

OS GESTOS PROFISSIONAIS DO PROFESSOR E A CONSTRUÇÃO DOS OBJETOS DE ENSINO POR MEIO DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA¹

Márcia Andréa Almeida de OLIVEIRA²
Universidade Estadual de Campinas
dryoliv@hotmail.com

Resumo: Neste trabalho, os gestos didáticos/profissionais são sistematicamente relacionados com os objetos ensinados, assumindo-se uma perspectiva didática. Segundo Aebly-Daghé e Dolz (2008), os gestos têm como objetivo transformar as significações atribuídas aos objetos de ensino e é por meio deles que o professor delimita-os, mostra-os e decompõe-os. Nessa acepção, o campo disciplinar e os objetos de ensino assumem um papel principal para analisar o agir do professor. Levando em consideração esse quadro teórico, a partir da análise dos gestos profissionais de duas professoras de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, buscamos descrever e analisar a maneira como os objetos didatizados (presentes no Livro Didático) são reconstruídos em sala de aula, tornando-se objetos ensinados. Em razão desse recorte de análise, destacamos o papel fundamental dos gestos implementação de dispositivos didáticos e formulação de tarefa para a presentificação e elementarização do objeto de ensino e para a execução dos gestos regulação e institucionalização.

Palavras-chave: gestos profissionais do professor; objetos de ensino; livro didático de Língua Portuguesa; implementação de dispositivos didáticos.

1. Introdução

Este artigo, derivado da tese de doutoramento, visa a dar conta de algumas dimensões do *métier* do professor para compreender o saber-fazer das professoras de duas turmas do Ensino Fundamental II, a partir da análise contrastiva dos gestos didáticos/profissionais pressupostos no livro didático de português (doravante LDP) e daqueles realizados dentro de um contexto específico de ensino na sua relação com os objetos de ensino. Diferentemente de alguns estudos, apontados por Gal-Petitfaux (2010), não apresentamos o sentido atribuído pelas docentes aos gestos, isto é, não analisamos as apreciações das professoras a respeito do próprio agir em sala de aula. Vale destacar que este estudo não tem por interesse julgar as ações das professoras como boas ou más nem lhes atribuir responsabilidade pelas dificuldades de leitura e de escrita dos alunos; este trabalho destina-se a relacionar as sequências de ensino a fim de compreender a transformação pela qual passam os objetos: de didatizados (presentes no LDP) a ensinados.

O objeto em estudo é importante (i) pelo fato de o LDP ser a ferramenta mais presente em sala de aula, (ii) pela existência inexpressiva de um conhecimento aprofundado sobre os gestos profissionais no campo do ensino de Língua Portuguesa e (iii) pela contribuição que tal discussão pode trazer para o universo de produção de material didático.

A partir de um levantamento de alguns trabalhos vinculados à Ergonomia do trabalho ou à Clínica da atividade, observamos que, embora esses mencionem o ato de ensinar como uma profissão, foquem a perspectiva da autoconfrontação e façam alusão a gestos, não

¹ Este trabalho conta com o apoio financeiro do CNPq.

² Doutoranda em Linguística Aplicada.

encontramos trabalhos que analisem as práticas utilizando algum modelo de análise de gestos referente a essas linhas de estudo (BRUDERMANN; PÉLISSIER, 2008; BUCHETON; DEZUTTER, 2008). Por exemplo, nas teses de doutorado de Mazzillo (2006), Bueno (2007), Buzzo (2008), Tognato (2008) e Rodrigues (2010), a palavra *gestos* aparece atrelada aos estudos sobre o agir docente, não havendo, contudo, uma reflexão aprofundada sobre esse assunto nem apresentação de modelos de análise. Com relação aos gestos numa perspectiva didática, encontramos os artigos de Gomes-Santos (2010), no qual ele apresenta uma resenha das reflexões apresentadas por Aeby-Daghé e Dolz (2008) e chega a atribuir a uma atitude do professor o gesto elementarização, mas não há outras especificações, isto é, não há o detalhamento das ações do professor, por meio da relação gestos didáticos e objetos de ensino. Gomes-Santos e Almeida (2009) também fazem referência aos gestos segundo uma perspectiva didática e chegam a utilizá-los na análise de parte da aula registrada (apontando a presença de gestos como apelo à memória didática, elementarização, formulação de tarefa, regulação, implementação de dispositivos didáticos). Entretanto, os autores apenas categorizam as ações da professora; por isso o trabalho torna-se mais descritivo que analítico. Nascimento (2011) segue a mesma linha, isto é, apresenta uma resenha sobre os gestos didáticos, seguida de breve análise de uma situação de ensino, a partir da qual são apontados aqueles realizados pela professora.

De um modo geral, os trabalhos que chegam a mencioná-los restringem-se à mera identificação deles sem, contudo, problematizarem a questão a partir dos objetos ensinados; assim, os trabalhos tendem à descrição, o que consideramos um avanço em função da quase inexistência de reflexões acerca do agir do professor sob o viés dos gestos profissionais. Diante disso, o presente trabalho busca descrever e refletir sobre os gestos implementados por duas professoras do Ensino Fundamental II de Língua Portuguesa de uma escola da rede estadual do município de Belém, a partir de um ponto de vista didático, considerando o modelo apresentado por Aeby-Daghé e Dolz (2008). Assumimos a concepção do ensino como trabalho mediado por instrumentos – ideia essa fundamentada no materialismo histórico – e estabelecemos relação entre os gestos e os objetos de ensino, uma vez que, conforme destacam os autores, a construção destes em sala de aula passa, necessariamente, pela realização daqueles. Importa frisar a diferença existente entre gestos profissionais e estilos pedagógicos, porque estes se referem ao indivíduo e aqueles aos objetos de ensino e ao fazer de um campo profissional. Como bem pontua Sensevy (2005), os gestos têm por objetivo construir, em sala de aula, certos saberes disciplinares e levar à aprendizagem dos alunos.

Com relação aos objetos de ensino, consideramos aqui a visão de Chevallard (1991 [1985]) sem, contudo, ignorar as críticas à teoria de transposição didática. No que concerne à discussão sobre gestos profissionais, recorreremos a diferentes trabalhos para apresentar os muitos estudos já existentes sobre tal assunto, principalmente, no âmbito do ensino do francês como língua materna. A noção de gestos que assumimos não é aquela associada exclusiva e unicamente à ação corporal; trata-se de movimentos didáticos, configurações de ações que favorecem a construção do objeto ensinado em sala de aula, visando à aprendizagem do aluno. Ou ainda como afirma Bucheton (2005, p. 2), gestos profissionais referem-se a um “saber partilhado e reconhecido pela profissão” e “às artes de fazer e dizer que permitem a condução específica da classe³”. Reconhecemos também que, qualquer que seja o gesto, ele é sempre linguageiro (questionar, conceituar, explicar etc.).

Cabe mencionar ainda que, neste trabalho, consideramos o LDP um enunciado num gênero discursivo (BUZEN; ROJO, 2005), situado em determinado momento sócio-histórico e cultural. Enquanto tal, esse livro está ligado a enunciados que o precedem e o sucedem, os

³ « [...] renvoie à un savoir faire partagé et reconnu par la profession [...] e [...] les arts de faire et de dire qui permettent la conduite spécifique de la classe ». (BUCHETON, 2005, p. 2).

quais acarretam uma ressonância dialógica e repercutem diferentes discursos sobre um mesmo objeto de saber.

Para a análise aqui apresentada, enquanto estratégia metodológica, utilizamos a sinopse (DOLZ; RONVEAUX; SCHNEUWLY, 2006) das aulas observadas e a roteirização⁴ dos LDP, com vista a analisar a construção do objeto e suas transformações a partir da implementação de gestos e, por conseguinte, desenvolver uma melhor compreensão do trabalho do professor de Língua Portuguesa, quando mediado pelo livro didático, e explicitar o saber-fazer e os gestos profissionais dessa área de conhecimento, objetivando, quiçá, contribuir para os dispositivos e engenharia de formação inicial e continuada, diante das muitas normas organizacionais e institucionais das diferentes redes de ensino.

Diante disso, organizamos este artigo em quatro partes. Na primeira, discutiremos sobre os objetos de ensino a partir dos estudos da transposição didática (CHEVALLARD, 1991 [1985]; DEVELAY, 1993). Na segunda, apresentaremos uma síntese de algumas reflexões sobre a noção de gestos profissionais, destacando alguns estudos desenvolvidos por equipes de pesquisa francófonas. Na terceira, discorreremos sobre a metodologia de descrição e análise dos dados, seguindo a orientação da disciplina norteadora do estudo aqui apresentado: a Linguística Aplicada. Na quarta, faremos a descrição e a reflexão contrastiva dos gestos pressupostos no LDP e aqueles realizados. Por fim, ressaltaremos a importância de que outros estudos sejam feitos para se formalizar os gestos profissionais, realizados em situação real de ensino de Língua Portuguesa, com intuito de favorecer novas reflexões sobre a produção do livro didático e sobre o agir do professor de acordo com os objetos de ensino.

2. Os objetos de ensino: um olhar à luz da transposição didática

Ao nos reportarmos à teoria de transposição didática, pensada inicialmente por Michel Verret em 1975 e retomada por Chevallard (1991 [1985]), identificamos um fluxo no processo de introdução dos objetos de ensino em sala de aula: o saber científico, o saber a ensinar, o saber ensinado e o saber assimilado (aprendido). Para o autor,

um conteúdo de saber ao ser designado como saber a ser ensinado sofre portanto um conjunto de transformações de adaptação que vão torná-lo apto a assumir a posição de *objetos de ensino*. O “trabalho” que faz de um objeto de saber a ser ensinado a um objeto de ensino é chamado de *transposição didática*⁵ (Ibid., p. 39, ênfase do autor).

Os diferentes níveis que constituem o processo de transposição são organizados, por Chevallard (1991 [1985]), em dois: uma transposição externa e outra interna. Ambos os níveis, segundo Schneuwly (2009a, p. 22), “são submetidos às mesmas restrições gerais de explicitação, de recorte e de programação. Eles se diferenciam, no entanto, pelas restrições que dependem precisamente do nível no qual eles funcionam⁶”. Na transposição didática externa, atuam diferentes agentes, constituintes da noosfera, como elaboradores de programas de ensino, professores universitários, grupo autoral de material didático etc. Esses, na acepção do autor, vão exercer influência direta e indireta sobre o que será proposto como objeto a

⁴ Consiste na construção de uma macroestrutura, na qual podemos visualizar os objetos de ensino, os domínios de atividades e as atividades e tarefas.

⁵ « Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les *objets d'enseignement*. Le ‘travail’ qui d’un objet de savoir à enseigner fait un objet d’enseignement est appelé *la transposition didactique* ».

⁶ « ... sont soumis aux mêmes contraintes générales d’explicitation, de découpage, et de programmation. Ils se différencient cependant par des contraintes qui dépendent précisément du niveau auquel ils fonctionnent ». (SCHNEUWLY, 2009a, p. 22)

ensinar e, por conseguinte, sobre o objeto ensinado e aprendido. Chevallard (1991 [1985], p. 29) ressalta que a noosfera é “o centro operacional do processo de transposição, que vai traduzir em fatos a resposta ao desequilíbrio criado e constatado (expresso pelos matemáticos, pelos pais, pelos próprios professores)”⁷ e visa a restabelecer uma compatibilidade entre a escola e a sociedade. Tal necessidade de equilíbrio entre os saberes escolares e a demanda social é designada por Develay (1993) de processo de axiologização: trata-se de uma reflexão que “interroga, em primeira análise, o conjunto de saberes escolares-concepção de cultura. Em segunda análise, ela refrata outro conjunto, o conjunto de saberes escolares-ético”⁸ (DEVELAY, 1993, p. 28, ênfase do autor).

A transposição interna, por sua vez, diz respeito à passagem do saber a ensinar ao saber ensinado. Durante essa etapa, produzem-se as adaptações particulares em cada situação de ensino, que vão permitir visualizar de que maneira os saberes são transpostos como objetos de ensino pelo professor, responsável pela escolha dos conteúdos a serem reconstruídos e figurados em sala de aula.

Ainda no que concerne à transposição didática, importa mencionar que a passagem entre os níveis de saber não é de reprodução e, sim, de conformação, recriação e adaptação. Como afirma Chevallard (1991[1985], p. 15, ênfase do autor), “para que o ensino de tal elemento do saber seja *possível*, este elemento deverá sofrer certas deformações, que o tornarão apto a ser ensinado”⁹. Consoante o autor, o processo de transformação pelo qual o saber passa engloba cinco condições: dessincretização, despersonalização, programabilidade da aquisição do saber, publicidade do saber e controle social da aprendizagem; condições essas necessárias para a construção daquilo intitulado pelo autor como “texto do saber”. O processo de textualização do saber envolve a delimitação, compreendendo a dessincretização (a divisão da prática teórica em campos de saber delimitado), a descontextualização (trata-se de não haver referência ao contexto em que o saber surgiu), a autonomização dos saberes (distribuição dos saberes em níveis de ensino de forma independente, ainda que haja relação entre as partes quando visualizamos o conjunto). A textualização também inclui a despersonalização (não há referência aos autores que conceberam o saber), a programabilidade (distribuição dos conteúdos ao longo dos anos escolares de forma crescente) e a publicidade (explicita os saberes propostos com intenção de possibilitar o controle social da aprendizagem). Por fim, tem-se a etapa a que o autor se refere como “didática”, que, a nosso ver, é a etapa de elaboração didática¹⁰, isto é, a fase de construção do texto didático expositivo, dos exercícios e dos enunciados de instrução, orientada por uma concepção teórico-metodológica de ensino e aprendizagem. Essa fase pode igualmente envolver a modelização didática (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2006) caso o objeto de ensino seja gêneros textuais¹¹.

Tendo os estudos de transposição didática como referência, podemos dizer que o sistema didático (saber, professor e aluno) só poderá ser compreendido se houver o

⁷ « Le centre opérationnel du processus de transposition, qui va traduire dans les faits la réponse à apporter au déséquilibre créé et constaté (exprimé par les mathématiciens, les parents, les enseignants eux-mêmes) » (CHEVALLARD, 1991 [1985], p. 29).

⁸ « La réflexion axiologique interroge, en première analyse, le couple savoirs scolaires-conception de la culture. En seconde analyse, elle réfracte un autre couple, le couple savoirs scolaires-éthique » (DEVELAY, 1993, p. 28, ênfase do autor).

⁹ « Pour que l'enseignement de tel élément de savoir soit seulement *possible*, cet élément devra avoir subi certaines déformations, qui le rendront apte à être enseigné » (CHEVALLARD, 1991 [1985], p. 15, ênfase do autor).

¹⁰ No texto da tese (em construção), fazemos uma conceituação de transposição didática, didatização, modelização e elaboração didática.

¹¹ Para um aprofundamento sobre a relação entre transposição didática, didatização e modelização, consultar Oliveira e Teixeira (no prelo).

reconhecimento das transformações pelas quais o saber passa (seja pela ação das políticas públicas, dos professores universitários, do grupo autoral do livro didático, seja pelo agir do professor), o que se faz de suma importância também para se compreender o processo de construção dos objetos de ensino, considerando as muitas questões a isso relacionadas, como: formação do professor, conhecimentos experienciais, organização institucional, atuação do coordenador pedagógico, perfil dos alunos, objetivo de ensino etc.

Com o propósito de ampliar as reflexões de Yves Chevallard, recorreremos à noção de discurso (BAKHTIN, 1997 [1952-53/1979], 1993 [1934-35/1975]; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006 [1929]), a qual pressupõe estabelecer relações entre os enunciados, oriundos das esferas acadêmico-científica, editorial¹² (autor, editor, *designer*), escolar, cotidiana e da esfera das políticas públicas (PCN, OCEM, PNLD). Considerando tal abordagem, os saberes são ressignificados e transformados de acordo com a esfera da atividade humana, dado que o enunciado que veicula o discurso

reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também e, sobretudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 1997 [1952-53/1979], p. 279).

Diante disso, é possível supor que o saber (objetos de ensino) possui uma dimensão discursiva, além da epistemológica (destacada por Yves Chevallard), podendo ser, ao mesmo tempo, considerado como discurso e objeto de discurso. Acrescentar à reflexão sobre transposição didática a questão da apreciação/valoração possibilita-nos melhor compreender a transformação do saber didatizado¹³ em saber ensinado, visto que o uso do LDP resulta de uma arena de forças (noosfera), em que discursos “se confrontam aos valores sociais contraditórios” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006 [1929], p. 15). Semelhante processo envolve, assim, adaptação, recusa e assimilação não só dos objetos de saber quanto das tarefas e das atividades languageiras focalizados no LDP.

3. A construção dos objetos de ensino: o papel dos gestos profissionais

Segundo Gal-Petitfaux (2010), há uma relação de dependência entre a prática profissional e os professores, sendo essa composta de um processo de prescrição do que ela deve ser e de um processo de descrição do que ela é como uma atividade realizada pelo professor. É importante esse reconhecimento, pois o trabalho real não se reduz ao trabalho prescrito: as situações de ensino não correspondem necessariamente às normas organizacionais e institucionais. Elas se caracterizam como um lugar de significação, de redefinição do trabalho prescrito, de negociações, de ajustes e de produção de normas e, em nossa visão, de produção de saber-fazer.

Por se constituir dessa forma, é possível afirmar que a profissão docente “tem seu inventário, seus arquivos de técnicas, de saber-fazer, de conhecimentos, seu referencial de gestos que trazem a marca de sua prática. Esses últimos são representações rotuladas de uma história semiótica, de um saber reconhecido, de um profissionalismo afirmado¹⁴” (ALIN,

¹² Consideramos o autor como integrante da esfera editorial, pois entendemos que seu trabalho está atrelado às prescrições das editoras, no que concerne à transposição didática e à didatização (Cf. TEIXEIRA, 2012).

¹³ Segundo Oliveira e Teixeira (no prelo), esse nível corresponde à apresentação e à organização dos saberes ou dos gêneros do discurso no LDP.

¹⁴ « [...] a son inventaire, ses archives de techniques, de savoir-faire, de connaissances, son référentiel des gestes qui portent la marque de sa pratique. Ces derniers sont les représentations labellisées d’une histoire sémiotique, d’une expertise reconnue, d’une professionnalité affirmée ».

2007, p. 01). Com isso, contrapomo-nos à visão da atividade de ensinar como um sacerdócio, uma missão, um dom etc. e assumimos que a noção de gestos permite não só olhar os diferentes tipos de ações do professor, mas também os diferentes modos de realização dessas (GAL-PETITFAUX, 2010). Reconhecemos o agir do professor como uma atividade profissional constituída por gestos complexos que, se descritos e compreendidos, podem atribuir à profissão um caráter mais profissional. O domínio dos gestos implementados pelo professor é ainda pouco explorado, seja no universo brasileiro (nosso levantamento bibliográfico aponta tal fato), seja no francófono, especificado por Gal- Petitfaux (2010).

Quanto ao adjetivo que acompanha o termo gesto, há bastante flutuação, marcada, por exemplo, no texto de Bucheton (2005). A autora faz referência a gestos do *métier*, gestos profissionais, gestos didáticos, gestos não verbais, gestos languageiros, gestos de reflexividade em ação, gesto genérico, gesto específico, gestos didáticos. Em face dessa polissemia do termo, como já sinalizado nos usos que até agora fizemos, adotamos os termos didáticos e profissionais (que evidencia a nossa concepção da docência enquanto trabalho) para descrever os diferentes tipos de atividade do professor e os modos de realizá-la, o que marca a nossa preocupação profissional e científica, assim como de todos os pesquisadores que se ocupam do agir docente.

A noção de gestos profissionais, segundo Jorro (1998), leva-nos a perceber que não se trata apenas de conceber gesto como uma gesticulação ou um movimento, mas também de compreendê-lo como uma dimensão simbólica e interpretativa, uma intencionalidade e um efeito estruturador dentro do trabalho do professor. Para Bucheton (2008), trata-se de observar as maneiras diversas como os professores agem, adaptam-se aos diversos públicos, escolhem seus objetos e instrumentos de trabalho, regulam seu trabalho e o dos alunos, avaliam e modificam os projetos didáticos. Mas, “ver a natureza, a organização, a arquitetura e a ancoragem profunda destes gestos profissionais necessitará de tempo, de paciência, de metodologias de análise finas e rigorosas¹⁵” (Ibid. p. 14). Ela argumenta em prol de uma profissionalização maior dos professores e da compreensão dos dispositivos envolvidos em sua formação, o que implica observar tanto a realização dos gestos quanto a atualização e reinvenção a que eles estão sujeitos, conforme a dinâmica e especificidade da situação. Segundo a autora, o professor mobiliza gestos languageiros (questionar, repetir etc.) e posturas¹⁶ (tomar distância etc.) para levar os alunos a construir relações com os objetos de ensino. Mas se trata de gestos, por vezes, imprevisíveis e incontroláveis, pois durante a ação de ensinar ocorrem (re)negociações e redefinição dos lugares e das relações.

Vale destacar ainda que os gestos profissionais, construídos ao longo das experiências vivenciadas pelos professores, através de movimentos de prescrição e de regulação institucional, trazem a marca da situação, do lugar. Eles se inscrevem dentro de um conteúdo disciplinar, regido por um tempo específico para a sua execução. Segundo Bucheton (2008), a ação do professor é adaptativa e inventiva e é realizada dentro de contextos únicos pelos “atores e seus engajamentos, sua identidade, seus saberes, suas experiências diversas”; pela “natureza do ambiente didático”; pela “cultura da turma e/ou do estabelecimento”; pelo “fator tempo”; pelos “efeitos, os acontecimentos e retroações que estes gestos geram ou não”; e pelas “emoções que toda situação coloca em movimento”¹⁷ (BUCHETON, 2008, p. 26). De

¹⁵ « Aller voir la natureza, l’organisation, l’architecture et l’ancrage profond de ces gestes professionnels nécessitera du temps, de la patience, des méthodologies d’analyse fines et rigoureuses » (BUCHETON, 2008, p. 14).

¹⁶ « des formes de l’activité socialmente et scolairement préconstruites qui se manifestent dans diverses conduites en partie inconscientes dans l’accomplissement des tâches d’écriture ou de lecture » (BUCHETON, 2008, p. 11).

¹⁷ “les acteurs et leur engagement, leur identité, leurs savoirs, leurs expériences diverses; la natureza de l’environnement didactique; la culture de la classe et/ou de établissement; le facterus temps; les effets,

acordo com ela, os gestos ativam e modulam a situação, e as significações que eles provocam leva a reajustamentos constantes.

Contribuindo com as discussões sobre gestos profissionais, Brudermann e Pélissier (2008) propõem um modelo, constituído de cinco macropreocupações a partir de um método geral de pesquisa que se insere dentro de uma dinâmica etnográfica: pilotagem (o professor apresenta aos alunos o que eles devem fazer, instaura a ordem, controla o tempo das atividades e o espaço ocupado pelos alunos); tessitura (o professor faz a ligação entre o que os alunos estudam com o que eles trabalharam ou trabalharão, com outras disciplinas e com contextos externos à escola); apoio (o professor ajuda o aluno a compreender, motiva-o, encoraja-o); atmosfera (o professor cria um ambiente de partilha, de interação) e o saber (nas ações do professor, ele está no centro e tem sua atenção voltada ao conhecimento a transmitir). Todas as quatro macropreocupações (pilotagem, tessitura, apoio e atmosfera) visam a facilitar a macropreocupação saber, que evidencia o saber ensinado, uma vez que todas as demais surgem em função dos saberes. Em razão de esse modelo ser orientado por uma linha mais construtivista, consideramos o modelo proposto por Aeby-Daghé e Dolz (2008), pois esse segue a perspectiva didática para analisar os gestos profissionais pressupostos e realizados e pelo fato de partirmos de uma visão sociointeracionista.

Nessa perspectiva, os gestos do professor são sistematicamente relacionados com os objetos ensinados. Segundo os autores, é por meio dos gestos que o professor seleciona e explicita os diferentes componentes do objeto de ensino. Para os autores, os gestos profissionais do professor são

[...] movimentos observáveis no quadro de seu trabalho que contribuem para a realização de um ato visando a uma aprendizagem. Portadores de significações, esses gestos se integram ao sistema social complexo da atividade de ensino, que é regida pelas regras e pelos códigos convencionais, estabilizados pelas práticas seculares constitutivas da cultura escolar. Identificar os gestos específicos da profissão de ensino supõe, portanto, uma clarificação das situações e das atividades escolares dentro das quais elas se realizam, bem como as ferramentas e as abordagens que permitem sua realização¹⁸ (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008, p. 83).

Nessa acepção, o campo disciplinar e os objetos de ensino assumem um papel principal para analisar o agir do professor. Os gestos profissionais estão assim sistematicamente relacionados com os objetos ensinados, cuja dinâmica é regulada também pelos gestos. Eles têm como objetivo transformar as significações dos alunos sobre os objetos e construir novas significações (Cf. SCHNEUWLY; DOLZ, 2009).

Os autores referem-se a duas categorias: gestos fundadores e gestos específicos, determinados por um objeto particular. Para tratar desses, Aeby-Daghé e Dolz (2008) recorrem aos termos presentificação e topicalização/elementarização, propostos por Schneuwly (2000); termos esses que constituem o centro do sistema dos gestos profissionais. O primeiro consiste em mostrar aos alunos o objeto de ensino/aprendizagem por meio de

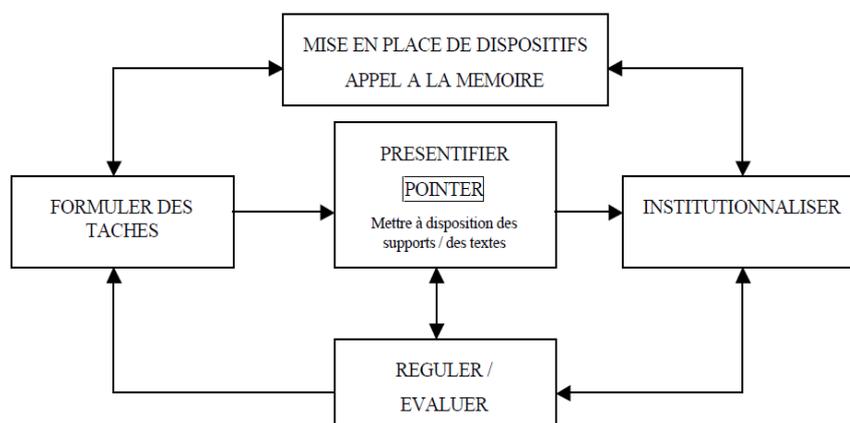
événements et rétroactions que ces gestes génèrent ou non; les émotions que toute situation met en mouvement » (BUCHETON, 2008, p. 26).

¹⁸« [...] des mouvements observables dans le cadre de leur travail qui contribuent à la réalisation d'un acte visant un apprentissage. Porteurs de significations, ces gestes s'intègrent dans le système social complexe de l'activité enseignante qui est régi par des règles et des codes conventionnels, stabilisés par des pratiques séculaires constitutives de la culture scolaire. Dégager les gestes spécifiques de la profession enseignante suppose donc une clarification des situations et des activités scolaires dans lesquelles ils prennent place ainsi que des outils et des démarches permettant leur mise en acte » (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008, p. 83).

instrumentos adequados. O segundo focaliza as dimensões particulares do objeto. Esses dois gestos fundadores “se traduzem, entre outros, pelo desdobramento das ferramentas de ensino (suporte material, comandos e modos de trabalho), visando a mostrar e a tratar as diferentes dimensões¹⁹” do objeto (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008, p. 86). Em articulação com esses gestos, os autores propõem outros, a saber:

- Formulação das tarefas: refere-se aos enunciados de instrução que permitem por vezes apresentar e decompor um saber;
- Implementação de dispositivos didáticos: emprego do material didático e uso de exercícios, textos etc.;
- Apelar à memória: implica a temporalização do objeto;
- Regulação: reagrupa dois fenômenos intrinsecamente ligados (as regulações internas e regulações locais);
- Institucionalização: apresenta-se sob a forma de uma generalização das informações sobre o objeto.

A relação entre esses gestos é representada a seguir:



Por meio desses gestos, podemos examinar a maneira como os objetos didatizados são construídos em sala de aula, tornando-se objetos ensinados. Dentre os gestos apresentados, o que se faz mais importante no que concerne ao nosso objeto de estudo: as aulas mediadas pelo LDP, é o gesto implementação de dispositivos didáticos, porquanto a decomposição dos objetos de ensino ocorre a partir do desdobramento das ferramentas de ensino. A partir da escolha do dispositivo, é possível observar como o objeto é recortado, abordado e como ele é organizado em uma sequência progressiva, o que faz dele um elemento essencial no trabalho do professor. O dispositivo didático é implementado “[...] por um enunciado de instrução, uma questão ou outro ato linguageiro, assim como pela criação de condições concretas que definem uma atividade escolar a ser feita pelos alunos. Pela sua forma, pelo seu conteúdo e

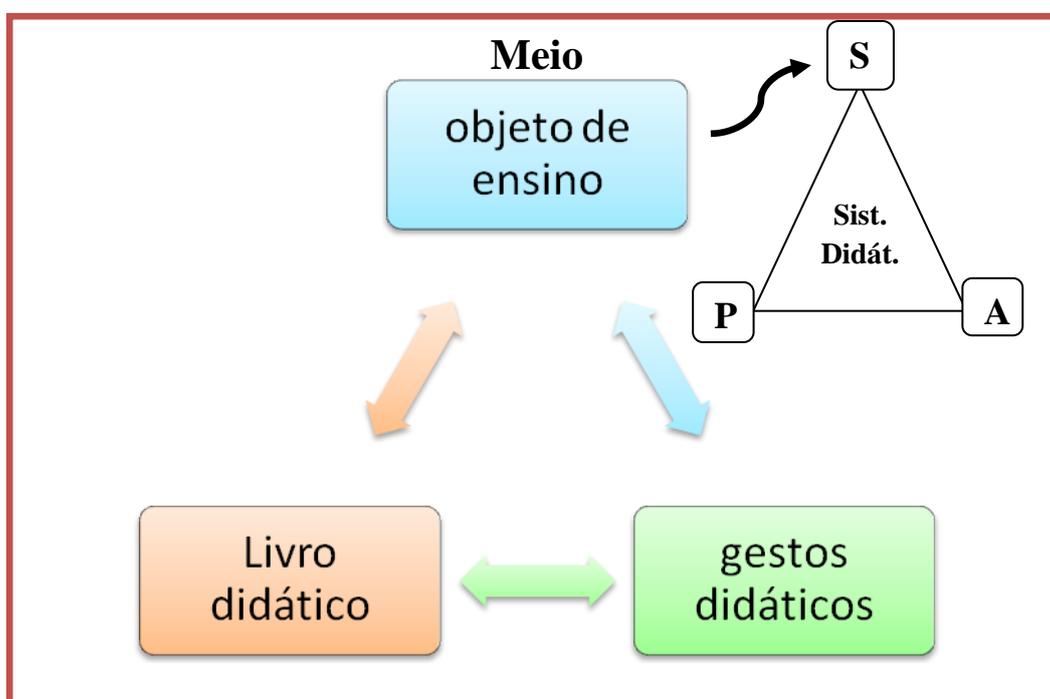
¹⁹ « [...] se traduisent, entre autres, par un déploiement d’outils d’enseignement (support matériel, consignes et modes de travail) visant à en montrer et à en traiter les différentes dimensions ». (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008, p. 86)

pelo o que é dito, o dispositivo informa sobre as dimensões que o professor considera como centrais”²⁰ (SCHNEUWLY, 2009b, p. 37).

Destarte, o objeto construído em sala de aula é resultado do dispositivo didático implementado, o que provoca a mobilização de vários meios: a organização da sala de aula, os textos escritos ou o suporte para escrever (quadro, cadernos), o discurso do professor, a postura, a regulação etc. Pelas significações que ele veicula, esse gesto (a implementação de dispositivos didáticos) contribui para transformar as significações dos objetos de estudo, por isso o colocamos no centro de nossas discussões.

Nesse artigo, levando em consideração os estudos sobre transposição didática, discurso, gestos didáticos e LDP, representaremos, em seguida, o modo como os relacionamos e como eles são tomados/interligados na análise:

Contexto sócio-histórico



4. A abordagem metodológica: sinopse e roteirização

Partindo do princípio de que o processo de análise compreende dois momentos distintos e complementares: a organização dos dados, o que acarreta uma segmentação e, em consequência, uma descontextualização; e a interpretação, o que implica uma recontextualização (WANLIN, 2007), descrevemos, sistematizamos e organizamos os registros gerados segundo categorias temáticas, com vistas a investigar as relações existentes e a interpretá-los de acordo com categorias de análise elencadas.

Para tanto, fazemos uso de duas ferramentas metodológicas: a sinopse e a roteirização. A sinopse (DOLZ; RONVEAUX; SCHNEUWLY, 2006) permite definir a maneira pela qual

²⁰ « [...] par une consigne, une question ou un autre acte langagier ainsi que par la création de conditions concrètes qui définissent une activité scolaire à effectuer par le élèves. Par sa forme, par son contenu et par ce qui est dit, le dispositif renseigne sur les dimensions de l’objet que l’enseignant considère comme centrales » (SCHNEUWLY, 2009b, p. 37).

o professor organiza o ensino/aprendizagem do objeto e como esse se transforma durante as atividades. Produzir uma sinopse

consiste em tratar e concentrar os dados colhidos em sala de aula e depois transcrevê-los de maneira a apreender, de uma parte, as principais características do objeto tal como ele funciona em sala de aula; de outra parte, as limitações *contextuais* e os dispositivos didáticos que intervêm em sua construção; enfim, a ordem e a hierarquia na apresentação do objeto de ensino²¹ (Ibid., p. 175, ênfase dos autores).

Fazemos uso dessa ferramenta para elencar os principais objetos ensinados e para apontar a ordem e a hierarquia na sua apresentação nas aulas de Língua Portuguesa, compreendendo os seus movimentos e as suas transformações. A ferramenta coloca, assim, em perspectiva as principais características dos objetos de aprendizagem e permite visualizar como os objetos de ensino incluídos no LDP são reconfigurados e construídos em sala de aula pelo professor. Segundo os autores, por sua abordagem multifocal, a sinopse facilita a identificação dos gestos profissionais utilizados e também a contrastá-los.

Por sua vez, a ferramenta roteirização inclui alguns conceitos importantes na sua construção, a saber: macroestrutura, dispositivo didático, gênero do discurso, texto, discurso, atividades escolares, tarefas e domínio de atividades. Tomando como referência tais conceitos para representação geral de cada sequência de ensino presente no LDP, procedemos da seguinte forma:

- 1) Agrupamos em bloco as atividades e as tarefas de acordo com a mesma finalidade;
- 2) Agrupamos as atividades e as tarefas de acordo com o objeto de ensino;
- 3) Agrupamos em bloco as atividades e as tarefas que são desenvolvidas a partir de um texto de um gênero específico ou em torno de um conteúdo em específico ou frases curtas que servem de base para exemplificar o conteúdo apresentado; e
- 4) Agrupamos as atividades e as tarefas segundo o domínio de atividade.

A partir dessas duas ferramentas metodológicas, descrevemos e analisamos os gestos profissionais/didáticos, comparando a proposta de sequência de ensino presente no LDP àquela realizada pelo professor em sala de aula, o que leva a uma melhor compreensão do gesto implementação de dispositivos didáticos e seus principais desdobramentos.

5. Gestos didáticos/profissionais nas aulas de Língua Portuguesa mediadas pelo livro didático

Alguns fatores destacam-se quando focamos os gestos profissionais (didáticos), tais como: o contexto de intervenção, os alunos, o tipo de sequência de trabalho analisada e o modelo de análise utilizado.

A partir da descrição e da análise de dois volumes da coleção *Tudo é linguagem*²², verificamos que há de se considerar, sobretudo, o uso diferenciado que cada professora (do 6º e do 9º anos) faz desse instrumento. A do 6º ano procura priorizar a seção do texto e da

²¹ «Rédiger le synopsis d'une séquence d'enseignement consiste à traiter et à concentrer les données recueillies dans la classe et puis transcrites de manière à saisir, d'une part, les principales caractéristiques de l'objet tel qu'il fonctionne dans la classe ; d'autre part, les contraintes *contextuelles* et les dispositifs didactiques qui interviennent dans sa construction ; enfin, l'ordre et la hiérarchie dans la présentation de l'objet enseigné » (DOLZ; RONVEAUX; SCHNEUWLY, 2006, p. 175).

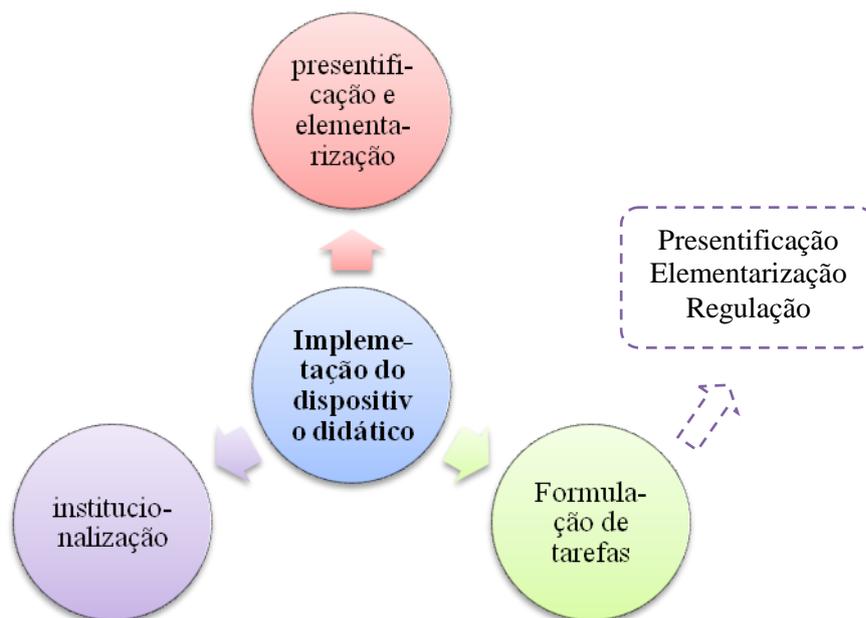
²² Analisamos os volumes do 6º e 9º anos (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2006).

compreensão escrita e da gramática. A do 9º, por sua vez, prioriza apenas os exercícios gramaticais sugeridos. Tal escolha vai influenciar diretamente nos gestos executados. Outro aspecto a se destacar é a postura não intervencionista das professoras: isto é, as suas práticas são marcadas pelo fazer-fazer e, raramente, há a prática expositiva e a regulação da aprendizagem dos objetos de ensino.

Em vista desse contexto, nossa reflexão surge no quadro de complexidades que envolve o LDP (saber didatizado) e o agir do professor em sala de aula (que constitui o saber ensinado). Nesse processo de transposição e didatização, tem-se aquilo que denominamos gestos pressupostos e gestos executados, manifestados na relação com os objetos didatizados e ensinados. A partir deles, ocorrem a materialização e a operacionalização dos objetos.

Na coleção em análise, a apresentação do objeto de ensino como algo acabado (ocorre, por exemplo, na nomeação de algumas seções no LDP) e sua decomposição (que se dá, geralmente, a partir das tarefas propostas) levam à realização de dois gestos fundadores (SCHNEUWLY, 2000): presentificação e elementarização, a partir dos quais outros gestos são executados, a saber: apelo à memória e antecipação didática, formulação de tarefas, implementação de dispositivos didáticos, regulação/avaliação e institucionalização (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008).

Na pesquisa realizada, para compreender os gestos executados em sala de aula, centralizamos, conforme destacado anteriormente e representado adiante, o gesto implementação do dispositivo didático no nosso modelo de análise, porque, é a partir dele, que outros gestos serão realizados (inclusive, os dois gestos fundadores: presentificação e elementarização), quando consideramos como ponto de partida o uso do LDP em sala de aula.



O esquema acima destaca a importância que o LDP ocupa em nossa análise e revela as relações que o gesto implementação de dispositivos didáticos estabelece com os demais gestos. Ainda com relação a esse esquema, evidenciamos que a presentificação e a elementarização do objeto de saber acontecem tanto de forma direta como indireta, isto é, ora há a explicitação do saber sem vinculá-lo à realização de uma tarefa, ora ele se materializa por meio dessa.

Antes de iniciarmos propriamente a análise dos gestos didáticos pressupostos e realizados, apresentamos os três gestos mais frequentes nas duas sequências de ensino propostas no LDP (unidade 1 do 6º ano e unidade 2 do 9º ano), como se observa a seguir:

Livro didático <i>Tudo é Linguagem</i>		
Ano	Unidade	Gestos didáticos pressupostos
6º	O conto popular em prosa	Presentificação Elementarização
9º	Crônica e conto	Formulação de tarefas

Para ser possível o estudo contrastivo entre gestos pressupostos e aqueles realizados, apresentamos, abaixo, os três gestos executados pelas professoras durante as sequências desenvolvidas em sala de aula:

Aulas de Língua Portuguesa		
Ano	Unidade	Gestos didáticos realizados
6º	O conto popular em prosa	Presentificação Formulação de tarefas
9º	Crônica e conto	Regulação

Contrastando os dois quadros, percebemos que as sequências de ensino diferenciam-se com relação a dois gestos: elementarização (LDP) e regulação (aula). A partir disso, cabe fazermos observações pontuais sobre cada um dos gestos, começando por aquele que está no centro de nossas discussões. Assim, discorreremos mais especificamente sobre os gestos implementação de dispositivos didáticos, presentificação, elementarização e formulação de tarefas.

Implementação do dispositivo didático

O LD, conforme destacam Schneuwly e Dolz (2009), é um dispositivo tanto no sentido genérico (suporte material) quanto específico (discurso sobre objetos de ensino). O emprego desse dispositivo permite a implementação de outros dispositivos internos ao livro, como por exemplo: os textos “O caso do espelho” (6º ano) e “Metonímia, ou a vingança do enganado” (9º ano) e os comandos de instrução (interpretar e produzir textos).

Quando comparamos os dois volumes do LDP, não observamos diferenças nos dispositivos internos (textos, exercícios) e nos domínios de atividades (leitura, compreensão de texto, produção oral e escrita, análise linguística), embora os objetos discursivos (conto e crônica) e gramaticais (frases e orações subordinadas substantivas e orações reduzidas) mudem. Entretanto, quando é dado caráter presencial ao livro pela professora, mudam-se significativamente os dispositivos (conteúdo gramatical e exercícios de fixação) e os domínios de atividades, por exemplo, a análise e a produção de texto praticamente são inexpressivas, no conjunto das 56 horas-aula observadas (no 6º ano, 26 e, no 9º ano, 30). Observam-se, sobretudo, o uso do dispositivo genérico (quadro negro) e o ditado de conteúdos, ocorrendo alteração quanto ao objeto: o foco é sobre os objetos gramaticais. Assim, concluímos que o gesto implementação de dispositivos didáticos favorece a mudança de objeto de ensino, diversidade de tarefas e de atividades languageiras (produção de texto oral e escrito, interpretação de texto).

Com relação ao emprego do dispositivo, esse não se dá de maneira uniforme pelas duas professoras. A do 6º costuma usá-lo com frequência, enquanto a do 9º só trabalhou com a seção do texto, pois lhe sugerimos, indiretamente, o trabalho com a leitura em uma das nossas conversas, o que certamente já influenciou em sua utilização: no primeiro momento, trabalhou o texto e as questões de interpretação e, depois, voltou-se para o objeto gramatical “período composto”, que já estava sendo trabalhado por meio do ditado de conteúdo. Ao fazer isso, passou a aproveitar apenas os exercícios relacionados ao objeto presentificado. A professora em questão apresenta certa resistência ao usar o LDP em sala de aula, pois, para ela, a ferramenta não atende aos seus anseios, isto é, não prioriza os objetos gramaticais, os quais ela define como importantes. A do 6º ano toma o livro com mais frequência em sala de aula, entretanto, tende a priorizar algumas tarefas e não outras. Normalmente, ela foca as seguintes seções: texto, interpretação de texto e gramática, a partir, sobretudo, do gesto formulação de tarefas, analisado a seguir.

Formulação de tarefas

No LDP, encontramos várias tarefas propostas que elencam determinados saberes, permitindo focalizar as dimensões do objeto ensinado e monitorar a aprendizagem do aluno.

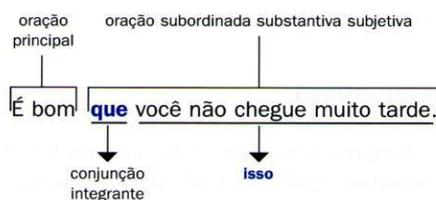
Formulação de tarefas é o gesto, após a implementação de dispositivos didáticos, que ocupa um lugar de destaque em nossa análise, pois possibilita a execução de outras ações. Quase sempre, no LDP, a apresentação e a decomposição dos objetos de ensino ocorrem mediante tarefas propostas. Dificilmente, encontramos um texto didático expositivo sobre determinado objeto seguido de tarefas tendo por objetivo a fixação de conteúdos. Geralmente, quando isso acontece, o objeto de saber em foco é o gramatical, como exemplificado a seguir:

Classificação das orações substantivas

As orações subordinadas substantivas exercem em relação a uma outra as funções sintáticas próprias de um substantivo: sujeito, objeto direto, objeto indireto, complemento nominal, predicativo do sujeito, aposto. E se classificam de acordo com essa função.

Vamos analisar mais detalhadamente os tipos de orações substantivas, conforme a função sintática que desempenham no período.

1. **Sujeito** → oração subordinada substantiva **subjativa**:



Observe que, se substituirmos a oração subjativa pelo pronome demonstrativo *isso*, teremos na ordem direta a seguinte construção:

Isso é bom.

O pronome substantivo *isso* terá o valor de sujeito da oração.

(BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2006b, p. 74).

Em outros momentos, o LDP sugere algumas tarefas que requerem conhecimentos que não foram ainda presentificados nem elementarizados, o que ocorrerá mediante realização do previsto no enunciado de instrução; e há aquelas que exigem um saber que é pré-requisito

para a sua feitura, isto é, ao aluno é solicitada a produção, por exemplo, de um aviso sem que tal gênero tenha sido alvo de análises anteriores.



Atividade escrita

1 Em duplas. Depois de analisar o que está sendo proposto, produzam dois pequenos textos.

Proposta A:

Elaborar um pedido ao/à diretor/a da escola solicitando permissão para, com os amigos, usar a quadra de esportes da escola nos finais de semana.

O pedido deverá ser formulado numa linguagem bastante clara e convincente para que o/a diretor/a autorize o uso.

Prof./a: discutir o tipo de linguagem apropriado para cada situação: qual seria um tratamento adequado para o/a diretor/a? Seria o mesmo para os amigos? Quais as diferenças entre um e outro? Espera-se que os alunos comecem a perceber que a situação de produção e o objetivo de um texto devem ser considerados para que o produtor seja bem compreendido. A atividade poderá ser feita oralmente e, depois, por escrito.

Proposta B:

Elaborar um aviso para comunicar aos amigos, com quem vocês costumam jogar, que a quadra poderá ser utilizada e que vocês esperam a presença de todos no final da próxima semana.

Vários alunos devem ser ouvidos, para que se caracterize a diversidade de formas de expressão. Lembrar que esse tipo de texto deve ter o remetente explícito. Importante: a intenção ainda não é produzir um texto com formato oficial. O objetivo é a distinção de usos de linguagens.

Façam um texto que estimule os amigos a não faltar à partida.

Depois de redigidos, os textos deverão ser lidos e os alunos deverão indicar aqueles que considerarem os mais apropriados para atender às propostas.

(BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2006a, p. 32).

Essa atividade de linguagem (produção de texto) constitui-se isoladamente a partir de tarefas específicas, que serão realizadas ou não pelo aluno de forma aleatória, caso não haja a intervenção pontual sobre os gêneros pelo professor. Assim, os gestos presentificação e elementarização não são pressupostos pelo livro no que concerne a esse objeto; ao professor, cabe esse trabalho. Se considerarmos, contudo, a situação de ensino/aprendizagem, isso se torna quase inviável, porquanto (i) as condições de trabalho não são favoráveis (carga horária elevada) e (ii) o trabalho com gênero exige antes a construção de um modelo didático e, posteriormente, a elaboração de uma sequência de ensino. Vale pontuar que essa tarefa (construção de um requerimento e um aviso) diverge da proposta inicial dos autores de se trabalhar com o gênero conto popular em prosa, a qual não é de fato realizada porque o foco da unidade recai sobre a diferença entre linguagem formal e linguagem informal e não sobre o objeto discursivo que dá nome à sequência de ensino.

Como já mencionado, há também aquelas tarefas que possibilitam a elementarização do objeto de saber, como na proposta abaixo:

1. Variedade regional

Para entender melhor o que vamos estudar, é importante que a letra de música transcrita a seguir seja lida em voz alta. Se possível, ouçam a gravação¹ e cantem a música.

Essa música foi recolhida pelo pesquisador Paulo Vanzolini na região de Minas Gerais. Trata-se de uma música da tradição popular brasileira. Não se sabe quem são seus autores.

Cuitelinho

Cheguei na bera do porto
onde as onda se espaia
As garça dá meia volta
senta na bera da praia
E o cuitelinho não gosta
que o botão de rosa caia, ai ai ai.

cuitelinho: termo utilizado em algumas regiões para designar o beija-flor.



(BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2006a, p. 30).

Nessa, a variedade regional (assunto derivado da reflexão maior sobre linguagem formal e informal) é explorada a partir da execução da tarefa que inclui a leitura ou a escuta da canção, seguida de perguntas sobre a forma de grafar as palavras pelo compositor, entre outras. Assim, por meio dessa estratégia, o gesto pressuposto formulação de tarefas desdobra-se em outros gestos, diretamente inscritos (como elementarização) e outros a serem executados de acordo com a cena didática instituída pelo professor.

Quanto à ação das professoras, as tarefas aparecem, seja a partir do que foi proposto no LDP ou não. Por exemplo, a professora do 9º ano propõe aos alunos que façam uma pesquisa sobre contos e escolham um para apresentar em sala de aula; proposta essa que dialoga com a unidade 2 sobre crônica e conto. Embora, em muitas situações, as professoras deleguem outras tarefas não contidas no livro, observamos que essas ou promovem a presentificação de um objeto de saber, ou se constituem em exercícios de aplicação e fixação de conteúdos, além de elas estarem a serviço mais da avaliação do fazer do que do saber. Há casos em que a realização do gesto formulação de tarefas é incompleto, visto que, ao tomar como pressuposto os comandos de instrução veiculados no LDP sobre determinado tópico, as professoras acabam selecionando parte das tarefas, implicando perda de continuidade na construção do objeto ensinado e, portanto, prejuízo na aprendizagem. Por exemplo, a professora do 9º ano, como mostra a relação de ações desenvolvidas em três aulas agrupadas (6 horas-aula), passa das atividades de leitura e interpretação do conto “Metonímia, ou a vingança do enganado” à produção de um conto a partir de uma manchete de jornal.

Síntese da sequência realizada no 9º ano (unidade 2)
<p>Lê a introdução da unidade 2 e explica o que é conto e crônica (p. 51)</p> <p>Professora explica o que é Metonímia.</p> <p>Lê o texto “Metonímia, ou a vingança do enganado”.</p> <p>Pede que eles façam a atividade escrita (p.54).</p> <p>Toma nota dos alunos que têm visto no caderno.</p> <p>Circula na sala, explicando e corrigindo as questões.</p> <p>Corrige as atividades da página 54.</p> <p>Pede que façam as atividades da página 57.</p> <p>Corrige as atividades.</p> <p>Pede que eles façam as questões da página 60 e lhes avisa que elas serão feitas oralmente.</p> <p>Pede que os alunos falem as respostas da 1ª e 2ª questões da página 60.</p> <p>Professora corrige as atividades da página 60.</p> <p>Lê o texto “Passe de mágica” da página 82.</p> <p>Pede que eles imaginem uma manchete de jornal e criem um conto a partir dela.</p> <p>Escreve exemplos de manchetes de jornal no quadro e lê alguns contos retirados do livro “Contos mínimos”.</p> <p>Circula em sala, orientando os alunos quanto à produção de texto.</p>

Ao organizar a sequência dessa forma, não enfatiza questões pontuais e necessárias para a produção desse gênero discursivo, como: recursos textuais (metonímia, ironia e polissíndeto) e formas de organização do texto. Ao propor apenas as questões de interpretação de texto, prioriza o elemento temático. Com isso, verificamos como o gesto formulação de tarefas age diretamente sobre os saberes apresentados e suas dimensões enfatizadas.

De um modo geral, portanto, as tarefas acabam sendo as responsáveis no livro e no agir do professor, sobretudo, pela presentificação do objeto e pela elementarização de seus componentes.

Regulação

A regulação, recorrente no agir das professoras, é pouco significativa no LDP. No material didático, raros são os momentos em que se sugere avaliação sobre alguma dimensão do objeto. No caso do exemplo ilustrado a seguir, a proposta de regulação deverá ser conduzida pelos alunos, cabendo a eles avaliar o seu próprio texto por meio da observação de questões relacionadas ao encadeamento textual.

Em dupla.

Vocês deverão produzir um conto a partir de uma notícia de jornal, tomando o cuidado de encadear as unidades narrativas de forma a prender a atenção de seu leitor.

- 1** Seleccionem uma notícia de jornal que vocês considerem que possa motivar a criação de uma boa história.
- 2** Discutam sobre qual será o enredo da história.
- 3** Lembrem-se de que o conto que vocês vão produzir deverá atrair a atenção de pessoas habituadas a ler notícias em jornal, veículo que geralmente emprega linguagem mais concisa e rápida.
- 4** Planejem o desenvolvimento da história em unidades narrativas.
- 5** Façam um rascunho do texto.
- 6** Releiam e observem se vocês garantiram a presença de *frases que criem expectativa* na passagem de uma unidade para outra.
- 7** Observem se foram empregados *elementos coesivos* e se contribuíram para o bom encadeamento do texto.
- 8** Leiam os textos para os colegas, conforme orientação do/a professor/a.
- 9** Escolham os contos de que vocês mais gostaram para serem publicados no jornal da escola ou para serem enviados ao jornal de seu bairro ou de sua cidade.

(BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2006b, p. 83).

No que concerne à regulação realizada pelas professoras, essa é mais sobre a ação do aluno do que sobre a aprendizagem do objeto: a professora observa se o aluno fez ou não a tarefa e não como ele fez, principalmente, através da emissão de um visto.

Apesar de não ser muito presente nem no LDP nem nas aulas, um gesto que se faz muito importante no processo de ensino/aprendizagem é o institucionalização. Esse gesto é apontado por Sensevy (2001), Aeby-Daghé e Dolz (2008) e Aeby-Daghé (2009) como aquele que vai ser o responsável pela ligação dos saberes dados e novos e pela conscientização, por parte do aluno, do que poderá ser retomado e considerado, por exemplo, na construção de um texto de opinião (que é alvo de análise nos trabalhos desses últimos autores).

O que se observa no LDP é que o gesto institucionalização, em raros momentos, é pressuposto a partir da síntese de conteúdos trabalhados ou ainda pela apresentação da definição de alguma noção gramatical, após algum exercício, como exemplificado a seguir:

Hora de organizar o que aprendemos

Linguagem coloquial, informal é caracterizada por:

- ser mais utilizada nas situações do cotidiano, isto é, no dia-a-dia, na família, entre amigos;
- escolha ou uso de palavras ou expressões do repertório popular, conhecido pela maioria dos falantes;
- forma de organizar a frase diferente da variedade ou norma-padrão (como *eu vi ele*);
- emprego de formas reduzidas de palavras (*pra, tá, né*);
- ser mais influenciada por fatores como: idade, região em que é utilizada, profissão, grupo social que o falante mais frequenta;
- ser mais espontânea e descontraída.

Variedades lingüísticas – usos diferentes que se faz da mesma língua. As diferenças ocorrem dependendo:

- da região em que a língua é utilizada;
- da situação em que é utilizada;
- da condição social de quem a utiliza;
- do grau de escolaridade de quem a utiliza;
- do contexto ou da situação em que é utilizada;
- da intenção de quem a utiliza;
- da pessoa a quem se destina a mensagem;
- da origem de quem fala ou escreve;
- dos costumes do grupo em que o usuário da língua vive...



Linguagem formal:

- segue regras de uma gramática normativa eleita como variedade-padrão, oficial;
- menos influenciada por fatores como idade, região, grupo social...
- mais utilizada em situações formais: documentos oficiais, textos científicos, textos escolares, palestras, reuniões científicas...
- geralmente não emprega gírias.

(BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2006a, p. 35).

No LDP analisado, quando o gesto institucionalização é presumido, surge, por exemplo, sob o título de “Hora de organizar o que aprendemos”, permitindo-nos definir com clareza os objetos sugeridos na sequência de ensino: as linguagens formal e informal e as variedades lingüísticas. Nesse caso, percebemos que há apenas a síntese do conteúdo, mas não identificamos o processo de descontextualização e recontextualização, que é necessário para ocorrer a aprendizagem do objeto num contexto real e significativo. O fato de o gesto institucionalização não ser tão presente no livro torna o ciclo de aprendizagem prejudicado, porque, conforme apontam Aebly-Daghé e Dolz (2008) e Sensevy (2001), ele tem como objetivo levar os alunos a fixarem conteúdos já trabalhados. Por meio desse gesto, o professor “[...] convida os alunos a se tornarem responsáveis de saber esses conhecimentos” (SENSEVY, 2001, p.211). A sua inexpressiva presença interfere no reconhecimento dos objetos trabalhos e na relação que esses estabelecem com as práticas de linguagem.

A síntese, a explicitação e a generalização do conteúdo (responsáveis pela execução do gesto institucionalização) servem para se verificar quais objetos realmente estão sendo focados. A partir delas, por exemplo, identificamos uma incoerência entre o declarado pelos autores do LDP em análise (trabalho com gênero) e pelo *Guia de livros didáticos* (BRASIL, 2007). Ambos afirmam ser a coleção *Tudo é Linguagem* organizada a partir de gêneros textuais, mas constatamos que o ponto central são os aspectos gramaticais e/ou textuais.

Tal gesto é menos observado ainda em sala de aula e está também atrelado a noções gramaticais. Quando aparece, é em sua dimensão recapitulante: o professor repete sinteticamente o conteúdo trabalhado, colocando também em ação o gesto apelo à memória, sem, contudo, fazer ligações entre o dado e o novo e com as práticas de linguagem. Agir esse que pode ter sido influenciado pelo LDP, dada sua própria história no ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa.

6. Considerações finais

No presente trabalho, verificamos que o LDP é o responsável em alguns momentos por aquilo que as professoras presentificam em sala de aula. Ele materializa o objeto de saber por meio de textos e tarefas, ao mesmo tempo em que o elementariza, dirigindo a atenção do professor e do aluno para algumas das dimensões do objeto. Diante disso, os gestos implementação de dispositivos didáticos e formulação de tarefas exercem uma função primordial na focalização dos objetos, pois são os responsáveis pelo emprego dos demais gestos (regulação, presentificação, elementarização e institucionalização). Utilizando-se desse instrumento semiótico (isto é, havendo o uso do LDP), o professor pode transformar os objetos didatizados em objetos ensinados e, talvez, aprendidos.

A partir da observação das aulas, observamos dois gestos (não caracterizados junto com os demais, mas propostos por Aeby-Daghé Dolz (2008)) que não são tão executados: o “fazer-observar” e o “fazer-compreender”. Na verdade, trata-se da ausência desses gestos, o que evidencia a postura não intervencionista das professoras. Tais gestos, a nosso ver, são responsáveis pela execução do gesto elementarização, o qual vai permitir ao aluno ter acesso às várias dimensões do objeto de saber e, provavelmente, construir um conhecimento sobre o conteúdo-alvo. Esses gestos possibilitam o reconhecimento do professor como aquele que explica e não apenas como aquele que delega tarefas sem topicalizar os objetos e suas dimensões.

Observamos também que os principais gestos realizados pelas professoras quando do uso do LDP levam à focalização da dimensão temática dos gêneros e dos objetos gramaticais. Assim, a presença e a ausência de alguns gestos nos permitem compreender que os objetos de saber são construídos apenas em parte (alguns elementos são pontuados) tanto no LDP como nas aulas, quando o objeto introduzido na cena didática é o gênero discursivo.

Nas práticas das professoras, a partir da análise feita, observamos uma preferência pelo gesto “fazer-fazer”, denominado como específico por Aeby-Daghé e Dolz (2008), que acaba não se desdobrando em outro fundamental na aprendizagem: o gesto institucionalização.

Ademais, é a partir do gesto implementação de dispositivos didáticos que o objeto de saber é abordado e organizado, o que faz dele um elemento relevante no trabalho do professor para a disposição em espiral do conteúdo e do tempo escolar. No processo de execução de diferentes gestos, o professor não apenas age sobre como também reage à seleção dos objetos de ensino, às atividades de linguagem e às tarefas presentes no LDP, além de fazer negociações e criar normas internas ao espaço de sala de aula.

Referências bibliográficas

- AEBY-DAGHÉ, S. Du nouveau s’ajoute à de l’ancien dans les institutionnalisations. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Des objets enseignés en classe de français**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009. p. 199-210.
- 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**. Bruxelas: De Boeck, 2008. p. 83-105.
- ALIN, C. Les gestes professionnels : pour une approche anthropologique et sémiotique en analyse des pratiques. Actes du colloque **Analyse des pratiques en EPS : expériences marquantes et gestes professionnels**. Clermont-Ferrand, Mars. 2007. Disponível em: http://www.site.aeeps.org/IMG/pdf/colloque_clermont_christian.pdf. Acesso em: 9 out 2010.
- BAKHTIN, M. M. /VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997[1952-53/1975]. p. 279-358.

_____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: Hucitec, 1993 [1934-35/1979]. p. 85-106 e 134-163.

BORGATTO, A. M. T.; BERTIN, T. C. H.; MARCHEZI, V. L. de C. **Tudo é linguagem – 5ª série**. São Paulo: Ática, 2006.

_____. **Tudo é linguagem – 8ª série**. São Paulo: Ática, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2008: Língua Portuguesa, anos finais do ensino fundamental**. Brasília: MEC, 2007.

BRUDERMANN, C. PÉLISSIER, C. Les gestes professionnels de l'enseignant: une analyse pédagogique et une représentation informatisée pour la formation – l'exemple des langues étrangères. **Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education**, v.5, n. 2, p. 21-33, 2008. Disponível em: http://www.ritpu.org/IMG/pdf/RITPU_v05n02_21.pdf. Acesso em: 27 maio 2010.

BUCHETON, D. DEZUTTER, O. **Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : Un défi pour la recherche et la formation**. Bruxelas: De Boeck, 2008.

BUCHETON, D. Professionnalise? Vers une ergonomie du travail des enseignants dans la classe de français. In: BUCHETON, D.; DEZUTTER, O. (Éds.) **Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français: Un défi pour la recherche et la formation**. Bruxelas: De Boeck, 2008. p. 15-27.

_____. L'activité enseignante, une architecture complexe de gestes professionnels. Actes du colloque international **Former des enseignants professionnels, savoirs et compétences**, IUFM. Nantes, [CD-ROM], 2005. Disponível em: http://www.ices.fr/BU/documents/koha_99956/pdf/s3_dezutter/bucheton_dominique.pdf.

Acesso em: 15 mar. 2012.

BUENO, L. A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio. **Tese de doutorado**. São Paulo: PUCSP, 2007. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/19/TDE-2007-11-29T08:33:46Z-4449/Publico/Luzia%20Bueno.pdf. Acesso em: 3 fev. 2010.

BUNZEN, C; ROJO, R. H. R. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: VAL, M. da G. C.; MARCUSCHI, B. (Org.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005. p. 73-117.

BUZZO, M. G. Os professores diante de um novo trabalho com a leitura: modos de fazer semelhantes ou diferentes? **Tese de doutorado**. São Paulo: PUCSP, 2008. Disponível em: http://www4.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/MARINA_BUZZO_DO_08_LAEL.pdf. Acesso em: 4 mar. 2011.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné**. Paris: La Fenseé Sauvage, 1991 [1985].

DE PIETRO, J-F; SCHNEUWLY, B. O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática. **MOARA: revista da pós-graduação em letras da UFPA**. Belém: CLA/UFPA, n. 25, p. 15-52, jan./ jun. 2006.

DEVELAY, M. **De l'apprentissage à l'enseignement: pour une épistémologie scolaire**. Paris: ESF, 1993.

DOLZ, J., RONVEAUX, C. ; SCHNEUWLY, B. Le synopsis - Un outil pour analyser l'objet enseigné. In: PERRIN, M. J., REUTER, Y. (Dir.). **Les méthodes de recherche en didactique. Actes du premier séminaire international de juin 2005**. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 2006. p. 175-190.

- GAL-PETITFAUX, N. Analyser les pratiques en Education physique et sportive: une entrée par le travail, l'expérience et les gestes professionnels. Actes du colloque **Analyse des pratiques en Education physique et sportive. Expériences marquantes et gestes professionnels**. Clermont-Ferrand, Mars, 2007 [CD-ROM], 2010. Disponível em: http://www.site.aeeps.org/IMG/pdf/gal_petit.pdf. Acesso em: 9 out. 2010.
- GOMES-SANTOS, S. N. A escrita nas formas do trabalho docente. **Educ. Pesqui.** [online]. v. 36, n.2, p. 445-458, 2010.
- GOMES-SANTOS; S. N.; ALMEIDA, P. S. Pergunta-resposta: como o par dialógico constrói uma aula na alfabetização. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 1, p. 133-149, 2009.
- JORRO, A. L'inscription des gestes professionnels dans l'action. **Revue en question**, n. 19. Aix en Provence, p. 1-20, 1998. Disponível em: <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/11/23/44/PDF/Gestes-98.pdf>. Acesso em: 27 maio 2010.
- MAZZILLO, T. M. F. M. O trabalho do professor de língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem. **Tese de doutorado**. São Paulo: PUCSP, 2006. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/19/TDE-2007-07-25T05:33:01Z-3874/Publico/Tania%20Mazzillo.pdf. Acesso em: 28 abr. 2012.
- NASCIMENTO, E. L. A Dupla semiotização dos objetos de ensino-aprendizagem: dos gestos didáticos fundadores aos gestos didáticos específicos. **Signum: Estudos Linguísticos**, Londrina, n. 14/1, p. 421-445, jun. 2011.
- OLIVEIRA, M. A. A.; TEIXEIRA, A. L. S. **O saber didatizado à luz dos estudos de transposição didática, de didatização e modelização**: desafios na produção e uso do livro didático de Língua Portuguesa, no prelo.
- RODRIGUES, D. L. D. I. A autoconfrontação simples e a instrução do sócia: entre diferenças e semelhanças. **Tese de doutorado**. São Paulo: PUCSP, 2010. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/19/TDE-2010-12-13T08:56:36Z-10441/Publico/Daniella%20Lopes%20Dias%20Ignacio%20Rodrigues.pdf. Acesso em: 5 mar. 2011.
- SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Des objets enseignés en classe de français**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009.
- SCHNEUWLY, B. L'objet enseigné. In: SCHNEUWLY, B ; DOLZ, J. **Des objets enseignés en classe de français**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009a. p. 17-28.
- _____. Le travail enseignant. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Des objets enseignés en classe de français**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009b. p. 29-45.
- SCHNEUWLY, B. Les outils de l'enseignant – Un essai didactique. **Repères**, n. 22, p. 19-38, 2000.
- SENSEVY, G. Sur la notion de geste professionnel. **La Lettre de l'AIRDF**. Namur: AIRDF, n. 36, p. 4-6., 2005.
- _____. Théories de l'action et action du professeur. In: BAUDOIN, J. M.; FRIEDRICH, J. (Ed.). **Théories de l'action et education**: Raisons Educatives. Bruxelles: De Boeck Université, 2001. p. 203-224.
- TEIXEIRA, A. L. S. A autoria no livro didático de língua portuguesa: o papel do editor. **Dissertação de mestrado**. São Paulo: Unicamp, 2012.
- TOGNATO, M. I. R. A (re)construção do trabalho do professor de inglês pela linguagem. **Tese de doutorado**. São Paulo: PUCSP, 2008. Disponível em: http://www4.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/maria_%20izabel_tognato.pdf. Acesso em: 5 mar. 2011.
- WANLIN, P. L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens: une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. **Recherches Qualitatives, Hors-Série**, v. 3, p. 243-272, 2007.