

## GESTOS DIDÁTICOS FUNDADORES: A MOBILIZAÇÃO DA MEMÓRIA DAS APRENDIZAGENS NO DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Eliana Merlin Deganutti de BARROS  
Universidade Estadual Norte do Paraná (UENP/CP)  
edeganutti@hotmail.com

**Resumo:** Este trabalho é fruto de uma pesquisa de doutoramento, intitulada “Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: a sequência didática como instrumento de mediação”, orientada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elvira Lopes Nascimento, cujo objeto de investigação foi uma intervenção colaborativa efetuada em um 6º ano de uma escola pública da periferia de Londrina. O objetivo geral da pesquisa pautou-se na validação didática da metodologia de ensino da língua proposta pelos pesquisadores filiados ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) em contexto específico da escolarização pública brasileira. A pesquisa investigou todo o processo de implementação de um projeto de escrita baseado na transposição didática do gênero “carta de reclamação” e orientado pela ferramenta “sequência didática” (SD). Para esta comunicação, apresentamos a teoria dos *gestos didáticos*, adaptada do conceito de *gestos profissionais* da Clínica da Atividade, por pesquisadores de Genebra, e expandida por pesquisadores brasileiros filiados ao ISD. O objetivo é apresentar resultados relativos ao agir do professor na mobilização da ferramenta SD, tomando como foco o gesto didático fundador relativo à *mobilização da memória didática*. Esse gesto se mostrou de suma importância no desenvolvimento da SD, pois possibilita a articulação entre os demais gestos didáticos fundadores, conferindo unicidade ao projeto de escrita.

**Palavras-chave:** sequência didática; gestos didáticos fundadores; memória das aprendizagens.

### 1 Introdução

Os resultados apresentados nesse artigo nasceram de análises de dados gerados por uma intervenção colaborativa efetuada em um contexto escolar público, que teve, como colaborador, uma professora em início de carreira e, como *locus* de intervenção, um 6º ano de uma escola da periferia de Londrina/PR. Tal intervenção teve como objetivo desenvolver um trabalho de apropriação de uma prática languageira configurada em um gênero de texto – a carta de reclamação –, tendo como suporte teórico-metodológico o instrumental didático proposto pelo Grupo de Genebra (pesquisadores filiados ao Interacionismo Sociodiscursivo – ISD), a fim de que ele fosse alvo de *validação* em contexto específico da escola pública brasileira.

A metodologia didática do Grupo de Genebra é guiada, sobretudo, por duas ferramentas que “operacionalizam” o processo da *transposição didática* (CHEVALLARD, 1989) de gêneros: a *modelização do gênero* (descrição/estudo *a priori* do gênero e posterior apreensão das suas dimensões ensináveis) e o procedimento *sequência didática* (SD – sequência de atividades modulares projetadas para a apropriação de um gênero de texto).

A *validação didática* a que nos propusemos teve por finalidade investigar todo o processo da implementação do projeto didático relativo à *transposição didática* da carta de reclamação, articulando três elementos essenciais desse processo: os objetos/instrumentos de ensino, os alunos (e o desenvolvimento de suas capacidades languageiras) e o professor (no seu agir didático). A partir desses três focos, a validação teve por objetivo não apenas

“legitimar” o instrumental a partir da “comprovação” do desenvolvimento de capacidades de linguagem dos alunos, mas também: apontar problemas, dificuldades, sugestões de mudanças ou adaptações de conceitos, métodos; explicitar novas teorias, métodos que pudessem aflorar no percurso; verificar a interação do professor com essa ferramenta sob o ponto de vista dos *gestos didáticos*.

É a partir desse último enfoque – os gestos didáticos – que este trabalho se estrutura. Mais especificamente, tomando como foco um dos gestos didáticos fundadores propostos pelos pesquisadores do Grupo de Genebra: *a mobilização da memória das aprendizagens*. O nosso objetivo é mostrar a mobilização desse gesto no desenvolvimento da ferramenta SD e a sua importância como gesto integrador do projeto de ensino da língua concretizado pela SD.

Para tanto, estruturamos o artigo em cinco partes: a) eventos de letramento escolar em sequências didáticas (o que é a metodologia das SD?); b) agir profissional dos docentes: os gestos didáticos (a adaptação do conceito de *gestos profissionais* pelo Grupo de Genebra); c) a sequência didática da carta de reclamação (a sinopse da SD desenvolvida durante a nossa pesquisa); d) a mobilização da memória das aprendizagens; e) a mobilização da memória das aprendizagens na SD da carta de reclamação (interpretação de dados coletados na nossa pesquisa referentes à mobilização da memória das aprendizagens como gesto didático integrador da SD).

## 2 Eventos de letramento escolar em sequências didáticas

Assim como Dolz (2009), acreditamos que escrever se aprende escrevendo em situações "reais" – ou aproximadas desse “real” –, e isso exige tempo e *projetos* que tenham certo fôlego. O ISD, na sua vertente didática, tem como postulado a articulação de práticas linguageiras a um projeto de comunicação coletivo, concretizado no desenvolvimento do procedimento *sequência didática* (SD), a partir do qual uma turma de aprendizes deve trabalhar sistematicamente para a resolução de um problema de comunicação (de preferência real, ou ficcionalizado pela ação didática). Problema esse que é materializado pela produção/leitura de um gênero de texto.

A SD é “uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem”, e tem como objetivo buscar “confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 51). As SD são “os dispositivos de organização dos conteúdos a serem ‘didatizados’ sobre uma prática de referência” (NASCIMENTO, 2009a, p.69). Ela é a finalidade primeira da modelização didática dos gêneros textuais.

A partir desses modelos, constroem-se as chamadas *sequências didáticas*, unidades de trabalho escolar constituídas por um conjunto de atividades que apresentam um número limitado e preciso de objetivos, organizados no quadro de *projeto de apropriação* das dimensões constitutivas de um gênero que tem, como objetivo, estruturar as atividades particulares em uma atividade articulada em torno de um *objeto* [...], cujas propriedades são definidas pelo contexto sociocultural (NASCIMENTO, 2009b, p. 182).

Acreditamos que no trabalho com atividades isoladas o aluno tem mais dificuldade para conseguir integrar novas aprendizagens em relação à escrita de um gênero de texto. Portanto, o trabalho com as SD visa evitar a dispersão e sugere um trabalho intensivo, concentrado em um período limitado – que será determinado pelas condições pedagógicas de cada contexto de ensino particular, tendo como perspectiva sempre a apropriação de uma prática linguageira, o que torna inviável um trabalho aligeirado, como sugere a maioria dos

livros didáticos. O quadro a seguir demonstra o esquema geral de um SD, adaptado da proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 99-108):

**Quadro 1 – Esquema geral da SD**

<b>ESQUEMA GERAL DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA</b>	
<b>Apresentação da situação</b>	<p>1) Esse primeiro estágio tem a finalidade de apresentar aos alunos <i>um problema de comunicação</i> que deverá ser resolvido através da produção de um texto oral ou escrito (ex: haverá uma exposição de trabalhos de alunos na escola e é necessária uma divulgação: como fazer a propaganda do evento? Por meio da elaboração e distribuição de anúncios em forma de panfletos, por exemplo). Esse é o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada, ou seja, o aluno deve ser exposto e motivado ao projeto de produção de um gênero.</p> <p>2) O aluno tem de conhecer o objeto com que vai trabalhar assim como a atividade social que o engendrou.</p> <p>3) Sensibilização ao gênero textual (leitura ou audição de textos do gênero).</p>
<b>A primeira produção</b>	<p>1) Uma produção inicial é solicitada aos alunos, ela pode ser simplificada, somente dirigida à turma ou a um destinatário fictício.</p> <p>2) Forma de avaliação diagnóstica: define os pontos em que o professor precisa intervir melhor; permite adaptar os módulos de maneira mais precisa às capacidades dos alunos; determina o caminho que o aluno tem ainda a percorrer.</p>
<b>Os módulos</b>	<p>Trata-se de:</p> <p>1) Trabalhar problemas de níveis diferentes (o gênero, o contexto de ensino e as capacidades prévias do aluno em relação ao gênero, observadas pela produção inicial, vão determinar os “problemas” de linguagem que devem ser privilegiados nos módulos):</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) representação da situação de comunicação (situação de produção mais imediata e mais ampla);</li> <li>b) aprofundamento temático;</li> <li>c) a infraestrutura do gênero (a estrutura geral do texto; os tipos de discurso: expor, narrar, etc.; os tipos de planificação: sequência narrativa, argumentativa, injuntiva, explicativa, etc.);</li> <li>d) o funcionamento dos mecanismos de textualização no gênero;</li> <li>e) a realização dos mecanismos enunciativos no gênero.</li> <li>f) problemas formais como: as escolhas lexicais, a sintaxe da frase, pontuação, ortografia, etc. (embora muitas dessas questões não estejam diretamente ligadas ao gênero, é possível elaborar módulos para trabalhá-las, sem, com isso, perder o foco da apropriação do gênero).</li> </ol> <p>2) Variar as atividades e exercícios:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) atividades de observação e de análise de textos;</li> <li>b) tarefas simplificadas de produção;</li> <li>c) análise lingüística;</li> <li>d) atividades de leitura; oralidade; escuta; etc.</li> </ol> <p>3) Intercalar atividades com outros gêneros de textos (uma entrevista com os pais para saber a influência da publicidade, em uma SD de anúncio, por exemplo).</p> <p>4) A cada módulo, registrar o aprendizado: lista de constatações</p>
<b>A produção final</b>	<p>1) Possibilita ao aluno transpor as capacidades desenvolvidas nos módulos.</p> <p>2) Permite ao professor realizar uma avaliação formativa (avaliação do desenvolvimento real do aluno, por meio da comparação com a primeira produção).</p>
<b>O processo de reescrita textual</b>	<p>1) Estratégias de autoavaliação e/ou avaliação em pares e/ou avaliação coletiva.</p> <p>2) Momento em que o trabalho com as questões mais formais da língua pode ter um resultado mais satisfatório.</p> <p>3) Completar a interação, enviando os textos aos destinatários.</p>

Como vemos, não basta apenas apresentar ao aluno um exemplar do gênero juntamente com algumas questões de interpretação como pretexto para a produção textual, é necessário todo um trabalho sistematizado para que o aluno possa realmente apropriar-se de uma determinada prática de linguagem e não apenas tornar-se um “leitor” de textos ou um “preenchedor de linhas textuais”. Veja a importância, na SD, de se apresentar um *problema de comunicação* para a produção textual – etapa essa que Nascimento (2009a) coloca como “fase da conquista dos alunos para o empreendimento no qual deverão agir de forma ativa e cooperativa” (p.70). Dessa forma, todo o trabalho com o gênero passa a ser fruto de uma necessidade de interação, preferencialmente real – propaganda de uma festa da escola, anúncio da venda de um cãozinho de um aluno, livro de receitas para dar de presente às mães no Dia das Mães – ou ficcionalizada pelo professor, já que a linguagem sempre está consubstanciada em uma prática social.

Tais propostas de comunicação deixam entrever uma situação de produção que envolve um contexto de produção em que a artificialidade da tarefa (afinal a produção se dá na sala de aula) é muito atenuada, e o trabalho do professor sobre os elementos do contexto de produção se torna uma tarefa significativa para os alunos (NASCIMENTO, 2010, p. 11).

Nessa visão, os artefatos culturais de uma sociedade letrada como a nossa abarcam uma diversidade de textos. Textos esses considerados pré-construtos sócio-históricos, perpassados por regras, valores, crenças, ideologias que precisam ser agregados aos objetos de ensino da língua. Esses artefatos discursivos, representantes da nossa cultura letrada, precisam ser objeto de leitura, produção e análise em sala de aula, em uma parceria entre a perspectiva didática (ensino-aprendizagem da língua) e a sociodiscursiva (funcionalidade dos textos/gêneros).

### 3 Agir profissional dos docentes: os gestos didáticos

O agir profissional do docente pode ser considerado, no campo dos estudos do ensino como trabalho, um instrumento mediador da atividade de ensino-aprendizagem. Para tratar desse instrumental didático, nos apoiamos na noção de *gestos profissionais*, ou *gestos didáticos*<sup>1</sup> no caso específico do trabalho do professor (cf. AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008; NASCIMENTO, 2011a, 2011b). Os *gestos didáticos* são movimentos *discursivos e pragmáticos* (NASCIMENTO, 2011a) – ou seja, verbais e não verbais –, observáveis no trabalho do professor que visam sempre à aprendizagem do aluno.

Portadores de significados, esses gestos são integrantes do complexo sistema social da atividade de ensino regida por regras e códigos convencionais, estabilizados por práticas seculares constitutivas da cultura escolar.<sup>2</sup> (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008, p. 83).

Nesse sentido, podemos falar em duas categorias de *gestos didáticos* (cf. AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008; NASCIMENTO, 2011a, 2011b): a) os *gestos fundadores*,

---

<sup>1</sup> Nesta pesquisa, estamos considerando os *gestos didáticos* do professor como um subconjunto dos *gestos profissionais*, uma vez que consideramos a atividade do professor dentro do âmbito profissional – como trabalho.

<sup>2</sup> Texto original, em francês : «Porteurs de significations, ces gestes s’intègrent dans le système social complexe de l’activité enseignante qui est régie par des règles et des codes conventionnels, stabilisés par des pratiques séculaires constitutives de la culture scolaire».

relacionados às práticas estabilizadas convencionalmente pela instituição escolar; e b) os *gestos específicos*, relacionados às necessidades singulares impostas pela *transposição didática interna* de um objeto de ensino.

Sendo assim, na perspectiva adotada pela nossa pesquisa, os *gestos didáticos específicos* estão sempre a serviço da construção dos objetos de ensino, no processo da *transposição didática*. Ou seja, eles moldam-se às necessidades da didatização dos objetos escolares, assim como esses objetos vão sendo internalizados à medida que os *gestos didáticos* do professor vão se incorporando à atividade de ensino-aprendizagem. É nesse sentido que, na nossa pesquisa de doutoramento, a qual deu origem a esse trabalho, buscamos a articulação entre a observação dos *gestos didáticos* específicos da professora e a construção didática do gênero “carta de reclamação” – objeto do mundo social, transposto para o ambiente didático e moldado às necessidades de um contexto de ensino-aprendizagem particular.

Acreditamos, dessa forma, assim como Aeby-Daghé e Dolz (2008), que a dinâmica das transformações dos objetos a ensinar é controlada pelos *gestos didáticos*: “é pelos gestos didáticos que o professor delimita o objeto, que ele o mostra, que ele o decompõe, que ele o ajusta às necessidades dos alunos, isto é, que ele o transforma em vista da aprendizagem<sup>3</sup>” (p. 84).

Quanto aos *gestos didáticos fundadores*, Aeby-Daghé e Dolz (2008, p. 85-86), com base em suas pesquisas no contexto suíço, propõem a seguinte modelização:

- 1) a *presentificação*<sup>4</sup>: tem por finalidade apresentar aos alunos um *objeto social de referência*, no suporte adequado, que passará por um processo de didatização;
- 2) o *apontamento/elementarização*<sup>5</sup> (para este gesto, usamos o termo “delimitação” adotado por Nascimento, 2011a) focaliza uma (ou mais) dimensão ensinável do objeto de ensino-aprendizagem – desconstrução e colocação em evidência dessa dimensão;
- 3) a *formulação de tarefas*: cuja porta de entrada são os *dispositivos didáticos*; seu estudo envolve a utilização de *comandos*;
- 4) a *criação de dispositivos didáticos*: os meios para enquadrar uma atividade escolar – pressupõe a mobilização de suportes (textos, esquemas, objetos reais, etc.);
- 5) a *utilização da memória das aprendizagens*: implica colocar na temporalidade o objeto de ensino e convocar as memórias das aprendizagens, para permitir utilizá-las mais tarde.
- 6) a *regulação* inclui dois fenômenos intrinsecamente relacionados: as *regulações internas* e as *regulações locais*. As regulações internas, centradas nas estratégias para obter as informações sobre o estado dos conhecimentos dos alunos (processo diagnóstico), podem estar no início, durante ou no fim de uma atividade didática (na SD, a avaliação da primeira produção do aluno é um ato de regulação didática interna). As regulações locais operam durante as atividades didáticas, em uma discussão com os alunos ou no decorrer de uma tarefa. A avaliação é considerada um gesto didático específico de regulação.
- 7) a *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” (NASCIMENTO, 2011a, p.427). Ela se

<sup>3</sup> Texto original em francês: “Dans Ce cadre, c’est par les gestes didactiques que l’enseignant délimite l’objet, qu’il le montre, qu’il le décompose, qu’il l’ajuste aux besoins des élèves, c’est-à-dire qu’il le transforme en vue de l’apprentissage. »

<sup>4</sup> Termo usado em francês: “présentification”.

<sup>5</sup> Termos usados em francês: “pointage/élémentarisation”.

apresenta sob a forma de uma generalização envolvendo a apresentação de informações sobre o objeto de ensino e especialmente colocando em evidência os novos aspectos desse objeto que os alunos devem aprender.

Segundo Nascimento (2011a, p. 434), os gestos didáticos fundadores

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.

Acreditamos que o desenvolvimento da capacidade de agir do professor se processa em uma zona de desenvolvimento potencial (cf. NASCIMENTO, 2011a) em uma dialética constante entre os saberes científicos, disciplinares e didáticos da sua área. Saberes esses acumulados no processo das formações inicial e continuada, fornecidos pelo coletivo de trabalho (na forma de memória coletiva ou de textos institucionais, de cunho prescritivo) e internalizados durante a sua atividade profissional, nas execuções de tarefas exigidas pelos mecanismos da *transposição didática externa e interna* dos objetos de ensino.

Com base em Vygotsky, Nascimento (2011b) se refere ao movimento de “apropriação dos gestos alheios tomados de empréstimo de pessoas em quem se deposita confiança”. Para a autora, no interior de uma zona de desenvolvimento potencial de uma atividade a *imitação* de um gesto de outrem pode ser fonte externa da própria atividade, constituindo então em recurso interno do próprio desenvolvimento.

E é por concordarmos com o postulado dos autores supracitados nesta seção que, neste trabalho, tomamos os *gestos didáticos* como categoria de interpretação do agir docente.

#### 4 A sequência didática da carta de reclamação

O quadro abaixo mostra uma sinopse da SD da carta de reclamação desenvolvida durante a nossa pesquisa de campo, privilegiando os objetivos traçados para cada módulo.

Módulos		Objetivos (para o professor)
01	Reclamação: um ato de cidadania	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivar os alunos para a ação discursiva de reclamar</li> <li>• Conscientizar sobre as diversas formas discursivas da reclamação</li> <li>• Conscientizar sobre a ferramenta cidadã “carta de reclamação”</li> <li>• Apresentar o Projeto Cidadania</li> </ul>
02	Um olhar sobre os problemas da comunidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir sobre os problemas da comunidade – tema das cartas</li> </ul>
03	A primeira produção: um ensaio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnosticar os problemas de escrita em relação à carta de reclamação</li> </ul>
04	Uma pausa no Projeto Cidadania: a negociação das regras de sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mostrar a importância de se estabelecer regras para convivência em sala de aula</li> <li>• Fazer com que os próprios alunos negociem e estipulem as regras para a sala de aula</li> </ul>
05	Aprendendo a diferenciar modalidades diferentes de cartas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalhar, sistematicamente, diferenças e semelhanças estruturais, discursivas e contextuais entre as cartas: de reclamação, comercial, do leitor,</li> </ul>

		pessoal e aberta
06	Reconhecendo a estrutura da carta de reclamação	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trabalhar o plano geral global da carta de reclamação</li> </ul>
07	Relatar ou descrever o problema da reclamação?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trabalhar a textualidade linguístico-discursiva do relato e da descrição (uma das partes da carta – fase da sequência argumentativa responsável pela “constatação de partida”)</li> </ul>
08	Começando a reescrever a carta	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conduzir a reescrita da carta de reclamação até a parte do relato/ descrição do problema</li> </ul>
09	Aprendendo a argumentar para deixar a carta de reclamação mais eficaz: opiniões e argumentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trabalhar a planificação da sequência argumentativa: fase da premissa (explicitação da opinião) e apresentação dos argumentos (com as sustentações)</li> </ul>
10	Discutindo sobre os temas das cartas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fazer com que os alunos se aprofundem no problema que vão reclamar para terem “argumentos” para textualizar a carta</li> </ul>
11	Aprendendo a usar os elementos articuladores do texto	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver capacidades linguístico-discursivas nos alunos em relação ao uso e funcionamento dos elementos articuladores do texto</li> </ul>
12	Reescrevendo o restante da carta	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conduzir o processo de reescrita do restante da carta de reclamação</li> </ul>
13	Vamos aprimorar a escrita da carta?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conduzir processo de revisão do texto, individual e em pares</li> <li>Conduzir o processo de reescrita textual</li> </ul>
14	Finalizando o projeto de escrita da carta de reclamação	<ul style="list-style-type: none"> <li>Orientar o processo de digitação das cartas (na sala de informática)</li> <li>Ensinar a fazer o endereçamento postal</li> <li>Elaborar o encerramento do projeto e envio simbólico das cartas</li> </ul>

Essa SD é o resultado final de um processo que passou por várias *reconcepções* ao longo do percurso.

## 5 A mobilização da memória das aprendizagens

A *memória das aprendizagens* (ou *memória didática*) é um gesto didático fundador importante no ensino-aprendizagem não somente da língua, mas assim como de outros objetos disciplinares. Dessa forma, ele faz parte do *métier* do professor, consciente ou inconscientemente, e por conta disso deve ser alvo de pesquisas do agir profissional em todas as áreas de ensino.

No caso do ensino da língua, a memória das aprendizagens não é privilégio apenas da metodologia das SD. Pelo contrário, esse gesto pode ser mobilizado em qualquer procedimento didático, uma vez que, como apontam os autores genebrinos, esse é um gesto “fundador” do trabalho docente. Ele é passado de geração em geração, de um coletivo de trabalho docente a outro, geralmente pelo processo cognitivo inicial da *imitação* (VIGOTSKI, 2008): imitação de ex-professores da educação básica ou da graduação, de professores observados durante os estágios acadêmicos, de professores colegas de profissão. Essa *imitação*, com o passar do tempo, deixa de ser mecânica e passa a incorporar o *métier* do professor, e a tomar aspectos particulares, próprios do *estilo pessoal* do docente.

Embora considerando tal gesto didático como “fundador” no âmbito do agir docente, acreditamos que ele deve ser alvo de pesquisas, a fim de que possa ser objeto de discussão nos cursos de formação docente – tantos os iniciais como os de caráter continuado.

Há várias maneiras de mobilizar a memória das aprendizagens no ensino da língua. Da mesma forma, várias são as ferramentas que proporcionam a articulação deste gesto didático. O interesse principal deste trabalho é mostrar como esse gesto pode ser fundamental no funcionamento do procedimento SD.

No caso da SD, por essa ser uma metodologia pautada no ensino-aprendizagem de um gênero, de forma modular, esse gesto possibilita a integração dos objetos de cada módulo com o propósito geral da SD, ou seja, a apropriação de uma prática linguageira configurada em um gênero de texto. Ele possibilita a “costura”, a articulação entre as “partes” do projeto de ensino materializado na SD.

## **6 A mobilização da memória das aprendizagens na SD da carta de reclamação**

No desenvolvimento de uma SD, é de fundamental importância “capitalizar as aquisições” em relação ao gênero de referência, alcançadas durante os módulos. Nesse sentido, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apontam a importância de *registrar o aprendizado sobre o gênero* ao longo da SD: vocabulário técnico, regras, constatações sobre a linguagem que se realiza no gênero, sobre o planejamento textual, etc. Na SD, esse registro configura-se como um instrumento mediador do *gesto didático fundador* “mobilizar a memória das aprendizagens”, uma vez que ele possibilita ao professor retomar as aquisições anteriores que foram registradas para avaliar o processo de aprendizado dos alunos e articulá-las aos novos objetos de ensino da SD, assim como ao objeto unificador da SD: o gênero textual a partir do qual a SD se estrutura.

Para os autores, esse registro pode ser em forma *lista de constatações*, *lembrete* ou *glossário*; pode ser construído ao longo do trabalho nos módulos ou em um momento de síntese, antes da produção final; e pode ser feito de forma individual ou coletiva pelos alunos – com mediação do professor – ou proposto diretamente pelo docente. Tudo vai depender de cada contexto específico, do gênero abordado, da dinâmica própria da classe ou do professor. O importante é criar esse momento de capitalização das aquisições a fim de: sintetizar, explicitar e consolidar o aprendizado; ter um material de apoio para as retomadas das aprendizagens e para o trabalho com as reescritas textuais, possibilitando o gesto da mobilização da memória didática.

A *lista de constatações* é, logicamente, apenas um dos instrumentos mediadores na mobilização da memória didática. O professor, a partir da sua experiência profissional, levando em conta o seu contexto específico de ensino, pode criar as suas próprias ferramentas. Alguns professores/pesquisadores trabalham com a construção progressiva das *listas de constatações* durante a aplicação da SD. E, na etapa de avaliação da produção final, fazem uma adaptação dessa ferramenta, transformando-a em uma *ficha de avaliação em pares* ou *ficha de autoavaliação*, a partir de questionamentos que levem o aluno a fazer a revisão e posterior reescrita do texto (questionamentos elaborados com base nos pontos levantados na *lista de constatações*).

Na nossa SD da carta de reclamação foi justamente esse o procedimento adotado. Durante a realização dos módulos, os alunos, com a ajuda da professora, foram fazendo registros das aprendizagens no caderno. No decorrer da SD, a professora, em colaboração com a pesquisadora, elaborou alguns dispositivos didáticos cujo propósito era justamente servir de registro visual das aprendizagens, uma vez que eram afixados na parede da sala e no caderno dos alunos. Já na etapa da revisão/reescrita textual os registros foram transformados, pela professora/pesquisadora, em fichas de avaliação em pares e autoavaliação.

O registro das aprendizagens feito pelos alunos (que denominamos “relatório das aprendizagens”) pode ser considerado, ao mesmo tempo, um *gesto didático de regulação, ativação da memória didática e institucionalização dos objetos de ensino* (gestos fundadores

propostos por AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008). *Regulação*, pois possibilita ao professor avaliar, localmente, a apreensão dos objetos didáticos trabalhados. *Ativação da memória*, já que opera com o resgate das aprendizagens consolidadas e como instrumento que possibilita a ativação da *memória didática* em momentos posteriores da SD, por ser um “registro” escrito dessas aprendizagens. *Institucionalização dos objetos de ensino*, uma vez que, ao resgatar as apreensões anteriores, o professor está também ativando um processo de “fixação” dos saberes subjacentes a esses objetos – saberes sociais (externos) e didatizados (internos).

Vejamos, a título de exemplo, trechos de três relatórios das aprendizagens do primeiro módulo da SD: “Reclamação: um ato de cidadania”<sup>6</sup>.

A1 – “Aprendi que quando você tem uma reclamação, você tem que agir, não ficar calado(a) e não fazer nada. Você pode escrever uma carta ou conversar que tudo vai se resolver.”

A2 – “Hoje eu aprendi, através do quadro púlpito, altas horas, que a gente não deve ficar calado, temos que agir, reclamar, conversar e até fazer um abaixo assinado.”

A3 – “Hoje aprendi um pouco do púlpito. Os meus colegas eles protestaram, pois eles fiseram uma reclamação do que eles acham que é errado. Esse foi um geito que eu entendi.”

Esses registros das primeiras impressões dos alunos auxiliaram a professora no direcionamento das atividades posteriores da SD. Eles funcionaram como um instrumento para a ativação da memória didática. Observe a fala da professora em um módulo posterior, como ela usa o registro dos alunos para refocalizar o objeto de ensino da aula anterior:

Episódio1:

P – Alguém colocou no relatório que a carta VAI RESOLVER TUDO. Não é bem assim, ela PODE RESOLVER (...)

Já os dispositivos didáticos elaborados para serem afixados nas paredes da sala e no caderno dos alunos funcionam, exclusivamente, como instrumentos mediadores da memória didática. As aprendizagens mobilizadas por eles podem ser retomadas a qualquer momento pelo professor, assim como individualmente pelo próprio aluno. São dispositivos didáticos que não mobilizam nenhuma tarefa para o aluno ou professor, além da colagem do material no caderno e nas paredes da sala. O objetivo é sintetizar o conteúdo trabalhado e deixá-lo disponível para consultas.

Como exemplo desse tipo de dispositivo, trazemos o quadro 2, afixado nas paredes da sala e no caderno dos alunos após o desenvolvimento do módulo 6 – “Reconhecendo a estrutura da carta de reclamação” – como material de consulta para as atividades seguintes da SD, sobretudo, para a atividade principal da escrita da carta. Ele contém um “esqueleto” da estrutura prototípica da carta de reclamação.

---

<sup>6</sup> As transcrições estão de acordo com a grafia apresentada.

**Quadro 2 – Dispositivo didático mediador da memória das aprendizagens**

<b>ESTRUTURA GERAL DA CARTA DE RECLAMAÇÃO</b>	
(*Para ser afixado no caderno do aluno e na parede da sala, depois da atividade sobre a estrutura)	
	CABEÇALHO: LOCAL E DATA
	ASSUNTO DA CARTA: PROBLEMA DA RECLAMAÇÃO
	SAUDAÇÃO INICIAL: VOCATIVO + CUMPRIMENTOS
	DESCRIÇÃO OU RELATO DO PROBLEMA
	OPINIÃO/ IDEIA DEFENDIDA
	ARGUMENTOS PARA DEFENDER A OPINIÃO
	SOLICITAÇÃO DA RESOLUÇÃO DO PROBLEMA
	SAUDAÇÃO FINAL: DESPEDIDA
	ASSINATURA
	IDENTIFICAÇÃO DO EMISSOR

A elaboração desse dispositivo foi relevante para o desenvolvimento da SD, uma vez que o objeto “plano textual global” (estrutura da carta de reclamação) teria que ser retomado nos módulos seguintes. Assim como pontuam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 111), “certas atividades apresentam uma base para a realização de outras”. É o que acontece com o plano global do texto, ele necessita ser trabalhado logo no início da SD, uma vez que dá uma visão de conjunto ao gênero e possibilita, posteriormente, uma articulação com os seus outros objetos de ensino da SD<sup>7</sup>. Acreditamos que a apropriação de um gênero textual mobiliza *redes cognitivas de saber*, articulando, de forma não linear, “recortes de aprendizagens” relativos a seus *esquemas de utilização*<sup>8</sup>. Isto é, pode ser que uma dimensão ensinável do

<sup>7</sup> O gênero é o objeto unificador e seus *esquemas de utilização* são os objetos menores. Por exemplo, a sequência argumentativa é um dos objetos da SD da carta de reclamação.

<sup>8</sup> No que se refere à *gênese instrumental* (RABARDEL, 1995) representada pela apropriação dos gêneros de texto (instrumentos linguageiros), os *esquemas de utilização* podem ser vistos, segundo Schneuwly (2004), sob

gênero não seja internalizada em sua totalidade no momento específico da intervenção didática. Porém, quando o professor explora outro objeto desse gênero e relaciona-o ao anterior por meio da mobilização da memória didática, o aluno pode fazer articulações com o que já foi ensinado, ativar *conhecimentos de mundo*, antes “adormecidos”, e construir uma *rede cognitiva de saber* que proporciona a internalização daquele objeto anteriormente visto.

A utilização desse dispositivo foi muito positiva, pois auxiliou bastante no processo de internalização do gênero e no progresso da escrita do aluno. Isso foi possível verificar pelas inúmeras vezes em que os alunos retornaram ao dispositivo para responder a algumas perguntas da professora, para resolver questões propostas nos outros módulos e, principalmente, na hora da escrita/reescrita da sua carta. A sua importância para os alunos foi verificada também, pois, em alguns momentos, os próprios alunos sentiram a falta desse dispositivo na parede, sinal de que ele era um instrumento de consulta relevante para o aprendizado do gênero<sup>9</sup>.

No início, discutimos bastante, pesquisadora e professora-colaboradora, se esse dispositivo não reforçaria, em excesso, apenas a “estrutura” do gênero, desprezando as suas outras particularidades, de cunho contextual, funcional e linguístico-discursivo. Por fim, chegamos à conclusão de que o contexto em que estávamos atuando necessitava desse “modelo”, pois nossos alunos, além de serem iniciantes na escrita do gênero, estavam inseridos em poucos eventos significantes de letramento, o que dificultava, por exemplo, a mobilização de *conhecimentos textuais* (KOCH; ELIAS, 2009) provenientes de gêneros semelhantes que pudessem inserir na leitura e escrita da carta de reclamação – foco do ensino da SD. Vimos também, no decorrer das atividades seguintes, que essa *visão textual global do gênero* é fundamental para a *institucionalização* e *internalização* dos demais *esquemas de utilização* do gênero. O episódio a seguir, ponto de articulação entre o módulo 06 e 07, demonstra bem como a visão global da estrutura da carta de reclamação auxilia a professora a *presentificar* o próximo objeto – o relato ou descrição do problema – assim como iniciar a sua *institucionalização didática*.

#### Episódio 2:

P – ((Pega o dispositivo do plano textual global da carta da parede e vai ao quadro e desenha a estrutura da carta de reclamação, discriminando as suas partes)) Pessoal, por que eu fiz isso aqui?

P – Hoje tem uma parte da carta que a gente vai estar explicando para vocês para vocês fazerem a carta / hoje nós vamos ver esse ponto aqui ((Vai até o quadro e grifa a parte do relato ou descrição do problema))

P – O que nós vamos ver hoje?

As – O relato ou a descrição do problema

P – A gente vai estudar sobre a diferença entre o relato e a descrição, porque vocês vão ter que relatar ou descrever o problema que escolheram para a carta de vocês

Nesse episódio, podemos perceber que a professora situa o *esquema de utilização do gênero* que vai começar a explorar na configuração geral do *plano textual global* do gênero – objeto já explorado em módulo anterior, mobilizando, assim, um gesto didático referente à *memória das aprendizagens*. A partir desse gesto, a professora consegue estabelecer uma unidade ao projeto de escrita da carta de reclamação: um novo objeto (relato/descrição) tem relação direta com o visto anteriormente (plano textual global da carta de reclamação). Os

---

dois aspectos distintos. O primeiro é “aquele que articula o gênero à base de orientação da ação discursiva” (p. 27) e o segundo é aquele que se encarrega das operações linguístico-discursivas necessárias para a produção de um texto.

<sup>9</sup> Em algumas ocasiões precisamos repor o dispositivo na parede, pois ele era retirado pelas turmas que usavam a sala em outro período.

alunos passam a perceber que as atividades, mesmo não trabalhando diretamente com a carta de reclamação (como são as atividades do módulo sobre relato/descrição), estão desenvolvendo *capacidades* para a escrita desse gênero.

Na finalização do módulo 6 e início do 7, a professora também faz uma articulação direta com a escrita da carta *do aluno*, dando, como já dito anteriormente, uma *unidade* ao projeto de ensino da escrita. Quando, por exemplo, a professora lê a parte da “descrição ou relato do problema” no dispositivo da estrutura da carta (quadro 2), ela pergunta aos alunos:

Episódio 3:

P – no caso da carta de reclamação que vão escrever é um relato ou descrição de que problema?

As – ((Cada um fala o seu problema da carta, ao mesmo tempo))

Quando lê a parte da “assinatura e identificação do emissor”:

Episódio 4:

P – Quem é o emissor da carta de vocês?

As – Nós / eu

P – A identificação do emissor é só o RG? ((Em uma das cartas trabalhadas no módulo 6, o emissor se identifica com o RG))

As – NÃO

A1 – Pode colocar o endereço ((Em duas das cartas trabalhadas no módulo 6, o emissor se identifica com o endereço))

P – Quem é o emissor?

A2 – Quem escreve

P – Por exemplo, na carta que o Gabriel vai escrever ele pode colocar aluno da quinta série da escola (...)? ((Diz o nome da escola))

As – PODE

(...)

P – O assunto / explicitar o assunto não é obrigatório / mas no corpo da carta tem que aparecer

Nesses episódios é possível perceber como a professora aciona a *memória das aprendizagens* em relação ao contexto de produção do gênero, fazendo uma articulação com o objeto do módulo – plano textual global da carta de reclamação – e o próprio texto do aluno. Esse *gesto específico de articulação entre o objeto de ensino em foco e a produção textual do aluno*, a partir da mobilização da *memória didática*, faz com que o aluno perceba a diferença de ter de escrever uma mera “redação” escolar, desprovida de gênero, de características próprias, de coerções contextuais ligadas ao seu uso social, e produzir um texto, de um gênero específico, fruto de um trabalho sistemático de aprendizado. Dessa forma, é possível perceber como a mobilização da memória didática é essencial para a unicidade do projeto de ensino da SD e, conseqüentemente, para o seu sucesso como metodologia de ensino da língua, baseada em um evento de letramento específico.

Enfim, o gesto fundador de ativação da memória das aprendizagens proporciona, no desenvolvimento da SD, uma “articulação” necessária à completude do projeto de ensino. Essa articulação se dá em vários níveis, entre o objeto de um módulo e outro, entre o objeto de um módulo e a produção textual do aluno, etc. O quadro 3 traz uma síntese desses gestos didáticos específicos que são ancorados no gesto fundador da mobilização da memória didática:

**Quadro 3 – Gestos didáticos articuladores da SD e a mobilização da memória didática**

Gesto de articular as três capacidades de linguagem no processo de desenvolvimento de uma SD	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É um dos gestos didáticos específicos mais relevantes no desenvolvimento de uma SD. Faz com que o aluno perceba a unidade do projeto de escrita.</li> </ul>
Gesto de articulação entre um módulo e outro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É um gesto que ajuda a proporcionar o sucesso da SD, pois faz a integração do projeto da escrita. Foi muito comum a professora, para iniciar um módulo, articulá-lo ao anterior para dar coerência ao projeto.</li> </ul>
Gesto de articulação entre o objeto de ensino em foco no módulo e a produção textual do aluno	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No nosso caso, a professora faz uma articulação entre o objeto “relato/descrição do problema” com a escrita da carta de um aluno, sem que isso tenha sido alvo de planificação do seu trabalho docente.</li> <li>• Esse gesto auxilia o aluno a refletir sobre a sua escrita e a perceber que os conteúdos trabalhados têm um propósito: ajudá-lo na escrita do seu texto.</li> </ul>
Gesto de partir do plano textual global para fazer a institucionalização dos outros esquemas de utilização do gênero	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esse é um gesto didático que deve ser mobilizado constantemente no desenvolvimento de qualquer SD. O plano geral do gênero é um esquema de utilização que deve ser mobilizado nos primeiros módulos, pois dá uma visão de conjunto ao gênero. Sendo assim, ele pode ser a espinha dorsal dos esquemas de utilização do gênero tomados como objetos de ensino posteriormente.</li> </ul>
Gesto de articulação entre o objeto delimitado no módulo e o gênero focado pelo projeto da escrita	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esse gesto é fundamental para o desenvolvimento de qualquer SD.</li> <li>• Faz com que o aluno perceba o trabalho sistemático de aprendizado que é preciso para se chegar à escrita de um texto (não de uma redação escolar).</li> </ul>

**7 Considerações finais**

A *mobilização da memória das aprendizagens* se revelou um *gesto fundador* essencial na articulação geral da SD, uma vez que, por meio dele foi possível fixar conteúdos já trabalhados (*institucionalização*), efetuar a *regulação* do aprendizado, articular objetos de ensino já *institucionalizados* com objetos em processo de *delimitação*, retomar a *presentificação* do objeto social em foco, auxiliar o encaminhamento das atividades e tarefas. Esse é um gesto que, com certeza, deveria ser foco de reflexão nos cursos de formação docente. Entendemos que os gestos didáticos precisam ser objeto de ensino nos cursos de formação inicial e continuada, mas não com o objetivo de “engessá-los” a formas “certas” ou “erradas”, mas de colocá-los em evidência como foco de debates, como um elemento essencial do *trabalho docente*.

**Referências**

AEBY-DAGHÉ, Sandrine; DOLZ, Joaquim. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l’enseignement-apprentissage du texte d’opinion. In : BUCHETON, Dominique; DEZUTTER, Olivier (Org.). **Le développement des gestes professionnels dans l’enseignement du français**: un défi pour la recherche et la formation. Bruxelles: De Boeck, 2008, p.83-105.

CHEVALLARD, Yves. **On didactic transposition theory**: some introductory notes. 1989. Disponível em: <[http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/rubrique.php3?id\\_rubrique=6](http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/rubrique.php3?id_rubrique=6)>. Acesso em: 17 jan. 2011.

DOLZ, Joaquim. **Claves para ensinar a escribir**. Texto sem publicação, 2009.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das letras, 2004, p. 41-70.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org.). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Claraluz, 2009a.

\_\_\_\_\_. Gêneros escolares: das práticas de linguagem aos processos de desenvolvimento humano. In: FERNANDES, Luiz Carlos (Org.). **Interação**: práticas de linguagem. Londrina: EDUEL, 2009b.

\_\_\_\_\_. Práticas de letramento, gênero e interação social: o saber e o fazer dos professores do ensino fundamental. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS – CIELLI, 1., 2010, Maringá. **Anais...** Maringá: UEM/ PLE, 2010. Disponível em: <<http://anais.cielli.com.br/artigos>>. Acesso em 12 dez. 2010.

## Apêndice

### LISTA DOS CÓDIGOS DA TRANSCRIÇÃO DAS AULAS

CÓDIGO	OCORRÊNCIA
A1, A2, A3	Alunos
As	Vários alunos
P	Professora colaboradora
Pq	Pesquisadora
‘ ’	Leitura de trechos escritos
...	Pausa longa
,	Pausa curta

(...)	Recorte de trechos
[[	Simultaneidade de vozes
(incompreensível)	Incompreensão de palavras ou segmentos
(( ))	Comentários da pesquisadora
MAIÚSCULA	Entonação enfática
/	Truncamento de palavras ou desvio sintático
-	SI-LA-BA-ÇÃO
“ ”	Citações de falas de terceiros
?	Entonação correspondente à pergunta
!	Entonação exclamatória