.

CLOT, Yves. & FAÏTA, Daniel. Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes, Travailler. **Revue Internationale de Psychopathologie et de Psychodynamique du Travail**, n. 4. 2000. p. 7-42. Revigny-sur-Ornair, Martin Media.

COMENIUS, J.A.K. **La Grande didactique ou l'art universel de tout enseigner à tous (1627-1632).** Trad. Marie-Françoise Bosquet-Frigout, Dominique Saget, Bernard Jolibert. 2 ed. Paris, Klincksieck, 2002.

CORDEIRO, Glaís Sales ; RONVEAUX, Christophe. Recueil et traitement des données. In. : SCHNEUWLY B. ; DOLZ, J. (Orgs). **Des objets enseignés en classe de français**: Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative. Genève : Presses Universitaires de Rennes, 2009 p. 83-100.

COUTINHO, Maria Antónia. In Oliveira, Fátima & Mardaria Duarte (orgs). Da língua e do Discurso. Colóquio de homenagem a Joaquim Fonseca. Porto: Campos da Letras, 2004.

COUTINHO, Maria Antônia; JORGE, Noémia; TANTO, Camile. Para um modelo didático de conto policial. **Revista Calidoscópico**. Vol. 10, n. 1, p. 24-32, jan/ abr de 2012. Unisinos. Disponível em: <http://unisinos.br/revistas/index.php/calidoscopio/article/viewFile/cld.2012.101.03/757>. Acesso em: 02 de dezembro de 2013.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia E MACHADO, Anna Rachel. Desenvolvimento profissional na atividade de produção coletiva de material. In.: CRISTÓVÃO V. L. (Org). **Atividade Docente e Desenvolvimento**. Campinas: Pontes, 2011.

DIOLINA, Kátia. **Perspectivas e estilos do professor experiente e iniciante na formação inicial: questões teórico-metodológicas**. Tese de doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo : São Paulo, 2011.

DOLZ, Joaquim. Entrevista com Joaquim Dolz: A pesquisa, uma necessidade para os professores de língua realizada por SILVA, Carla Messias Ribeiro; SILVA, Alessandra A. Pereira. In: **Revista Nupem**, v.4, n.7, 2012.

DOLZ, Joaquim. **Los cinco grandes retos de la formación del profesorado de lenguas**. Conferência PUC/SP, 2009.

DOLZ, Joaquim ; GAGNON, Roxane. **Formação da Didática do Francês** (no prelo).

DOLZ, Joaquim ; GAGNON, Roxane & DECÂNDIO, Fabrício. Uma disciplina emergente : a didática das línguas. In.: NASCIMENTO, E. L. (Org); **Gêneros textuais : da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos : Claraluz, 2009.

DOLZ, J. & TOULOU, S. De la macrostructure de la séquence d'enseignement du texte d'opinion à l'analyse des interactions didactiques. **Travail et formation en éducation**. Consultado em 16 de setembro de 2012. Disponível <http://tfe.revues.org/index596.html>. 2008.

DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY. Sequências Didáticas para o oral e a escrita : apresentação de um procedimento. In.; SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas : Mercado de Letras, 2004.

DUCROT, O. **Le dire et le dit**. Paris : Minuit, 1984

DOSTOIÉVSKI, Fiódor. Crime e Castigo. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.

DREY, R. Eu nunca me vi, assim, de fora: representações sobre o agir docente

através da autoconfrontação. Mestrado (Linguística Aplicada). Universidade do Vale do Rio dos Sinos/ UNISINOS, 2008, p. 162.

EHLICH, Konrad; TILBURG, Katholieke Hogeschool. Discurso Escolar: diálogo? In.: DAMASCAL, Marcelo (org.) Encontro Internacional de Filosofia da Linguagem: Conferência e Comunicação, parte II. **Caderno de Estudos Linguísticos**. N° 11. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1986, p. 145-172.

FAÏTA, Daniel. Analyse des situations de travail: de la parole au dialogue. In: Richard-Zappella, J. (org.). **Espaces de travail, espaces de parole**. Rouen. Publications de l'Université de Rouen, 1999.

FAITA, Daniel. Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In M.C.C.P de SOUZA-e-SILVA & D. FAÏTA (orgs.). **Linguagem e Trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. Pedagogía del oprimido. Montevideo: Siglo XXI de spaña. 13ª ed. 1975.

FILLIETTAZ, Laurent; BRONCKART, Jean-Paul. **L'analyse des actions et des discours en situation de travail**: Concepts, Méthodes et Applications. Bélgica: PEETERS LOUVAIN – NEUVE, 2005.

FIJALKOV, J & E. L'apprentissage de la lecture: les essentiels. Milan, 2010.

GAGNON, Roxane. **Former à enseigner l'argumentation orale**. De l'objet de formation à l'objet enseigné en classe de culture générale. 2010. 490 f. Tese (Doutorado em Didactique). Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation. Université de Genève, 2010.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula, leitura e produção**. 2.ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

GOIGOUX, R. Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie. **Revue française de pédagogie**, 2002, v.138. p. 125-134.

HOUAISS, Antônio. Dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2009.

JACQUIN, Marianne. Explication des procédures et correction de productions dans les regulations internes. In: SCHNEUWLY, Bernad; DOLZ, Joaquim. **Des objets enseignés en classe de français: Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative**. Genève: Presses Universitaires de Rennes, 2009.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine; **Análise da conversação: princípios e métodos** / trad. Carlos Piovezani Filho – São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990). Les interactions verbales. vol.I. Paris: Colin. _____. (1996). La conversation. Paris: Seuil.

KLEIMAN, Angela B.; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Orgs.). **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura**: teoria e prática. 10ª edição. Campinas: Pontes Editora, 2004.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. A emergência da voz do métier em textos sobre o trabalho do professor. In.: MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa; FERREIRA, Anise D'Orange (orgs). **O professor e seu trabalho**: A linguagem revelando práticas docentes. 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras Edições e Livraria LTDA, 2011, p.61-96.

LOUSADA, E.G. (2006). Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Orientadora: Anna Rachel Machado.

MABELINI, Ecila Lira de Lima. O sincretismo na literatura infantil. *ACADEMOS*: Revista Eletrônica da FIA. Vol I. Nº 1. Jul – Dez/2005, p. 51-59.

MACHADO, Anna Rachel. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. IN: *Gêneros, Teorias, Métodos, Debates*. MEURER, BONINI, MOTTA-ROTH (orgs), São Paulo: Parábola, 2. ed. 2007, p. 237-259.

MACHADO, Ana Rachel; FERREIRA, Anise D'Orange; LOUSADA, Eliane Gouvêa. Breve definição dos fundamentos e procedimentos dos estudos do trabalho do professor. In.: MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa; FERREIRA, Anise D'Orange (orgs). **O professor e seu trabalho**: A linguagem revelando práticas docentes. 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras Edições e Livraria LTDA, 2011, p. 15-28.

MACHADO, A. R. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. EDUEL, 2004, p. 271-298.

MACHADO, A. R. Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. **Veredas online ensino**, Juiz de Fora, , 2007, v.2, p. 22-40,.

MACHADO, Anna Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In : GUIMARÃES, A. M. ; MACHADO A. R.; COUTINHO, A. (Org). **O interacionismo sociodiscursivo** : questões epistemológicas e metodológicas. Campinas : Mercado das Letras, 2007. p. 77-97.

MACHADO, Anna Rachel. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In.: MEURER, BONINI, MOTTA-ROTH (orgs). **Gêneros, Teorias, Métodos, Debates**. São Paulo : Parábola, 2. ed. 2007. p. 237-259.

MACHADO, Anna Rachel. Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. **Revista Veredas Online**. Universidade Federal de Juiz de Fora, v.10, n.2, p. 22-40, 2007a.

MACHADO, Anna Rachel. Ensino de Gêneros Textuais para o desenvolvimento do professor e de seu trabalho: uma homenagem a Angela Kleiman. In: SERRANI (org). **Letramento, discurso e trabalho docente**. Vinhedo: Horizonte, 2010. p.161-171.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane ; BARALDI, Glaucimara ; ABREU-TARDELLI, Lilia Santos & TOGNATO, Maria Izabel Rodrigues. Relações e Trabalho Educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. In.: ABREU-TARDELLI, L. S. ; CRISTÓVÃO, V. L. (Org). **O trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado das Letras, 2009a.

MACHADO, Anna Rachel ; BRONCKART, Jean-Paul. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos : perspectiva metodológica do grupo ALTER. In.: ABREU-TARDELLI, L. S. ; CRISTÓVÃO, V. L. (Org). **O trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas : Mercado das Letras, 2009b.

MACHADO, Anna Rachel & CRISTÓVÃO, Vera Lúcia. Representações sobre o professor e seu trabalho em proposta institucional brasileira para a formação docente. In.: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTÓVÃO, V. L. (Org). **O trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas : Mercado das Letras, 2009c.

MACHADO, Anna Rachel; GUIMARÃES. O Interacionismo Sociodiscursivo no Brasil. In.: CRISTÓVÃO, V. L. L.; ABREU-TARDELLI, L. S. (Orgs). **O ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas, SP : Mercado de Letras, 2009 (série ideias sobre Linguagem).

MAINGUENEAU, D. (1998/2001). Análises de textos de comunicação. São Paulo: Cortez.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. (trad. Álvaro Pina). São Paulo, Expressão Popular, 2010.

MARCUSCHI, A. O papel da linguística no ensino de línguas. **Investigações Linguísticas e Teoria Literária**, Recife, v. 13/14, p. 187-218, 2001.

MATO GROSSO. **Orientações Curriculares de Mato Grosso do ensino fundamental** : Cuiabá : SEDUC, 2011.

MATO GROSSO, Lei 8.405 de 27 de dezembro de 2005 da Secretaria de Educação do Mato Grosso. Dispõe sobre a estrutura administrativa e pedagógica dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso - CEFAPROS/MT. Disponível em: <http://www.al.mt.gov.br/TNX/viewOrdinaria.php?pagina=8405>. Acesso em: 02 de dezembro d 2013.

MATO GROSSO, Resolução n° 626 de 2002 do Conselho Estadual de Educação do MT. Estabelece as normas aplicáveis para a organização curricular por ciclos de formação no Ensino Fundamental e Médio do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso. Disponível em: <http://www.cee.mt.gov.br/wmmostrarmodulo.aspx?15,45,Componente+Arquivo>. Acesso em 02 de dezembro de 2013.

MAZZILLLO, T. M. F. M. **O trabalho do professor de língua estrangeira**

representado e avaliado em diários de aprendizagem. Tese de doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

MENEGOLO, L.W. Práticas discursivas no trabalho de avaliar em vestibular: da atividade à constituição de sentidos. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal de Mato Grosso/ UFMT, MT, 2005, 156p.

MESSIAS, Carla; PEREZ. A autoconfrontação e seus usos no campo da Linguística Aplicada ao Estudo do Trabalho do Professor. **Revista Educação e Linguagens.** Campo Mourão, v.2, n.2, jan/jun. 2013.

MONNIER, A.; WEISS, L. Des chiffres et des lettres. Tournez! Analyse de leçons filmés en formation initiale. Cahiers des sciences de l'éducation, 121. Genève: Université de Genève, 2009.

MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene. **O trabalho representado do professor de pós-graduação de uma universidade pública.** Tese de doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, pp. 220. 2011.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. A dupla semiotização dos objetos de ensino-aprendizagem: dos gestos didáticos fundadores aos gestos didáticos específicos. **Signum: Estudos da Linguagem.** Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade estadual de Londrina, v.14, n.1, 2011.

PONTECORVO, Clotilde. Discutir, Argumentar e pensar na escola: O adulto como regulador da aprendizagem. In.: PONTECORVO, Clotilde; AJELLO, Anna Maria; ZUCCHERMAGLIO, Cristina. **Discutindo se Aprende:** interação social, conhecimento e escola. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 65-88.

Portugais, J. (1995). **Didactique des mathématiques et formation des enseignants.** Berne : Peter Lang.

PLANE S.; SCHNEUWLY, B. Regard sur les outils de l'enseignement du français: un premier repérage. **Repères**, 22. 2001.

RABARDEL. **Les hommes et les technologies.** Approche cognitive des instruments contemporains. Paris: Armand Colin, 1995

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAMOS, P. **Os quadrinhos em aulas de Língua Portuguesa.** In: Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula. In.: RAMA A.; VERGUEIRO W. (Orgs). 3 ed. São Paulo: Contexto, 2009.

RICOEUR, P. **Temps et récit**, t. III. La configuration dans Le récit de fiction. Paris, Seuil, 1984.

SAUJAT. (2004). O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A.R. (org.) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva -**

Londrina: Eduel.

SAUSSURE, Ferdinand. Curso de Linguística Geral. (trad. Antônio Chelin, José Paulo Paes & Izidoro Blikstein). São Paulo: Cultrix, 2004.

SAVIANI, D. . A política educacional no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M.H.C. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. 1 ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 30-39.

SENSEVY, Gérard. Théories de l'action et action du professeur. In.: BAUDOIN, Jean-Michel; FRIEDRICH, Janette (orgs). **Théories de l'action et education**. 1ª edição. Bruxelas: Boeck Université, 2001, p. 203.

SCHNEIDER, E. F. C. História em quadrinhos na sala de aula. Trabalho conclusão de curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de especialista em Mídias Integradas na Educação, da Universidade Federal do Paraná. 2011.

SCHNEUWLY, Bernard. De l'utilité de la "transposition didactique". In: CHISS, J-K; DAVID, J.; REUTER, Y. **Didactique du français**. Paris: Nathan, 1995, p. 47-62.

SCHNEUWLY, Bernard. Les outils de l'enseignant. Un essay didactique. **Repères**, 2000. 22, p. 19-38.

SCHNEUWLY, Bernard. L'objet enseigné. In: Schneuwly B.; DOLZ, J.: (Orgs). **Des objets enseignés en classe de français: Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative**. Genève: Presses Universitaires de Rennes, 2009.

SCHNEUWLY, Bernard; CORDEIRO, Gláís; DOLZ, Joaquim. À la recherche de l'objet enseigné: une démarche multifocale. In: LENOIR (Org). **Les pratiques enseignantes: analyse des données empiriques**. Revue: Les dossiers des Sciences de l'Éducation. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 2005.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Des objets enseignés en classe de français: Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative**. Genève : Presses Universitaires de Rennes, 2009.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Trad. e Org: ROJO, R. e CORDEIRO, G. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SIGNORINI, I. e M. C. CAVALCANTI (orgs.) **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, Carla Messias Ribeiro da. O Modelo Didático do comentário jornalístico radiofônico: uma necessária etapa para a intervenção didática. Dissertação de Mestrado em LAEL. PUC/SP, 2009.

TOGNATO, Maria Izabel Rodrigues. A (re)construção do trabalho do professor de inglês pela linguagem. São Paulo, 2008. 335 p.

VERGUEIRO, W . A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária. In: Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula. ANGELA RAMA E WALDOMIRO VERGUEIRO (orgs). 3 ed. São Paulo: Contexto, 2009.

VOLOSHÍNOV, V.N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. (trad. Lúcia Teixeira e Carlos Henrique D. Chagas Cruz). 12ª Ed. São Paulo: HUCITEC, 1929/2006.

VYGOTSKY, LEV. **Pensamento e Linguagem**. (trad. Miguel Serras Pereira). Lisboa: Relógio D’Água, 1934/2007.

ZANOTTO, Mara Sophia. **A construção de uma prática de letramento para o ensino e pesquisa de leitura da “Metáfora” em textos literários**. In.: LIMA, Aldo (org). a propósito da metáfora. UFPE. (no prelo)

ZOTTI, S. A. O currículo do ensino secundário e a formação das elites republicanas. In: XXIII Simpósio Nacional de História - História: Guerra e Paz, 2005, Londrina. XXIII Simpósio Nacional de História - **História: Guerra e Paz - Programas e Resumos**. Londrina: Editorial Mídia, 2005. v. 23. p. 433-433.