

A Dupla Semiotização dos Objetos de Ensino-Aprendizagem: Dos Gestos Didáticos Fundadores aos Gestos Didáticos Específicos

DOUBLE SEMIOTIC PROCESS OF THE TEACHING-LEARNING OBJECTS:
FROM THE DIDACTIC FOUNDERS GESTURES
TO THE DIDACTIC SPECIFIC GESTURES

Elvira Lopes **NASCIMENTO** *

Resumo: Este trabalho apresenta uma reflexão sobre os gestos profissionais de ensino nos movimentos observáveis do professor ao transformar um objeto a aprender em um objeto ensinado. Portadores de significação e vistos pela ótica da atividade coletiva (BRONCKART, 2006), os gestos didáticos fundadores (SCHNEUWLY, 2000) se integram no sistema social da atividade educacional e se enquadram nas regras e códigos convencionais estabilizados pelo complexo sistema em que se situam as atividades educacionais que constituem a cultura escolar. Entretanto, emergindo dessa complexidade, a ação do professor em uma situação particular de ensinar desenvolve gestos didáticos específicos que nos ajudam a compreender o modo pelo qual se dá a transformação do objeto de ensino que é regulado por esses gestos. A análise empírica do trabalho recai sobre o trabalho desenvolvido por uma professora de português da educação fundamental ao materializar a transposição didática de um objeto social – a carta do leitor.

Palavras-chave: Objeto de ensino; Transposição didática; Gestos profissionais.

* Docente Associada do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina. Contato: elopes@sercomtel.com.br

Abstract: This paper presents a reflection on the professional actions of teaching in the observable movements of the teacher when transforming a learning object in a taught object. Carriers of significance and seen through the lens of collective activity (BRONCKART, 2006), the didactic founders gestures (SCHNEUWLY, 2000;2009) integrate into the social system of educational activity and fall in the conventional rules and codes stabilized by the complex system in which are the educational activities that constitute the scholastic culture. However, emerging from this complexity, the action of the in a particular teaching situation develops specific didactic gestures that help us understand the way in which occurs the transformation of the teaching object that is regulated by these gestures. The empirical analysis of the work falls on the developed work by a Portuguese teacher of elementary education when materializing the didactic transposition of a social object – the reader's letter.

Key-words: Object of education; Didactic transposition; Professional gestures.

Introdução

Tanto a formação regular quanto a continuada têm sido articuladas por diferentes componentes que perpassam pela interlocução formador/formando e professor/aprendiz. Entre eles, salientamos a interlocução visando ao desenvolvimento de capacidades docentes para a (re)construção de objetos de ensino/aprendizagem e elaboração de materiais didáticos para o planejamento e implementação das atividades educacionais.

A preocupação com tais componentes tem guiado nossas pesquisas tanto no eixo das intervenções formativas orientadas para a comunicação social em sentido amplo (que vai além da comunicação em sala de aula), como no enfoque do eixo da objetivação de saberes sobre a língua e seu funcionamento. Neste trabalho vamos direcionar esta reflexão aos movimentos verbais e não verbais do professor que potencializam ações, atitudes e gestos considerados produtivos para o processo de ensinar e de aprender.

Bakhtin e Volochinov (1996, p. 124 – grifos nossos) postulam que “a comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal (**gestos do trabalho**, atos simbólicos de um ritual, cerimônias, etc.) dos quais ela é muitas vezes apenas complemento, desempenhando um papel meramente auxiliar”. Considerando que o trabalho na sala de aula se constitui por movimentos discursivos e pragmáticos observáveis no desenvolvimento das atividades didáticas, a apropriação de gestos didáticos é fundamental para a formação de professores (DOLZ, 2009). Os gestos do trabalho nesse contexto demandam reflexões sobre as dificuldades do ofício de ensinar que envolvem diferentes saberes: os saberes específicos da disciplina, o saber da didática da disciplina e o saber mobilizado na construção dos objetos de ensino.

A questão se torna crucial quando nos deparamos com relatos de professores em formação continuada ao lamentarem a ênfase que é dada às disciplinas gerais do currículo da graduação em detrimento da didática específica da disciplina que deveria promover práticas reflexivas sobre os saberes que serão objeto de transposição didática (CHEVALLARD, 1991). A nosso ver, o problema diz respeito à investigação sobre como gestos didáticos presentificam um objeto de conhecimento por uma *dupla semiotização* (SCHNEUWLY, 2000): do objeto a ensinar ao objeto que deve efetivamente centralizar a atenção dos aprendizes – o que faz dele um objeto de estudo.

A apresentação do objeto de estudo para os aprendizes envolve gestos de trabalho nos diferentes *gêneros de atividade* (FAITA, 2004) materializados na sala de aula. Uma questão surge nesse momento: por que professores em formação inicial são expostos muito mais à observação e discussão de aulas que eles consideram “problemáticas” e pouco expostos a boas experiências de ensino? O resultado disso é que os futuros professores acabam reforçando – pela imitação –, os gestos didáticos alvo de críticas, enquanto se deixa de salientar o foco na observação de gestos didáticos considerados inovadores das práticas. Nesse impasse, entendo a importância das discussões sobre gestos didáticos que sedimentam boas aulas, no sentido de desenvolver a consciência da importância da reflexão no quadro da formação de futuros professores.

Considerando um ponto de vista ergonômico do trabalho (BUCHETON, 2008), o objetivo deste artigo é o de refletir sobre *gestos didáticos fundadores* e *gestos didáticos específicos* desenvolvidos por professores nas atividades inerentes à disciplina Língua Portuguesa na educação fundamental. Essa reflexão se situa no quadro do projeto de pesquisa *Gêneros textuais: das mediações formativas aos objetos de ensino*, em desenvolvimento na UEL, que articula pesquisadores em diferentes focos inerentes a intervenções formativas, entre os quais os movimentos didáticos que distinguem professores experientes e professores principiantes (em formação inicial), relacionando questões como o conhecimento didático do conteúdo da disciplina, os modos de gerenciar o tempo escolar e os modos pelos quais os professores representam, presentificam e topicalizam os objetos de ensino na sala de aula. Buscamos resultados efetivos desses movimentos na relação entre os gestos didáticos fundadores (sob o ponto de vista das regras dos coletivos do trabalho) e os gestos didáticos específicos no ensino-aprendizagem de gêneros textuais como objetos de referência para atividades didáticas.

Assumindo o pressuposto de que há uma relação tripolar entre: a) a forma de operacionalização do conhecimento didático da disciplina que o professor detém; b) os gestos didáticos específicos que dão o *estilo* particular a um gênero da atividade em sala de aula; e c) a relação entre o que os professores conhecem e o que os alunos aprendem, orientamos essa reflexão aos movimentos observados em uma *sequência didática* (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) implementada em turma do 6º ano do ensino fundamental. Sobre as atividades em curso nesse contexto levantamos a questão: que singularidades no agir de um professor experiente constituem gestos didáticos específicos no sentido de diagnosticar, mediar, monitorar e intervir em uma determinada situação para a aprendizagem de um objeto de aprendizagem? Nos tópicos a seguir apresentamos fundamentos teóricos para essa reflexão e finalizamos com a análise empírica de uma situação de aula.

1 A construção do objeto de ensino duplamente semiotizado no quadro de uma disciplina escolar

Para construir seu objeto de ensino, o professor conta com

artefatos sócio-historicamente construídos (tanto materiais quanto simbólicos, de diferentes origens) e disponibilizados pelo meio social em que se encontra. A elaboração de instrumentos/ferramentas de ensino para mediar o processo de apropriação do conhecimento pelos aprendizes faz parte da rotina dos gestos profissionais fundadores.

No quadro epistemológico do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 2003; 2006; 2008), as relações entre desenvolvimento e aprendizagem são processos inter-relacionados: o indivíduo imerso em um contexto cultural que lhe dá a matéria-prima do funcionamento psicológico tem o seu processo de desenvolvimento movido por mecanismos de aprendizagem acionados externamente. Quando existe intervenção formativa deliberada de um Outro Social (OLIVEIRA, 1997), o processo ensino e aprendizagem passa a fazer parte de um todo único envolvendo quem ensina, quem aprende e a relação entre ambos. No processo em que o instrumento é aquilo que se encontra entre o trabalho do professor e o objeto de ensino, o conceito de “mediação instrumental” (VYGOTSKY, 1993; RABARDEL, 1995; 1999) é fundamental, pois cabe ao professor organizar, dirigir e administrar as situações de aprendizagem, trabalhando a partir das representações dos alunos, dos seus erros, dos obstáculos para a aprendizagem, acionando instrumentos que envolvam os alunos e contribuam para o monitoramento, a regulação e a *avaliação formativa* (GONÇALVES; NASCIMENTO, 2010).

O conjunto de *capacidades* (SCHNEUWLY, 2004) e *competências* (DOLZ; BRONCKART, 2002) do professor são fundamentos dos movimentos que são condicionados principalmente pelo conhecimento que vai constituir os dois níveis da transposição didática: da transposição externa à transposição interna. A transposição didática externa implica as transformações, adaptações e transformações pelas quais os saberes legítimos sob o ponto de vista científico são validados nos parâmetros curriculares oficiais e diretrizes educacionais e situam o professor nos saberes específicos no universo de uma disciplina escolar (SHULMAN, 1989).

O saber externo produzido pelos experts é selecionado, decomposto e modelizado (nos modelos didáticos) que apontam os objetos ensináveis que irão constituir os objetos que serão didatizados. No quadro de uma didática das práticas sociais, os conhecimentos

didáticos da disciplina compreendem não somente os saberes que se ensinam na disciplina, mas também as formas mais competentes de representação dos conteúdos para torná-los acessíveis e compreensíveis para a internalização dos alunos.

Para Schneuwly (2000), há uma duplicidade de procedimentos semióticos pelos quais o professor torna presente um objeto social (externo) para fazer dele um objeto de estudo (interno). Para essa dupla semiotização, cabe ao professor tornar presente o objeto na aula através de gestos que são cruciais para essa transformação, por serem portadores de significados que os aprendizes acompanham e compreendem. O autor recorre aos termos *presentificação* e *elementarização* (que preferimos traduzir por “delimitação”) para explicar *os meios* pelos quais um objeto (de ensino e aprendizagem) é presentificado em uma sequência de atividades didáticas. Para ele, esses são os *gestos didáticos fundadores* pelos quais implementa uma atividade educacional. Para ele, o meio é o conjunto de elementos mobilizados que materializam o saber delimitado no espaço comum e distinto do professor e aprendizes. Espaço comum porque apela à memória dos alunos ao evocar objetos já trabalhados e partilhados nas aulas; distinto porque professores e alunos percebem as potencialidades e dificuldades do saber novo a aprender (ZPD, para Vygotsky). Para Schneuwly (2000), esses gestos didáticos fundadores de *presentificação* e de *elementarização* (delimitação) constituem “o coração do sistema de gestos didáticos”.

Aeby-Daghé & Dolz (2008) detalham os *gestos didáticos fundadores* apontados por Schneuwly retomando, desdobrando ou acrescentando os gestos a seguir:

1. *Presentificação* – consiste em mostrar aos aprendizes o objeto de ensino em diferentes mídias e suportes;
2. *Elementarização* – consiste no dimensionamento particular do objeto que implica uma desconstrução e uma colocação em evidência de certas dimensões que são ensináveis em um contexto determinado;
3. *Formulação de tarefas* – para a entrada do objeto no dispositivo didático, esse é o gesto pelo qual o professor apresenta consignas/ comandos de trabalho pelos quais o objeto é presentificado;
4. *Materialização* – consiste na colocação em cena dos dispositivos didáticos no quadro de uma atividade escolar, faz-se pela

disponibilização de suportes (textos de apoio, exercícios, *corpus* de frases para análise, objetos diversos, etc.);

5. *Apelo à memória* – são os gestos para resgatar objetos já trabalhados para permitir a articulação com o novo objeto de saber;

6. *Regulação* – gestos para diagnosticar dificuldades e obstáculos em relação a uma etapa do processo em curso visando ao estabelecimento de metas para provocar desenvolvimento de capacidades;

7. *Institucionalização* – constituída pelos gestos direcionados para a fixação do saber (externo) que deve ser utilizado pelos aprendizes nas circunstâncias novas (internas) em que serão exigidos. O professor busca colocar em evidência os aspectos do objeto que os aprendizes devem internalizar para serem (re) contextualizados na tarefa apresentada pelo professor.

Ao assumirmos a tese de que todo objeto de ensino é definido em função das escolhas hierarquizadas e ordenadas em uma seqüência de atividades didáticas (seqüência didática), consideramos que a aprendizagem se faz, principalmente, ao ser mediada pelo professor nas intervenções formativas escolares, uma vez que aquele dispositivo didático permite o planejamento e a organização das tarefas em um quadro de complexificação crescente, de acordo com as capacidades dos aprendizes.

2 Transposição didática: a complexidade do processo de construção do saber escolar

Para Wirthner (2007), a teoria da instrumentação de Pierre Rabardel (1995; 1999), amplia a noção de mediação instrumental de Vygotsky ao pensar a questão dos instrumentos de forma específica nos contextos escolares. O artefato cultural se torna instrumento psicológico quando o sujeito se apropria dos esquemas de utilização para integrá-lo às suas necessidades em uma determinada situação na qual age, *necessidade* que Leontiev (2002) coloca como elemento mobilizador de toda atividade humana. A *gênese instrumental* se dá quando um sujeito transforma o artefato em instrumento mediador que lhe possibilita desenvolver capacidades. Numa perspectiva histórico-cultural

poderíamos considerar a hipótese levantada por Saujat (2004) segundo a qual o desenvolvimento de capacidades do professor se processa em sua zona potencial de desenvolvimento nos momentos em que a sua experiência na sala de aula e o contato com os significados fornecidos pelos coletivos de trabalho vai construir seu modo particular de operar e ordenar o real da sua ação de ensina.

Espera-se que o professor enfrente o duplo desafio: compreender e adotar diretrizes do ensino fundamental e médio com suas especificidades, regras, objetivos e finalidades e, ao mesmo tempo, realizar o trabalho efetivo, real no sistema didático em que se situa, onde Amigues (2004) categoriza um *gênero da atividade* profissional. No polo formado por professor, alunos e objeto de conhecimento, o professor potencializa os instrumentos mediadores (materiais e psicológicos) que coloca à disposição dos aprendizes para ativar o desenvolvimento de capacidades que lhe permitam realizar ações orientadas para um fim determinado.

O conceito de *transposição didática* (CHEVALLARD, 1991; 2010) foi formulado originalmente na França, nos anos 80. A base epistemológica da teoria repercutiu fortemente por tratar das didáticas específicas das disciplinas diretamente ensinadas. O autor considera que “há transposição didática porque o saber de referência e o saber que se ensina não são idênticos dado que se produzem transformações em diferentes instâncias”. Nessa perspectiva apresenta a sua tese do triângulo didático que lhe permite situar o saber e o sistema de práticas em um contexto que vai além da noção de “instituição escolar” – que ele estuda como “noosfera”. Assim, considera que os saberes (conteúdos acadêmicos) precisam ser submetidos a um processo de descontextualização, ou seja, de transposição do “saber sábio” ou acadêmico (*savoir savant*) seguidos de uma recontextualização em conhecimento escolar (*savoir enseigner*), que é justamente o que o autor denomina “transposição didática”. O saber a ser escolarizado resulta da adaptação dos saberes que se transformam em objeto a ensinar, ou seja, objeto de ensino.

No âmbito das intervenções formativas escolares, a expressão “transposição didática” designa o conjunto de procedimentos destinado a transformar um saber socialmente legitimado (um conceito, uma teoria, um procedimento, etc.), originário de qualquer área do

conhecimento num objeto de ensino e aprendizagem possível, considerando-se o projeto didático em jogo e as capacidades do aprendiz. Esse processo envolve a articulação entre o saber de referência, as demandas sociais de ensino-aprendizagem e as possibilidades do aluno. Em nossas intervenções formativas, temos encarado as sequências didáticas como programas específicos para a transposição didática de determinados saberes, planejando e elaborando “tarefas” (HILA, 2011) em módulos/oficinas em que as regras do jogo e os passos para o alcance dos objetivos estão previamente definidos e explicitados.

Schneuwly (2009) explica o processo de transposição didática com base em Chevallard (1985) caracterizando o conjunto de mediações em que seria possível identificar níveis sucessivos: em um *primeiro nível*, identifica o processo de seleção de certos aspectos do saber científico como conteúdos passíveis de fazer parte do currículo escolar. Um *segundo nível* constituiria o conjunto de transformações que se operam no saber adaptado como conteúdo a ensinar no contexto escolar, transformando-se em objeto de ensino. E no *terceiro nível* – o do sistema didático –, onde se encontram professor e alunos, é que se apresentam os objetos de conhecimento nas diferentes atividades que se desenvolvem (mediadas pelos instrumentos e pelos comandos reguladores do professor). Nesse terceiro nível se encontram os polos: professor, alunos e objeto de ensino.

Os determinantes da transposição didática confluem na atividade educacional pela intersecção dos três níveis (SCHNEUWLY, 2009), como pode ser sintetizado pelo esquema a seguir:

Quadro 1 – A complexidade da atividade educacional

1º. NÍVEL SISTEMA EDUCACIONAL	2º. NÍVEL SISTEMAS DE ENSINO	3º. NÍVEL SISTEMAS DIDÁTICOS
<p>Nesse nível se formulam diretrizes gerais adotadas pela sociedade: PCNS, DCEs...</p> <p>No contexto brasileiro encontram-se também neste nível as Matrizes Curriculares e Diretrizes para a organização dos saberes implicados na Prova Brasil e Provinha Brasil.</p>	<p>Nesse nível se situam as escolas, os programas, a administração, supervisão e coordenação das ações no interior da escola, tanto para a organização do tempo (séries, anos, ciclos do fluxo escolar) como a progressão das aprendizagens.</p>	<p>Nesse nível se localizam os três polos: professor-alunos-objetos de conhecimento.</p> <p>Nele se institucionalizam, presentificam e topicalizam os objetos de conhecimento e se materializam os mecanismos de internalização e apropriação dos artefatos culturais através dos gestos didáticos dos professores.</p>

Na tensão entre esses níveis emerge a *multifinalidade da atividade do professor* (LEPLAT, apud SAUJAT, 2004) ao se movimentar entre os determinantes da transposição didática. De um lado, cabe a ele fazer com que um objeto de saber (prescrito enquanto tal nos discursos oficiais do primeiro nível) legitimado passe a constituir o saber escolar sobre uma *prática social de referência* (MARTINAND, 1986), objeto de ensino que será presentificado e ressignificado na aula.

Essa tensão e complexidade se revelam na educação básica brasileira que tem apresentado problemas nos três níveis: no primeiro nível, por exemplo, as dificuldades na “passagem” do saber científico para o saber a ser escolarizado podem ser flagradas na falta de consenso na escolha da teoria de base para o ensino de língua portuguesa (MACHADO, 2009). No segundo nível, encontram-se problemas relacionados à fragmentação dos conteúdos; às interpretações confusas dos objetos teóricos (como, por exemplo, os conceitos de “tipos textuais” e de “gêneros textuais”; os conceitos de contexto mais amplo/

sócio-histórico e situação imediata de produção). No 3º nível, encontram-se problemas relacionados à organização temporal da aprendizagem com seus “programas” basicamente organizados pela sequência das unidades do livro didático; à ausência de práticas discursivas (gêneros) como referência para o professor; às representações do próprio professor acerca de qual seja o eixo do trabalho didático com a língua/linguagem nas atividades didáticas com a leitura, escrita e análise linguística.

Salientamos que o processo de transposição didática pelo qual um novo objeto a ensinar é transformado em objeto ensinado não significa que a escola seja uma mera reprodutora dos saberes externos reconhecidos e legitimados no primeiro nível, mas que entendemos que a escola deve constituir um espaço diferenciado de produção e contextualização de saberes e que os motivos, intenções e objetivos da transposição são materializados pelos gestos didáticos de um professor – sujeito singular mergulhado em uma situação singular. É no processo de transposição didática do terceiro nível que podemos flagrar os gestos profissionais para tentar compreender a sua natureza, seu grau de premeditação ou intuição, assim como a sua especificidade para se ajustar a um aluno, grupo ou turma específicos. As nossas reflexões se concentrarão no terceiro nível – o do sistema didático, pois é nesse nível que podemos flagrar os gestos fundadores das atividades educacionais materializados nos gestos didáticos específicos de um professor – foco desta reflexão.

3 A transposição dos saberes no interior do sistema didático: dos gestos didáticos fundadores aos gestos específicos de um professor de Língua Portuguesa

Com a preocupação de *olhar do lado dos mestres* (BUCHETON, 2008), vou restringir o foco desse tópico no polo professor-alunos-objeto de ensino no interior do terceiro nível, o do sistema didático. Nesse nível se encontram os objetos que vêm das práticas sociais (transposição externa) para a transposição interna, objetos de saber que são prefigurados nos outros níveis e que no sistema didático são configurados efetivamente pelo trabalho do professor (transposição interna), como demonstra o quadro 2:

Quadro 2 – A transposição didática no sistema didático

Objetos sociais Práticas sociais		Objetos efetivamente ensinados
Transposição externa	Concretizada nos objetos a ensinar	Transposição interna
Gêneros textuais de diferentes esferas de comunicação	Objetos de ensino concretizados pelos gestos didáticos fundadores: presentificados, topicalizados, materializados em tarefas, regulados e institucionalizados em gêneros da atividade do professor.	<p>No nível da aula, o aqui e o agora da situação:</p> <p>Gestos didáticos específicos emergentes nos movimentos de uma sequência didática:</p> <p>1. Nos movimentos verbais e corporais endereçados ao “outro” que se apresenta com o estatuto de aprendiz:</p> <ul style="list-style-type: none"> – gestos que têm a função de decompor, detalhar e apontar certas dimensões do objeto de ensino – gestos de monitoramento das tarefas do aluno nas práticas de trabalho individuais ou em grupo; – gestos entonacionais de leitura em voz alta. <p>2. Pelas ferramentas que o professor disponibiliza para mediar o movimento de internalização dos aprendizes:</p> <ul style="list-style-type: none"> – desenhos e esquemas na lousa para dar suporte às explicações, consignas escritas, grades para regular a produção escrita, cartazes, handouts, textos, e-mails, roteiro das tarefas a realizar, memória da aula, textos de apoio, transparências, slides, exercícios, quadros organizadores da memória das aprendizagens etc.

O sistema didático implica a transposição externa dos saberes mobilizados sobre objetos sociais de referência presentificados pelas práticas do professor. No ensino fundamental das redes públicas brasileiras são entendidos como o saber que deve ser efetivamente ensinado, o nível de apropriação desse saber passa pelo julgamento das avaliações nacionais, Prova Brasil e Provinha Brasil.

Para Dolz (2009), descrever como professores compreendem e selecionam os conteúdos para presentificá-los nos objetos de ensino é uma das chaves para a formação inicial de professores. Isso compreende uma compreensão do que significam as atividades para o ensino de um objeto de ensino materializadas nos gestos que, ao serem identificados pelos aprendizes, os ajudam a construir progressivamente a sua significação no novo contexto (a tarefa dada pelo professor) e a articular essa significação aos significados sociais da prática de referência (o gênero textual). Nesse sentido, os gestos didáticos específicos recortam, delimitam, mostram, decompõem o objeto e se ajustam às necessidades dos aprendizes, podendo ser flagrados em diferentes momentos da aula. Diferentes *estilos pedagógicos* (ALTET, 1998) se constituem pelos gestos didáticos específicos no trabalho de ensinar.

Os gestos didáticos específicos se manifestam nos modos particulares de abordagem e possibilidades dos objetos de ensino. Professores experientes, ao serem indagados sobre essas formas de agir, descrevem tais gestos como “ações intuitivas”, “resultado dos anos de caminhada na profissão”, com o que concordamos, mas com o acréscimo do conhecimento dos conteúdos, suas crenças sobre o que é o ensinar e aprender, sua capacidade para mobilizar recursos, para traçar metas e objetivos para o ensino, para propor tarefas adequadas ao trabalho na zona de potencial de desenvolvimento do aluno. Os conhecimentos da disciplina articulam os objetos do saber a uma multiplicidade de procedimentos do professor, em sua maioria são procedimentos discursivos, sobretudo do professor de língua portuguesa que faz dos discursos orais em sala de aula a sua principal ferramenta de mediação das práticas de ensino (NASCIMENTO, 2009b). Pelo discurso oral de sala de aula, o professor materializa comparações, analogias, ilustrações, descrições, exemplos, demonstrações, fornecimento de pistas, instruções, explicações,

conceitos, procedimentos, instruções, etc., interpretando, expondo, motivando, explorando, validando, regulando, avaliando aprendizagens, constituindo *gêneros da atividade* (CLOT, 2006) nos movimentos de ensinar e de aprender.

Os gestos didáticos fundadores citados por Schneuwly (2000; 2009a) presentificam e topicalizam um conteúdo em sala de aula, fazendo emergir um *sistema de gestos didáticos* no interior do sistema didático, tais como: 1) a forma como o professor inicia a topicalização de um objeto novo; 2) a maneira como formula e regula as tarefas em sala de aula; 3) a mediação por instrumentos para regular as atividades em sala; 4) a maneira como institucionaliza o conteúdo. Nesse *sistema* podem ser incluídos os signos orais, verbo-visuais e visuais, que deveriam ser observados e compreendidos pelos professores, sobretudo em formação inicial (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008). Assim, é no quadro do planejamento das atividades (tarefas) que se pode conduzir a análise dos gestos didáticos específicos do professor, os sentidos daquilo que ele faz (com as mãos, o olhar, os movimentos do corpo, a mímica), do que ele diz (perguntas, comentários, explicações, avaliações, julgamentos), do objeto que tem nas mãos e para o qual aponta (um livro, um texto, uma gravura, etc.).

A nossa indagação surge no quadro de complexidades que envolve a transposição didática, emerge a capacidade do professor para agir nas situações de aula: quais são os gestos didáticos que regulam a dinâmica das transformações dos objetos a ensinar para que eles sejam efetivamente ensinados? As reflexões para buscar respostas podem nos ajudar a compreender como se faz a reconstrução consciente dos saberes sobre uma disciplina para que a sua adaptação, simplificação (ou complexificação) aponte objetos ensináveis aos aprendizes em um contexto específico.

4 A sequência didática: entrada para perceber a materialização e operacionalização do objeto de ensino pelos gestos didáticos específicos no ensino-aprendizagem de língua portuguesa

Nessa perspectiva, o conceito fundador de Yves Chevallard contribui para as pesquisas que se referem aos processos de mediação formativa deliberados (BRONCKART, 2006, p. 129) pelos quais os

aprendizes se integram ao conjunto dos pré-construídos disponíveis no ambiente cultural, o que implica o agir dos professores sobre o objeto de ensino – partindo do pressuposto de que um objeto é um recorte feito a partir de outro já existente que o engloba, como por exemplo, o enfoque na focalização do narrador nos gêneros textuais da ordem do narra.

Os gestos nas atividades do professor são de natureza discursiva e pragmática, o que significa que são, ao mesmo tempo, indicadores de um movimento verbal e corporal que é endereçado ao ‘outro’, que se apresenta com o estatuto de aprendiz. Esse aprendiz ao qual se dirigem os gestos do professor pode ser representado por um coletivo (uma turma inteira, um único aluno, um grupo, etc.). Qualquer que seja o contexto de ensino-aprendizagem, os gestos profissionais do trabalho de ensinar são essencialmente linguageiros e constituem o “diálogo da aula” que mobiliza ações linguageiras (como questionar, conceituar, definir, explicar, repetir, parafrasear, associar) ou ações corporais (para prender a atenção, chamar a atenção, envolver, implicar os interlocutores) que contribuem para a construção do objeto de estudo. Esses gestos fazem parte do *métier* profissional e adquirem importância porque são resultantes de uma racionalidade do agir que envolve tanto a didática do ato de ensinar como o saber específico da disciplina.

O diálogo de sala de aula é dinâmico, assimétrico e, até certo ponto, imprevisível. Nessa busca por diferentes sistemas semióticos que significam os gestos de ensinar, pode-se observar que professores experientes ocupam momentos estratégicos em que a ausência de gestos constituem “espaços de silêncio” – necessários e potenciais para a atividade particular dos alunos (NASCIMENTO, 1998). No caminho metodológico proposto pela Teoria Histórico Cultural, fundamentada em Vygotsky (1993) e em seus seguidores, como Bronckart, Schneuwly e Dolz, temos de considerar que há momentos em que, na sala de aula, a interação mediada por gestos de linguagem e corporais do professor podem “sufocar” a responsividade silenciosa e a reflexão dos aprendizes. São momentos em que o silêncio e a introspecção podem contribuir para a internalização dos conceitos científicos que demandam operações mentais mais complexas (VYGOTSKY, 1993). Entretanto, professores conscientes da importância dos gestos de ensinar dão entonações premeditadas à voz, variando o timbre e a velocidade da

entoação, tornando seus gestos de voz mais significativos, sobretudo porque são articulados a movimentos das mãos, dos braços, do corpo – gestos de mostrar e de significar os objetos de conhecimento a serem internalizados pelos aprendizes.

Como acontecimento discursivo, o agir do professor é situado e marcado pela singularidade e irrepetibilidade das condições históricas de produção em que os seu modo de agir e de dizer é adaptado a um contexto escolar particular, constituindo enquadres interacionais (NASCIMENTO, 2009a) específicos: frontal (professor diante da turma); dual (entre professor e um aluno específico diante da turma), coletivo (entre professor e um grupo de alunos na sala de aula), privado (entre professor e um aluno em uma situação particular), gerando um espaço comum em que o enunciado busca uma compreensão responsiva que pode ser de diferentes graus de ativismo: ativa, silenciosa, muda/retardada (MENEGASSI, 2008). Daí os gestos didáticos específicos que constituem o estilo singular de um gênero da atividade na sala de aula.

5 A emergência de gestos didáticos específicos em uma sequência didática

A sequência didática foi realizada em turma do sexto ano, numa escola pública de Londrina. Os gestos didáticos da professora foram gravados e descritos no diário de campo. Para esta análise, selecionamos o segundo módulo/oficina da sequência didática. Nessa sequência didática, cada módulo compreende objetivos específicos relacionados a um objeto de ensino que foi delimitado a partir de um objeto social de referência, ou seja, um gênero textual.

Do objeto social a ser institucionalizado e presentificado em um gênero da atividade: a “carta do leitor” dos alunos a ser publicada no jornal mural da escola, diante da notícia de que a festa junina não se realizaria antes das férias.

Dos objetos a ensinar na sequência didática: a) os elementos do contexto de produção: a função social dos textos do gênero, o suporte de circulação, o locutor, a intenção, o destinatário; b) o plano textual; c)

a identificação de um tema polêmico que constitua um motivo para que os alunos sintam a necessidade de expressar a opinião; d) apresentação oral e escrita de argumentos que justifiquem a opinião sobre a questão; e) organizadores textuais que estabelecem a conexão do texto; f) pontuação.

Do objeto efetivamente ensinado na tarefa: identificação dos elementos do contexto de produção de uma carta do leitor.

Os alunos conheciam o problema de comunicação que havia sido definido inicialmente. O diagnóstico de uma produção inicial apontava duas fontes de dificuldades para eles: tratava-se de um objeto social que era um novo saber a ser construído (a carta do leitor é um instrumento de comunicação que circula nos jornais impressos), assim como o discurso argumentativo que o constitui. A tarefa em foco se encontra no terceiro módulo, após o reconhecimento da função social do gênero pela comparação de vários exemplares de gêneros “aparentados”, como carta íntima, cartão postal, bilhete, e-mail e carta comercial. A transcrição do trecho a seguir se refere à aula do dia 17/08/2010, às 09h10min:

Professora: Vejam o que eu vou fazer aqui na lousa **(caminha para a lousa) (seleciona um pedaço de giz colorido. Desenha um grande retângulo no lado esquerdo uma figura humana. No outro extremo, dentro do retângulo, ela desenha outra figura humana. Volta o corpo para a turma e pergunta):**

Professora: Vocês já sabem reconhecer uma carta de leitor no jornal da nossa cidade **(aponta para uma página da Folha de Londrina que tem na mão)**. Aqui nesse espaço do jornal podemos ver muitas cartas do leitor. **(abre a página do jornal e a encosta na parede lateral da sala, diante dos alunos. Tira do bolso uma fita crepe e a cola na parede. Com o polegar aponta as cartas e lê o nome dos emissores em voz alta. O tom da sua voz salienta o nome e a cidade do emissor)**. Vejam quantas cartas de leitor. Vamos olhar para os desenhos que estão no retângulo **(aponta o dedo para as figuras humanas desenhadas)**. Temos alguns problemas para

resolver. Vocês me ajudam? **(olha para a turma e espera a resposta)**. Que bom... todo mundo vai ajudar a explicar três coisinhas sobre essas figuras **(junta os dedos para representar a quantidade “três”)**. Então vejam bem: 1. Quem é esse sujeito que escreve as cartas que estão aqui na página do jornal? 2. Por que ele escreve carta para o jornal? 3. Para quem ele escreve a carta que será publicada no jornal? **(vai separando os dedos para mostrar a sequência numérica das perguntas)**

Alunos falam ao mesmo tempo: eu sei... eu sei professora.

Professora: Então eu quero ouvir as respostas sobre a pergunta 1 **(repete pausadamente a primeira pergunta apontando para a página do jornal que está presa à parede)**.

Aluno: só sei que ele mora em Londrina.

Professora: Vejam bem... alguém se lembra do tema das cartas do jornal que nós já lemos? O motivo para escrever carta para o jornal era porque eles estavam aborrecidos com algumas coisas? Aborrecidos com algum fato que foi notícia dos jornais?

Aluna: É mesmo... um deles disse que está tendo muita violência nas escolas... que os alunos estão brigando muito e falando palavrão

Professora: É isso... o que esse senhor está fazendo? **(vira o corpo para o jornal na parede e aponta com o dedo a carta que tem o título “Repensar a escola”, repete em voz alta esse título)**. Estão vendo? O senhor Nilton está aborrecido, chateado então ele escreve o que sente, o que pensa **(continua apontando)**. A intenção dele é a de...

Alunos: falar que está chateado?

Professora: Isso... a carta do leitor serviu para ele reclamar, mostrar o que sente, o que pensa... ele tem direito de fazer isso, não é? Por quê? **(não responde, aguarda a resposta dos alunos)**. Porque ele é um

cidadão e pode se expressar usando esse espaço que o jornal dá aos leitores. .

Professora: Agora nós já temos a resposta da pergunta 1: quem é o sujeito que escreve a carta do leitor? Ele é um...

Aluno: homem, professora.

Professora: Certo... essa carta aqui (**vai novamente para o jornal da parede e aponta com o dedo**) foi escrita por um homem exercendo o seu papel de cidadão que mora em um país democrático. Nesse país democrático todos os cidadãos têm o direito de expressar o que pensam dessa forma. Vamos dar nome para ele: enunciador (**pega o giz e escreve na lousa, abaixo da figura humana do lado esquerdo: ENUNCIADOR**)

Aluno: professora, mas eles são dois... nós vamos dar o nome para o outro também?

Professora: Carlos, venha aqui escrever... nós temos duas pessoas que estão dialogando por meio da carta de leitor (**faz um gesto de abraçar o retângulo da lousa**). Vejam eles estão aqui nessa situação. Como vai se chamar esse outro aqui?

Aluno1: eu vou... (aproxima-se da lousa e imita o gesto da professora). Esse aqui escreveu e este aqui recebeu.

Professora: Muito bem (**bate palmas suavemente**) Você mostrou para nós a figura do enunciador e a figura do destinatário. Escreva o nome dele.

Aluno: DESTINATÁRIO (**o aluno apanha o giz e escreve na lousa**)

Professora: Pronto... já identificamos os dois interlocutores da carta de leitor (**aponta para as duas figuras**) Vamos repetir comigo? Este aqui é o enunciador (**desenha uma flecha apontando para esse**)... aquele ali é o destinatário (**desenha uma flecha apontando para**

aquele). Agora vamos colocar aqui (**desenha bolinhas de pensamento sobre a cabeça do enunciador**)... qual é a intenção dele ao escrever a carta? Qual é a finalidade da produção da carta de leitor?

Do ponto de vista dos gestos didáticos verbais e corporais, o trabalho que a professora realiza *presentifica* o objeto a ser ensinado, que estava sendo delimitado naquele momento da sequência didática: a instância enunciativa do locutor e a do destinatário. Os motivos e as intenções que direcionam aquelas ações buscam decompor, detalhar e apontar elementos do contexto de produção de uma carta de leitor – objeto (social) de ensino nesse gênero da atividade nessa situação. Seu primeiro gesto didático – desenhar na lousa a interação mediada por uma carta de leitor – é dirigido a um fazer – fazer que corresponde ao fazer – identificar o contexto de produção do texto. Os alunos identificam a situação real da própria produção no esquema da lousa, veem a si próprios na figura humana desenhada na lousa e o leitor do jornal na figura do destinatário. Com aqueles gestos, a professora executa uma dupla semiotização: a) **do gesto didático fundador** que faz parte da atividade profissional para a *presentificação* do objeto de ensino-aprendizagem (a carta do leitor) e a *elementarização* que focaliza uma dimensão particular do objeto; b) **do gesto didático específico**, resultante das decisões particulares do professor para acionar ferramentas que medeiam o movimento de internalização dos aprendizes, tais como: a representação por desenho da interação enunciadador-destinatário na lousa; as consignas orais que comandam o jogo pergunta-resposta; as repetições e paráfrases que constroem uma “memória” do saber aprendido; a página do jornal na mão da professora que ela apresenta como suporte das cartas de leitor; a página do jornal colada na parede na direção da qual ela movimentava o corpo para mostrar, apontar e, assim, contextualizar o gênero textual à ação que ele materializa; o traço com o giz colorido, pelo qual salienta palavras-chave; o desenho de flechas para dirigir o olhar dos alunos, os desenhos de “bolinhas de pensamento” que representam a intenção consciente do locutor e outros mais.

Considerações finais

Os limites deste espaço não nos permitem avançar na análise empírica dos dados que demonstram gestos didáticos fundadores e gestos específicos para o ensino – aprendizagem de um objeto social de referência. Nossas hipóteses de pesquisa nos levam a crer que o enfoque nos gestos profissionais flagrados nos movimentos de implantação de sequências didáticas podem constituir ferramentas importantes nos cursos de formação de professores. Contudo, nossas reflexões demandam a análise de dados que possam confirmar (ou não) outra questão: as pesquisas sobre gestos didáticos deveriam recair sobre professores experientes porque esses apresentam *estilos particulares* que dariam formatos singulares à sua forma de agir em situações de aula? Em que medida professores jovens, recém-egressos na carreira docente, apresentariam adaptações dos gestos didáticos fundadores que dariam origem a gestos didáticos específicos que poderiam ser considerados inovadores? Apontar gestos que contrastem profissionais experientes e professores recém-egressos poderia constituir uma ferramenta para intervenções formativas de professores?

As pesquisas apontam para uma conclusão preliminar: gestos didáticos (fundadores ou específicos) são resultantes da dimensão subjetiva que envolve conhecimentos e experiências individuais e sociais constituídas nas relações **do** e **no** trabalho, mas estão impregnados da história de vida e das experiências vivenciadas na vida pessoal e profissional. Essa subjetividade dá ao professor um conjunto de saberes e valores que lhe permitem se adaptar às regras dos três sistemas citados inicialmente por Chevallard (1991; 2010) e discutidas por Schneuwly (2009), Bronckart (2008) e Machado (2009). Professores apresentam “estilos” peculiares para o agir em sala de aula: uns têm a capacidade maior ou menor de tornar dinâmica e envolvente a interação com os alunos e entre os alunos, de prender a atenção da classe, de resolver crises, criar situações de humor, aliviar tensões, brincar com os alunos, encenar situações, etc.. Ao mesmo tempo, conseguem controlar a situação e retornar ao gênero da atividade dando-lhe contornos próprios, oriundos das representações e decisões do sujeito.

Encerramos este texto com Saujat (2004), ao afirmar que existem professores que *fabricam gêneros* em sua prática, pois criam condições

que fazem com que os elementos do contexto de sua ação ofereçam uma saída nova para uma situação vivida.

Referências

AEBY-DAGHÉ, S.; DOLZ, J. 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.

ALTET, M. Les styles d'enseignement: un instrument d'analyse de la stabilité et de la variabilité des pratiques enseignantes, un outil de formation à l'auto-analyse. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n. 4/5, p. 65-94, 1988.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V.N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7. ed. Trad. Michel Lahud; Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1996.

BRONCKART, J.P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006. (Organização de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio).

_____. *O agir nos discursos*. Das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Trad. Anna Rachel Machado; Maria de Lourdes Matêncio. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

BUCHETON, D. Professionnaliser? Vers une ergonomie du travail des enseignants dans la classe de français. In: _____. *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*. Un défi pour la recherche et la formation. Bruxelles: De Boeck, 2008. p 8-21.

_____.; 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.

_____.; SOULÉ, Y. Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations

enchâssées. _____; 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.

CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Paris: La Fenseé Sauvage, 1991.

_____. Éducation & didactique: une tension essentielle Paru dans. *Éducation et didactique*, v. 4, n. 1, p.9-28, 2010.

CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.

DOLZ, J. *Claves para enseñar a escribir*. Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación. Universidad de Ginebra (Suiza), 2009. (cópia interna)

_____.; BRONCKART, J.P. La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières? In: _____; OLLAGNIER, E. (Orgs.). *L'énigme de la compétence em éducation*. Bruxelles: De Boeck, 2002. (Collection Raisons Éducatives).

_____.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F.R 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.

FAÏTA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, A.R. (Org.). *O ensino como trabalho*. Uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004.

GONÇALVES, A.V.; NASCIMENTO, E.L. Avaliação formativa: autorregulação e controle da textualização. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 49, p. 241-260, 2010.

HILA, C.V.D. *Ferramentas curso de formação e sequência didática: contribuições para o processo de internalização no estágio de docência de Língua Portuguesa*. 2011. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2011.

MACHADO, A.R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A.M.M; MACHADO, A.R.; COUTINHO, A. (Orgs.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

_____. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In: _____. e col. *Linguagem e educação. O trabalho do professor em uma nova perspectiva*. São Paulo: Mercado de Letras, 2009. p. 79-101.

MENEGASSI, R.J. Responsividade e dialogismo no discurso escrito. In: NAVARRO, P. (Org.). *O discurso nos domínios da linguagem e da história*. São Carlos: Claraluz, 2008. p. 135-148.

NASCIMENTO, E.L. Gêneros da atividade, gêneros textuais: repensando a interação em sala de aula. In: _____ (Org.) *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos: Claraluz, 2009a. p. 51- 92.

_____. Gêneros escolares: das práticas de linguagem aos processos de desenvolvimento humano. In: FERNANDES, L.C. *Interação: práticas de linguagem*. Londrina: EDUEL, 2009b. p. 175- 194.

OLIVEIRA, M.K. A mediação simbólica. In: _____. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo socio-histórico*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997. p. 25-55.

RABARDEL, P. *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: Armand Colin, 1995.

_____. La langage comme instrument elements pour une théorie instrumentale élargie. In: CLOT, Y. (Ed.). *Avec Vygotsky*. Paris: La Dispute, 1999. p. 241-265.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A.R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004.

SCHNEUWLY, B. Les outils de l'enseignant – Un essai didactique. *Repères*, n. 22, p. 19-38, 2000.

_____. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: _____; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

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

_____. L'objet enseigné. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009b. p. 17-28. (Collection Paideia)

_____.; DOLZ, J. *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009.

SHULMAN, L.S. Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En: WITTROCK, M.C. (Ed.). *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós/MEC, 1989. p. 9-91.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 2. ed. 4. tir. Trad. Jefferson L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WIRTHNER, M. *La transformation de pratiques d'enseignement par l'outil de travail*. 2007. Tese (Doutorado) – Faculte de Psychologie et des Sciences de L'Education, Université de Genève, Genève, 2007.