

MEDIAÇÕES FORMATIVAS PARA ATIVIDADES DIDÁTICAS COM GÊNEROS TEXTUAIS

MEDIACIONES FORMATIVAS PARA ACTIVIDADES DIDÁCTICAS CON GÉNEROS TEXTUALES

PEDAGOGIC MEDIATION IN DIDACTIC ACTIVITIES WITH TEXTUAL GENRES

Elvira Lopes Nascimento*

Universidade Estadual de Londrina – UEL, BR

RESUMO: O objetivo do trabalho é o de apresentar reflexão sobre os dados distribuídos em três conjuntos: a) a transposição didática de gêneros; b) a relação entre distintos instrumentos utilizados por professores com sequência didática, os saberes e as capacidades docentes; c) o estilo singular da ação docente no gênero da atividade. Na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 2008; SCHNEUWLY, 2009; DOLZ, 2009), buscamos reconhecer como o gênero da atividade educacional (FAITA, 2004) é moldado na ação do sujeito em um contexto educacional específico, assim como os modos pelos quais o estilo do professor entra em relação com os gestos fundadores do *métier* profissional. A premissa que norteia a reflexão é a de que profissionais da educação podem estar mobilizando recursos verbais e não verbais que não podem ser negligenciados pelo formador, uma vez que podem estar trazendo implicações com novas ferramentas de ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: objetos de ensino; transposição didática; gêneros textuais.

RESUMEN: El objetivo de este trabajo es presentar una reflexión sobre los datos distribuidos en tres conjuntos: a) la transposición didáctica de géneros; b) la relación entre distintos instrumentos utilizados por profesores con secuencia didáctica, los saberes y las capacidades docentes; c) el estilo singular de la acción docente en el género de la actividad. En la perspectiva del interaccionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 2008; SCHNEUWLY, 2009; DOLZ, 2009), buscamos reconocer cómo es moldeado el género de la actividad educacional (FAITA, 2004) en la acción del sujeto en un contexto educacional específico, así como los modos mediante los que el estilo del profesor entra en relación con los gestos fundadores del *métier* profesional. La premissa que dirige la reflexión es la de que profesionales de la educación pueden estar moviendo recursos verbales y no verbales que no pueden ser dejados de lado por parte del formador, una vez que estos pueden resultar en implicaciones con novas herramientas de enseñanza y aprendizaje.

PALABRAS-CLAVE: objetos de enseñanza; transposición didáctica; géneros textuales.

ABSTRACT: The aim of this study is to present a reflection on data distributed in three different sets: a) the didactic transposition of genres; b) the relationship among different instruments used by teachers with didactic sequence, teaching knowledge and capacities; c) the teaching action singular style in activity genre. Through the perspective of socialdiscursive interactionism (BRONCKART, 2008; SCHNEUWLY, 2009; DOLZ, 2009), we seek to recognize how the educational activity genre (FAITA, 2004) is subject action shaped in one specific educational context, as well as the ways the teacher style works in relation with sedimented gestures in professional environment. The premise that guides the reflection is that educators can be mobilizing verbal and non-verbal resources which cannot be neglected by the teacher educator, since they may bring implications with new teaching/learning tools.

KEYWORDS: teaching objects; didactic transposition; textual genres.

1 INTRODUÇÃO

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

* Docente associada da Universidade Estadual de Londrina, vinculada ao curso de Letras e ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Coordenadora do projeto de pesquisa Gêneros textuais: das mediações formativas aos objetos de ensino em andamento na UEL. Contatos: elopes@sercomtel.com.br.

Nessa perspectiva, o nosso objetivo é o de buscar compreender em que medida o trabalho didático com os gêneros textuais - mediado pelo instrumento semiótico denominado por Bronckart (1997; 2008) e Dolz e Schneuwly (2004; 2009) como *sequência didática* -, contribui para a formação de professores em exercício em escolas públicas, em formação continuada no Paraná, no Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE) sob a nossa orientação no período de 2009 a 2010. Para verificação do impacto do uso dessa ferramenta na educação básica nos eixos da leitura e da produção escrita, acompanhamos todas as etapas desse curso de formação como docente de instituição superior (uma das instituições sede do PDE no Paraná), ministrando curso com disciplina específica e acompanhando professores como orientadora, na extensa caminhada de atividades e ações demonstradas no quadro esquemático do Plano Integrado (ver o tópico a seguir).

O enfoque da reflexão recairá especificamente na fase final do PDE: no momento em que os saberes mobilizados na formação são postos em cena nas práticas de modelização didática do objeto social a ser didatizado, no resultado do planejamento do Projeto para a Implantação Pedagógica e, finalmente, na implantação efetiva do Projeto em sala de aula, momento em que o professor-formador (esta pesquisadora) procede à testagem daquilo que foi planejado pelo professor PDE, na etapa quase final do curso de formação: só ficará para depois desse momento, a produção de um artigo pelo professor PDE relatando os resultados da sua caminhada de formação.

Na busca de indícios de como ocorreu esse processo, as questões que nos movem nesta pesquisa são: Como a transposição didática foi planejada (teoricamente) pelas professoras? - Quais são os dados resultantes da comparação entre o trabalho planejado e o trabalho efetivamente realizado? - Onde se observam momentos de fuga em relação ao que foi teoricamente planejado? - Quais as causas dos momentos de fuga em relação ao que foi teoricamente planejado? - Os gêneros textuais foram internalizados como instrumentos semióticos mediadores das ações didáticas?

Nos gestos observáveis (BUCHETON, 2008; AEBY-DAGHE; DOLZ, 2008; NASCIMENTO, 2011) de uma professora sob nossa orientação no PDE ao implementar efetivamente o projeto resultante da formação buscamos respostas para essas e outras questões, priorizando o enfoque na transformação de um gênero textual - de objeto a aprender a objeto ensinado .

2 PRESSUPOSTOS

Portadores de significação e vistos pela ótica da atividade coletiva (BRONCKART, 2006), os *gestos didáticos fundadores* (SCHNEUWLY, 2000) se integram no sistema social da atividade educacional e se enquadram nas regras e códigos convencionais estabilizados pelo complexo sistema em que se situam as atividades educacionais que constituem a cultura escolar. Entretanto, emergindo dessa complexidade, a ação do professor em uma situação particular de ensinar desenvolve *gestos didáticos específicos* que nos ajudam a compreender o modo pelo qual se dá a transformação do objeto de ensino que é regulado por eles.

Tanto a formação regular quanto a continuada de professores tem sido articuladas por gestos profissionais relacionados com a interlocução formador/formando; professor/aprendiz; a emergência de papéis e identidades em contextos de ensino e de formação de professor e a (re) construção de objetos de ensino/aprendizagem. Bakhtin/Volochinov (1996, p 124) postulam que “a comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal (gestos do trabalho, atos simbólicos de um ritual, cerimônias, etc.) dos quais ela é muitas vezes apenas complemento, desempenhando um papel meramente auxiliar”.

Considerando que o trabalho na sala de aula se constitui por movimentos discursivos e pragmáticos observáveis no desenvolvimento das atividades didáticas, a apropriação de gestos didáticos é fundamental para a formação de futuros professores (DOLZ, 2009). Os gestos do trabalho em sala de aula demandam reflexões sobre as dificuldades do ofício de ensinar que envolvem diferentes saberes: os saberes específicos

da disciplina, o saber sobre a didática dessa disciplina e o saber mobilizado na construção dos objetos de ensino (NASCIMENTO, 2011).

A questão se torna crucial quando nos deparamos com relatos de professores em formação continuada ao lamentarem a ênfase que é dada às disciplinas gerais do currículo da graduação em detrimento da didática específica da disciplina que deveria promover práticas reflexivas sobre os saberes que serão objetos de transposição didática - TD (CHEVALLARD, 1991; 2010)¹. O problema diz respeito à investigação sobre como gestos didáticos presentificam um objeto de conhecimento por uma *dupla semiotização* (SCHNEUWLY, 2000): do objeto a ensinar ao objeto que deve efetivamente centralizar a atenção dos aprendizes - o que faz dele um objeto de estudo.

A apresentação de um objeto de estudo para os aprendizes envolve gestos do trabalho nos diferentes *gêneros de atividade* (FAITA, 2004) materializados na sala de aula. Hilla (1011) levanta uma questão: Por que professores em formação inicial são expostos muito mais à observação e discussão de aulas que eles consideram “problemáticas” e pouco expostos a boas aulas? O resultado disso não seria uma hipótese para que os futuros professores acabem reforçando - pela imitação - os gestos didáticos que são alvos de críticas, enquanto se deixa de salientar o foco na observação de gestos didáticos que possam ser considerados inovadores das práticas? Nesse impasse entendemos a importância das discussões sobre gestos didáticos que sedimentam boas aulas, no sentido de desenvolver a consciência da importância da reflexão sobre esses gestos no quadro da formação de futuros professores.

Considerando um ponto de vista ergonômico do trabalho (BUCHETON, 2008), o segundo objetivo deste artigo é o de refletir sobre *gestos didáticos fundadores* e *gestos didáticos específicos* desenvolvidos por professores nas atividades inerentes ao curso PDE-PR. Essa reflexão se situa no quadro do projeto de pesquisa GEMFOR (Gêneros textuais: mediações formativas), em desenvolvimento na Universidade Estadual de Londrina, que articula pesquisadores em diferentes focos inerentes a intervenções formativas, entre os quais os movimentos didáticos que distinguem professores experientes e professores principiantes (em formação inicial), relacionando questões inerentes à dimensão social dos conhecimentos e seu ensino efetivo, o objetivo da transposição de um conceito teórico em um determinado projeto didático, o diagnóstico de capacidades que devem ser construídas ao longo da educação básica como condição fundamental para se estabelecer objetivos, a seleção de conteúdos, os modos de gerenciar o tempo escolar e os modos pelos quais os professores representam, presentificam e topicalizam os objetos de ensino na sala de aula.

Buscamos resultados efetivos desses movimentos na relação entre os gestos didáticos fundadores (sob o ponto de vista das regras dos coletivos do trabalho) e os gestos didáticos específicos no ensino-aprendizagem de gêneros textuais como objetos de referência para atividades didáticas.

3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PDE: LÓCUS DA REFLEXÃO

Assumindo o pressuposto de que há uma relação tripolar entre: a) a forma de operacionalização do conhecimento didático da disciplina que o professor detém; b) os gestos didáticos específicos que dão o estilo particular a um gênero da atividade em sala de aula; c) a relação entre o que os professores conhecem e o que os alunos aprendem - orientamos essa reflexão aos movimentos observados durante o processo de

¹ Nos últimos anos, no Brasil, a expressão “transposição didática” tem se reduzido ao âmbito da transposição de saberes científicos – ditos de referência- em saberes escolares. Essa é uma visão reducionista da teoria da TD proposta por Y. Chevallard, pois fixa a atenção apenas sobre o polo dos saberes, em detrimento de outros polos do famoso triângulo didático que compreende o professor; os saberes; o aluno e suas relações. Esclareço que em nosso trabalho o uso do termo “transposição didática” busca resgatar “a ideia da análise das condições e das esferas nas quais ela (a transposição) se realiza e o projeto de construção” (CHEVALLARD, 1991, p.48). Em nossas pesquisas, as sequências didáticas constituem “projetos de construção didática” que buscam levar em consideração a articulação dos diferentes aspectos daquele esquema triangular, sem negligenciar o fato de que as decisões tomadas quanto ao objeto de ensino dependem também do filtro ideológico e da apreciação valorativa dos autores dos programas, dos formadores e dos professores.

orientação a uma professora PDE-PR que compreendeu um percurso de formação no período 2009-2010. A Secretaria Estadual de Educação (-SEED) organiza o curso em três grandes conjuntos de atividades distribuídas no Quadro Esquemático a seguir:

Figura 1 – Quadro esquemático do plano integrado de formação continuada - 2009



O foco desta reflexão recai sobre as Atividades de Integração Teórico-Práticas reunidas no Grupo I, conforme apresentado no esquema acima.

4 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ENSINO SEMIOTIZADO NO QUADRO DE UMA DISCIPLINA ESCOLAR

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

O conjunto de *capacidades* (SCHNEUWLY, 2004) e *competências* (DOLZ; BRONCKART, 2002) do professor são fundamentos dos movimentos que são condicionados principalmente pelo conhecimento que vai constituir os dois níveis da transposição didática: da transposição externa à transposição interna. A

transposição didática externa implica as transformações, adaptações e transformações pelas quais os saberes legítimos sob o ponto de vista científico são validados nos parâmetros curriculares oficiais e diretrizes educacionais e situam o professor nos saberes específicos no universo de uma disciplina escolar (SHULMAN, 1989).

O saber² externo é selecionado, decomposto e modelizado (nos modelos didáticos) que apontam os ensináveis que irão constituir os objetos que serão escolarizados. No quadro de uma didática das práticas sociais, os conhecimentos didáticos da disciplina compreendem não somente os saberes que se ensinam na disciplina, mas também as formas mais competentes de representação dos conteúdos para torná-los acessíveis e compreensíveis para a internalização dos alunos.

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

Aeby-Daghé e Dolz (2008) se referem aos *gestos didáticos fundadores* apontados por Schneuwly retomando, desdobrando ou acrescentando os gestos a seguir: 1. *Presentificação* - consiste em mostrar aos aprendizes o objeto de ensino com os suportes adequados; 2. *Elementarização* - que consiste no dimensionamento particular do objeto, o que implica a desconstrução e colocação em evidência de certas dimensões que são ensináveis em um contexto determinado; 3. *Formulação de tarefas* - para a entrada do objeto no dispositivo didático, gesto pelo qual o professor apresenta consignas/comandos de trabalho pelos quais o objeto é presentificado; 4. *Materialização* - que consiste na colocação em cena dos dispositivos didáticos no quadro de uma atividade escolar, faz-se pela disponibilização de suportes (textos de apoio, exercícios, corpus de frases para análise, objetos diversos etc); 5. *Apelo à memória* - são os gestos para resgatar objetos já trabalhados para permitir a articulação com o novo objeto de saber; 6. *Regulação* - gestos para diagnosticar dificuldades e obstáculos em relação a uma etapa do processo em curso, visando ao estabelecimento de metas para provocar desenvolvimento de capacidades; 7. *Institucionalização* - constituída pelos gestos direcionados para a fixação do saber (externo) que deve ser utilizado pelos aprendizes nas circunstâncias novas (internas) em que serão exigidos. O professor busca colocar em evidência os aspectos do objeto que os aprendizes devem internalizar para serem (re) contextualizados na tarefa apresentada pelo professor.

Ao defendermos a tese de que todo objeto de ensino é definido em função das escolhas hierarquizadas e ordenadas em uma sequência de atividades didáticas -*sequência didática* -, consideramos que a aprendizagem se faz, principalmente, ao ser mediada pelo professor nas intervenções formativas escolares, uma vez que aquele dispositivo didático permite o planejamento e organização das tarefas em um quadro de complexificação crescente, de acordo com as capacidades dos aprendizes (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

² Para Joshua (apud Halté, 2008), referindo-se à disciplina do Francês Língua Materna afirma que ela se aproxima das disciplinas heterogêneas que implicam vários saberes: o saber de referência científica, referências científicas ocasionalmente (ortografia, gramática), referências especializadas (como por exemplo a recitação) passando pelas referências intermediárias (como o resumo de um texto científico). Tal aproximação pode ser feita em relação à disciplina Língua Portuguesa.

Schneuwly (2009) explica o processo de transposição didática caracterizando o conjunto de mediações em que seria possível identificar níveis sucessivos: em um *primeiro nível*, identifica o processo de seleção de certos aspectos do saber científico como conteúdos passíveis de formar parte do currículo escolar. Nesse nível, é que se formulam diretrizes gerais adotadas pela sociedade, tais como PCNs, DCEs, Matrizes Curriculares, Diretrizes etc. Um *segundo nível* constituiria o conjunto de transformações que se operam no saber adaptado como conteúdo a ensinar no contexto escolar, transformando-se em objeto de ensino. E no *terceiro nível* - o do sistema didático - onde se encontram professor e alunos é que se presentificam os objetos de conhecimento nas diferentes atividades que se desenvolvem (mediadas pelos instrumentos e pelos comandos reguladores do professor). Nesse terceiro nível se encontram os pólos: professor, alunos e objeto de ensino.

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

Como enfatiza Machado (2007), o processo de transposição didática pelo qual um novo objeto a ensinar é transformado em objeto ensinado não significa que a escola seja uma mera reprodutora dos saberes externos reconhecidos e legitimados no primeiro nível. Entendemos que a escola deve constituir um espaço diferenciado de produção e contextualização de saberes e que os motivos, intenções e objetivos implicados na transposição são materializados pelos gestos didáticos de um professor - sujeito singular mergulhado em uma situação singular. É no processo de transposição didática do terceiro nível que podemos flagrar os gestos profissionais para tentar compreender a sua natureza, seu grau de premeditação ou intuição, assim como a sua especificidade para se ajustar a um aluno, grupo ou turma específicos.

As nossas reflexões se concentrarão no terceiro nível - o do sistema didático, pois é nesse nível que podemos presenciar os gestos fundadores das atividades educacionais materializados nos gestos didáticos específicos de um professor - foco desta reflexão.

5 A TRANSPOSIÇÃO DOS SABERES NO INTERIOR DO SISTEMA DIDÁTICO

Com a preocupação de *olhar do lado dos mestres* (BUCHETON, 2008), vamos restringir o foco deste trabalho no pólo professor-alunos-objeto de ensino no interior do terceiro nível, o do sistema didático. Como já demonstramos em Nascimento (2011), nesse nível se encontram os objetos que vêm das práticas sociais (transposição externa) para a transposição interna, objetos de saber que são prefigurados nos outros níveis e que no sistema didático são configurados efetivamente pelo trabalho do professor (transposição interna), como tentamos demonstrar no quadro 1.

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

Os gestos didáticos específicos se manifestam nos modos particulares de abordagem e possibilidades dos objetos de ensino. Professores experientes, ao serem indagados sobre essas formas de agir descrevem tais gestos como “ações intuitivas”, “resultado dos anos de caminhada na profissão”, com o que concordamos, mas com o acréscimo do conhecimento dos conteúdos, suas crenças sobre o que é o ensinar e aprender, sua capacidade para mobilizar recursos, para traçar metas e objetivos para o ensino, para propor tarefas adequadas ao trabalho na zona de desenvolvimento potencial do aluno. Os conhecimentos da disciplina articulam os objetos do saber a uma multiplicidade de procedimentos do professor, em sua maioria são procedimentos discursivos, sobretudo do professor de língua portuguesa que faz dos discursos orais em sala de aula a sua principal ferramenta de mediação das práticas de ensino (NASCIMENTO, 2009b). Pelo discurso oral o professor materializa comparações, analogias, ilustrações, descrições, exemplos, demonstrações, fornecimento de pistas, instruções, explicações, conceitos, procedimentos, instruções, etc, interpretando, expondo, motivando, explorando, validando, regulando, avaliando aprendizagens, constituindo *gêneros da atividade* (CLOT, 2006) nos movimentos de ensinar e de aprender.

Quadro 1 - A transposição didática de um objeto social no sistema didático

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

Os gestos didáticos fundadores citados por Schneuwly (2000; 2009), presentificam e topicalizam um conteúdo em sala de aula fazendo emergir um *sistema de gestos didáticos* no interior do sistema didático, tais como: 1. a forma como o professor inicia a topicalização de um objeto novo; 2. a maneira como formula e regula as tarefas em sala de aula; 3. a mediação por instrumentos para regular as atividades em sala; 4. a maneira como institucionaliza o conteúdo. Nesse *sistema*, podem

ser incluídos os signos orais, verbo-visuais e visuais - que deveriam ser observados e compreendidos pelos professores, sobretudo em formação inicial (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008).

Assim, é no quadro do planejamento das atividades que se pode conduzir a análise dos gestos didáticos específicos do professor, os sentidos daquilo que ele faz (com os movimentos do corpo), do que ele diz (explicações, questionamentos, comentários, avaliações), do objeto que tem nas mãos e para o qual aponta (um livro, um texto, uma gravura, um desenho ou esquema na lousa etc).

No quadro de complexidades que envolvem a transposição didática e em que emergem as capacidades do professor para agir nas situações de aula, surgem questionamentos como: Quais são os gestos didáticos que regulam a dinâmica das transformações dos objetos a ensinar para que eles sejam efetivamente ensinados? As reflexões para buscar respostas podem nos ajudar a compreender como se faz a reconstrução consciente dos saberes sobre uma disciplina para que a sua adaptação, simplificação (ou complexificação) aponte objetos ensináveis aos aprendizes em um contexto específico.

6 DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dados empíricos desta reflexão se baseiam na análise dos conteúdos e ferramentas didáticas acionados por uma das professoras PDE sob nossa orientação e nas atividades (a) e (b) do Gupo I (cf. o quadro esquemático já apresentado). Do momento da atividade prévia à implementação de projeto pedagógico na sala de aula, o trabalho dessa professora concentra os três movimentos metodológicos desta pesquisa:

- 1) o da transposição externa de um objeto social configurado no modelo didático que determine como o gênero textual possa ser presentificado;
- 2) o da transposição interna do objeto social materializada na sinopse da sequência didática que indica como o objeto social será institucionalizado e presentificado nos módulos da SD;
- 3) o dos registros e dados emergentes da situação e dos movimentos da professora na implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola.

Os dados emergentes em (c) são especialmente importantes, uma vez que permitem a compreensão do modo como o gênero textual constitui o quadro geral da atividade social que deverá ser apropriada pelo aprendiz integralmente: ao mesmo tempo, o aprendiz se apropria dos diferentes mecanismos que materializam as operações de linguagem e essas, ao serem apropriadas se constituem como *capacidades de linguagem* (MACHADO; et al, 2009). Assim, o ensino-aprendizagem de um gênero de texto não se limita a um trabalho com as relações entre gênero, texto e contexto, mas abrange todos os níveis da textualidade correspondentes a essas *operações* de linguagem.

O projeto da professora PDE (nosso sujeito de pesquisa) foi desenvolvido em uma turma com apenas 18 alunos de primeiro ano de ensino médio, no período noturno de escola pública. O modelo escolhido para a implementação dos objetivos é denominado *sequencia didática* e, segundo Dolz (2007) trata-se de um procedimento que pode responder às exigências mais importantes no ensino de línguas, entre elas em especial: “centrar-se, de fato, nas dimensões textuais da expressão oral e escrita”, “oferecer um material rico em textos de referência, escritos e orais”, “ser modular, para permitir uma diferenciação do ensino”. (2007, p. 96).

O projeto da professora PDE se denomina “*Construindo pontes: charge e artigo de opinião no jornal em sala de aula*” e tem como objetivo geral o de promover o aprofundamento da experiência de leitura e produção de textos configurados pela atitude discursiva do argumentar.

6.1 Um objeto social configurado no modelo didático

Para que a charge - o objeto social - pudesse ser institucionalizada e presentificada nas aulas de LP, a professora Célia, nossa orientanda do PDE-2009/2010, após concluir as atividades de aprofundamento teórico distribuídas em diferentes atividades prescritas pela organização daquele curso de formação, dedicou-se ao trabalho de elaboração do modelo didático do gênero – que propiciaria a ela o planejamento e elaboração de ferramentas como objetivo unificador de diferentes atividades de ensino que constituiriam o seu *Projeto de Implementação Pedagógica na Escola*. A construção desse modelo deveria reunir referências diversas, oriundas de teorias diversas, da observação e da análise das práticas sociais que envolvem o gênero em questão e dos depoimentos dos *experts* na sua produção e, finalmente, as próprias atividades das aulas centradas em um determinado gênero possibilitariam um retorno ao modelo didático, permitindo a sua reelaboração contínua (MACHADO, 2007).

Nessa perspectiva, a professora foi buscar as regularidades do gênero que indicassem a ela quais objetos de ensino seriam institucionalizados e presentificados nas aulas. A modelização do gênero levou-a às principais características observáveis no *corpus* em análise, constituído por 10 charges publicadas no Jornal Folha de Londrina, entre os dias 05 a 20 de abril de 2010. A síntese dos aspectos descritivos da charge, com a simplicidade e objetividade com que foi apresentada pela professora Célia, foi a seguinte:

- Os textos das charges apresentam ênfase no aspecto gráfico (desenho). Na maioria das charges, o caricatural tem mais importância que o texto escrito. É pela linguagem não-verbal que o leitor consegue captar o sentido de humor que foi dado ao texto.
- As ilustrações nas charges aparecem centralizadas, com poucos ou nenhum elemento de fundo. Apenas duas charges do *corpus* em análise apresentam um “cenário”, com perspectiva, que funciona em ambos os casos como reiteração do conteúdo temático (conferir charge 1 e 3, em anexo).
- Os traços são reduzidos ao mínimo, essa economia facilita a leitura do texto.
- Em quatro das charges, há um “destronamento” do ser humano (3, 4, 5 e 6), animais e objetos se humanizam, antropomorfizam, criando-se uma situação absurda, “carnavalizada”, que leva a inferências humorísticas: um ônibus sem dinheiro, vacas que se “divertem” na exposição agropecuária, uma estátua que quer se proteger das enchentes, uma raposa que faz campanha política são referências locais, com exceção das enchentes no Rio de Janeiro.
- O contexto de produção pode ser hipotetizado como: o enunciador da charge é o “chargista” que trabalha para o jornal ou revista que publica seus textos, sua intenção é a de apresentar, de forma irreverente, irônica, satírica, humorística, uma opinião implícita sobre um tema polêmico noticiado nas notícias do jornal ou da revista durante a semana. O chargista representa o seu destinatário como sendo um leitor do jornal que se interessa pelos temas debatidos no Caderno Opinião (do jornal local). Trata-se de um leitor crítico, atento às questões sociais e, sobretudo, às ações das celebridades que chamaram a atenção do público nos últimos dias.
- Os temas predominantes das charges do *corpus* foram: fatos locais (o preço da passagem de ônibus aos domingos, exposição agropecuária, câmeras de vigilância quebradas, as ruas emburacadas, o prefeito da cidade), a violência no Rio de Janeiro, um partido político.
- Apenas uma das charges do *corpus* não apresenta (charge 5) a imagem centralizada.
- Na charge sobre o RJ, a imagem do Cristo Redentor com máscara de mergulho está centralizada, o que ativa inferências necessárias para a leitura.
- Estratégia discursiva para os efeitos de humor: 1) a ironia. Esse parece ser o recurso predominante para criar uma situação absurda e humorística. Por exemplo, na charge 9 do *corpus*, a frase “Sorria! Você está sendo filmado!”, é retomada como “Sorria! Você não está sendo filmado!”, enquanto o ladrão acena para a câmera.

- Estratégia discursiva para efeito de humor: 2) a metonímia, pelos traços caricaturados para trazer à memória do leitor a referência da celebridade caricaturada ou do fato que se refere a ela. Por exemplo: a) o político (sempre sorrindo, usando terno e gravata); b) o ladrão (de máscara, carregando um saco de dinheiro); c) os problemas do Rio de Janeiro: (o Cristo Redentor com expressão “zangada”); o transporte público: um ônibus “melancólico”); d) a exposição agropecuária: (vacas se divertindo nos brinquedos do parque); o jogador de futebol que engordou: a barriga é uma bola de futebol; as explicações confusas do prefeito: da cabeça saem pontos de interrogação etc. .
- Estratégia discursiva para efeitos de humor: 3) a metáfora, pelos traços que são resultantes da comparação entre a pessoa ou fato caricaturado, a reprodução ilustrada dá ênfase a certas particularidades: o nariz, a boca, a ausência de cabelos na cabeça, o formato dos cabelos, os dentes, os óculos etc. Também podem ser metaforizados objetos, como nos textos analisados: a) bolsos vazios (representam a falta de dinheiro); b) a raposa (personificando o político desonesto); c) o ato de jogar no lixo (representando o esquecimento da população sobre os escândalos da política; um pássaro (tucano) representando o partido que vai dando bicadas o outro partido) etc. As cores que aparecem nos desenhos funcionam também como índices simbólicos: o azul- água, o verde- dinheiro, vermelho- sangue e o marrom como a lama, sujeira.
- As ironias, metáforas, associações, comparações, personificação etc. precisam ser “lidos”, intepretados e compreendidos pelo leitor letrado, ou seja, que está familiarizado com a leitura de jornais e revistas e com os temas dos noticiários.
- O suporte: as charges sofrem influência do suporte no qual circulam e, especialmente as que são publicadas na Folha de Londrina trazem a predominância de temas locais. Já as charges dos jornais de circulação mais ampla, abordam temáticas de alcance mais amplo, no nível do estadual e nacional. São raras as charges (no jornal local) que tematizam celebridades ou fatos internacionais.
- Como mobiliza atitude discursiva do argumentar, o tema das charges é representado com o elemento gráfico, mas permite que o leitor perceba o discurso polifônico em que muitas vozes se entrecruzam: vozes de instâncias sociais (como a do cotidiano, da política, judiciário, religiosa etc), a voz do enunciador, a voz do leitor, a voz do suporte no qual circula (a linha editorial do jornal).

A professora Célia tomara a decisão de que os aspectos discursivos ligados ao discurso argumentativo das charges no Caderno Opinião da Folha de Londrina, assim como os recursos gráficos e visuais receberiam especial atenção, tais como a cor, o traço caricatural das personagens, os desenhos do entorno, personagens, fala, balões, localização na página do jornal, editoração etc, buscando ampliar e aprofundar a percepção que os alunos tinham do gênero, considerando o desenvolvimento de capacidades de leitura e produção a serem testadas na produção final de charges que seriam expostas em um mural no corredor principal da escola.

6.2 O objeto social a ser didatizado na sinopse da sequência didática

As atividades articuladas a uma sequência didática constituem as ferramentas que indicam como o objeto social será institucionalizado e presentificado na sala de aula. O projeto da professora Célia se assemelha à estrutura prototípica das sequências didáticas conforme são concebidas por Schneuwly e Dolz (2004). Por decisão da professora, a primeira das três etapas interrelacionadas não se realizou pelas especificidades do objeto de transposição (charges), cuja textualização se faz por meio de diferentes materialidades linguísticas, seja a linguagem verbal, a não-verbal ou ainda pela combinação dessas linguagens. Ela optou por enfatizar o momento de reconhecimento do gênero e não realizar a primeira etapa em que deveria ser solicitada uma *primeira produção de texto* para avaliar as capacidades iniciais dos alunos e para serem identificados seus problemas. Na segunda etapa, a professora planejou desenvolver oficinas/módulos, nos quais os alunos realizam diferentes atividades direcionadas para o projeto de apropriação das características fundamentais do gênero estudado. Finalmente, na terceira, ela planejou solicitar uma *produção final*, em que os alunos avaliam e revisam suas produções iniciais, guiados por uma *Grade de Controle*, construída individual e/ou coletivamente durante as oficinas. Dessa forma, ao final, os alunos poderiam colocar em prática, de forma

global, os conhecimentos e os procedimentos aprendidos, em função dos objetivos e das atividades realizadas (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

O *Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola* (PDE-PR, 2009) se constituiu, portanto, em uma *seqüência didática* constituída por um conjunto de atividades que apresentaram um número limitado e preciso de objetivos e organizadas no quadro de um *projeto de apropriação* das dimensões constitutivas do gênero, com a finalidade de estruturar as atividades particulares em uma atividade englobante. Nessa seqüência didática, cada oficina/módulo compreende objetivos específicos relacionados ao objeto de ensino, em um movimento de dupla semiotização: da transposição externa (dos saberes sobre o gênero de referência) e da transposição interna (do objeto social transformado em objeto de ensino). Os *gestos didáticos fundadores* podem ser apreendidos nos movimentos sintetizados na sinopse da seqüência didática apresentada pela professora. Os *gestos didáticos específicos* que emergem do estilo particular de ensinar dela, podem ser percebidos na forma como procede em sala de aula. O quadro 2, a seguir, apresenta uma síntese dos movimentos realizados para a transposição dos saberes (externos) que a professora considerou pertinentes ao contexto educacional (interna) sobre o objeto social de referência:

Quadro 2 - A transposição de um objeto social no sistema didático

Transposição externa do objeto social:	Transposição interna do objeto de ensino concretizada pelos gestos didáticos específicos (o estilo da professora)	
objetos de ensino materializados nos gestos didáticos fundadores	<p>Do ponto de vista dos gestos didáticos verbais e corporais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - perguntas incentivadoras de reflexão sobre o objeto; - ativação de inferências para a interpretação efeitos de sentido das ; - apelo à memória por exemplos orais para análise; - jogo de pergunta-resposta; - Incentivação da ação por meio de seqüências esquematizadoras (roteiros); - perguntas auxiliadoras para identificação de aspectos do contexto de produção; - ativação de esquemas para organização de painéis de fotos; - ativação de descrições para elaboração das descrições físicas das celebridades; - etc 	<p>Do ponto de vista das decisões particulares da professora para acionar ferramentas de mediação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - abre pasta contendo textos dos gêneros do Caderno de Opinião do jornal local, os textos já se encontram recortados do suporte; - entrega etiquetas para os alunos preencherem com a identificação do gênero; - entrega notícias de jornal envolvendo celebridades; - faz desenhos na lousa para representar aspectos relacionados ao contexto de produção (enunciador, objetivo, destinatário, suporte de circulação); - desenha na lousa tabela com a opinião, o argumento e a justificativa do argumento; - distribui fotos de celebridades publicadas em revistas e jornais; - etc.

Nessa perspectiva, a sinopse da seqüência didática apresentada a seguir mostra os dez módulos/oficinas que apresentam um objetivo bem definido para a abordagem (e um conjunto de tarefas que seriam desenvolvidas pelos aprendizes que não apresentaremos aqui). Os gestos didáticos fundadores se encontram implicados nesses objetivos, enquanto que os gestos didáticos específicos se constituem pelas decisões pessoais para o agir da professora, na situação singular (única e irrepetível) do acontecimento discursivo em que se encontra (quadro 3).

Quadro 3 - Do objeto social ao objeto de ensino: sinopse dos movimentos da professora

	Os gestos didáticos fundadores (SCHENUWLY, 2009) que implementam e potencializam as dificuldades do saber novo a aprender estão presentes em todas as oficinas, mas com predominância de:
Oficina 1: Identificar no jornal local os diferentes gêneros textuais que constituem o Caderno Opinião.	- institucionalização – presentificação - elementarização
Oficina 2: Relacionar os gêneros editorial, carta do leitor, charge e artigo de opinião ao Caderno Opinião da Folha de Londrina. Organizar painel na lousa e etiquetar. Registrar o tema polêmico que constitui o objeto de discurso desses textos.	- presentificação –elementarizaçã - formulação de tarefas - materialização -
Oficina 3: Identificar os temas nas notícias da semana, envolvendo celebridades (políticos e artistas da TV)	- apelo à memória – formulação de tarefas
Oficina 4: Identificar elementos do contexto de produção nas charges do jornal local: o enunciador, objetivo, o destinatário, suporte, conteúdo temático. Identificar e as estratégias discursivas para criar efeitos de humor .	- materialização – formulação de tarefas-
Oficina 5: Promover debates orais sobre temas polêmicos suscitados pelas charges da semana. Registrar os resultados do debate.	- materialização – presentificação – formulação de tarefas
Oficina 6: Organizar mural com fotos das celebridades que foram notícia na semana. Registrar traços descritivos predominantes.	- materilaização - apelo à memória (conhecimentos prévios)
Oficina 7: Identificar em textos literários figuras de linguagem como: metáforas, metonímias, personificação, comparação. Relacionar essas figuras de linguagem à linguagem visual das charges.	- formulação de tarefas – materilaização apelo à memória (conhecimentos prévios)
Oficina 8: Produzir charges que salientem com humor o perfil das celebridades expostas no mural, tematizando ações polêmicas dessas celebridades.	- presentificação - Formulação de tarefas -
Oficina 9: Organizar as aprendizagens construindo cartazes com uma “memória” na Grade de Constatações sobre o gênero. Produção de charges pelos grupos e individualmente.	- regulação das aprendizagens
Oficina 10: Organização de um painel com as charges produzidas .Concurso de charges.	- presentificação – materialização

6.3 Dados emergentes da situação na implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola

Como ficou demonstrado, o modelo didático elaborado pela professora do PDE sob nossa orientação reuniu “saberes” sobre o gênero de referência que constituíram aspectos a serem adaptados e transformados em objetos de ensino na sequência de atividades modulares que ela iria planejar.

Nessa transposição do externo para o interno, ela institucionalizou uma prática discursiva de referência que passou a ser objeto de ensino. Para isso, a professora recortou partes do objeto social (*elementarização*) que eram pertinentes e adequados aos alunos do primeiro ano do Ensino Médio. Entre os objetos de ensino que selecionou para o seu *Projeto de Implementação Pedagógica na Escola* (PDE-2009), pode-se observar que ela deu destaque à questão polêmica que envolve os gêneros do discurso argumentativo (*agrupamento do argumentar*, cf. SCHNEUWLY E DOLZ, 2004).

A questão polêmica foi objeto de diferentes *tarefas* (HILA, 2011) propostas aos alunos, o que pode ser verificado nas oficinas 1, 2, 3 e 4. Isso se justifica pelas representações da professora sobre o que seja ensinar língua portuguesa a alunos que atingiram a maioria eleitoral (portanto, são eleitores), à importância que

ela dá ao engajamento político e crítico nessa faixa etária, à proximidade do vestibular (na Universidade Estadual de Londrina o texto de opinião tem estado presente no vestibular com o título de “dissertação argumentativa”). Como o referido *Projeto de Implementação PDE* inclui também a transposição didática do texto de opinião, a professora considerou pertinente o trabalho com as charges.

A professora, ao ser confrontada com os registros gravados e anotações de campo das aulas (a cargo de pesquisadoras ICC sob nossa orientação), observou que alguns gestos didáticos específicos de sua rotina em sala de aula poderiam ser revistos e modificados. Nos limites deste espaço, podemos apenas sintetizar alguns “pontos de fuga” apontados por ela a alguns dos objetivos do trabalho planejado, o que fez com que o trabalho efetivamente transposto para a sala de aula apresentasse incompletudes ou insuficiências – que ela própria conseguiu localizar. Por exemplo:

Ela não apresentou à classe o jornal local em uma edição completa, apenas apresentou o Caderno Opinião. O seu gesto deveria ser o de proporcionar aos alunos o contato direto com os jornais, considerando que aquela escola participa do *Projeto Folha Cidadania* e na biblioteca existem pilhas de edições enviadas pelo jornal local.

Ela abre pastas contendo diferentes gêneros de texto já recortados do suporte real, quando poderia ter solicitado aos alunos que fizessem isso, como forma de incentivar o letramento pelo contato direto com o jornal (que poderia constituir um momento para a leitura do jornal). O mesmo gesto se pode observar quando ela entrega as etiquetas a serem afixadas sob diferentes gêneros de texto colados na lousa. O mesmo se repete ao “entregar” notícias de jornais aos alunos, na oficina 3. Com esse gesto, a professora cria um obstáculo para evento de letramento que aconteceria se os alunos tivessem pesquisado notícias em jornais, lido, refletido e, finalmente, selecionado (por si próprios) as notícias de seu interesse sobre celebridades para a sala de aula. O mesmo se repete em relação ao gesto de levar para a sala de aula as fotos das celebridades: ela poupou seus alunos ao executar a tarefa que deveria ser deles: pesquisar, ler, selecionar, recortar e expor aos colegas o resultado da busca.

A impressão que fica é a de que tais gestos não fazem parte do cotidiano das aulas dessa professora. Ela trabalha conteúdos escolarizados, ou seja, objetos do aprender escolarizado e não introduz na sala de aula objetos sociais que circulam externamente à escola, artefatos socioculturais que permeiam a vida dos cidadãos que se encontram na vida real, fora da sala de aula. Ao não disponibilizar jornais impressos ou *on line*, revistas impressas ou *on line*, a professora fechou as portas da sala de aula para artefatos culturais com os quais convivemos diariamente – nos ambientes letrados.

Para a avaliação sobre os resultados das aprendizagens dos alunos alcançados no *Projeto de Implementação Pedagógica na Escola*, trabalhamos colaborativamente com aquela professora do PDE para chegarmos à comparação de dados emergentes das produções intermediárias e da produção final das charges dos alunos. Os resultados demonstraram que o contexto escolar de aplicação da Proposta constituiu um obstáculo para a execução de várias atividades que tinham sido planejadas, como por exemplo, não se realizou a entrevista ao chargista da cidade que produz as charges para o jornal local. As constantes alterações no andamento do tempo escolar provocadas por atividades extras como palestras, interrupções provocadas pela entrada de pessoas na sala de aula para tratar de questões burocráticas, as faltas frequentes dos alunos de curso noturno, a falta de energia elétrica em uma das noites, a interrupção de aulas para jogos escolares impôs à professora a necessidade de adaptação/alteração do cronograma relacionado ao trabalho planejado. Aspectos que devemos lamentar diante do quadro de baixo desempenho de leitura e escrita encontrado no ensino médio da escola pública brasileira.

A professora deixou evidente em sua auto-avaliação a importância do trabalho com gêneros textuais da esfera jornalística, salientando que os alunos se divertiram lendo e produzindo charges, ao mesmo tempo perceberam diferentes formas de expressar opinião sobre temas polêmicos. O trabalho desenvolvido depois com artigo de opinião completou o seu *Projeto de Implementação Pedagógica*, mas segundo a própria

professora não foi suficiente, porque “apresentou dificuldades para a implantação em sua totalidade” e porque “alunos do ensino médio de escola pública noturna são difíceis”.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os limites deste espaço não nos permitem avançar na análise empírica dos dados que demonstram gestos didáticos fundadores e gestos específicos para o ensino – aprendizagem de um objeto social de referência. Os dados emergentes nos levam a crer que o enfoque nos gestos profissionais flagrados nos movimentos de implantação de sequências didáticas podem constituir ferramentas importantes nos cursos de formação de professores. Contudo, nossas reflexões demandam a análise de dados que possam confirmar (ou não) algumas questões: 1) As pesquisas sobre gestos didáticos deveriam recair sobre professores experientes, porque esses apresentam *estilos particulares* que dariam formatos singulares à sua forma de agir em situações de aula? 2) Apontar gestos que contrastem profissionais experientes e professores recém-egressos poderia constituir uma ferramenta para intervenções formativas de professores?

A nossa pesquisa nos leva a uma conclusão preliminar: gestos didáticos (fundadores ou específicos) são resultantes da dimensão subjetiva que envolve conhecimentos e experiências individuais e sociais constituídas nas relações **do** e **no** trabalho, mas estão impregnados da história de vida e das experiências vivenciadas na vida pessoal e profissional. Professores apresentam “estilos” peculiares para o agir em sala de aula: uns têm a capacidade maior ou menor de tornar dinâmica e envolvente a interação com os alunos e entre os alunos, de prender a atenção da classe, de resolver crises, criar situações de humor, aliviar tensões, brincar com os alunos, encenar situações, etc. Ao mesmo tempo, conseguem controlar a situação e retornar ao gênero da atividade dando-lhe contornos próprios. Os gestos dos professores constituem um campo fecundo para pesquisas sobre as representações e crenças dos professores sobre o que significa ensinar língua portuguesa no contexto da escola pública brasileira.

REFERÊNCIAS

- AEBY-DAGHÉ, S ; DOLZ, J. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l’enseignement-apprentissage du texte d’opinion. In: BUCHETON, D.; DEZUTTER, O.(Éds.). *Le développement des gestes professionnels dans l’enseignement du français : un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelas: De Boeck, 2008.
- ALTET, M. Les styles d’enseignement: un instrument d’analyse de la stabilité et de la variabilité des pratiques enseignantes, un outil de formation à l’auto-analyse. *Les Sciences de l’éducation pour l’ère nouvelle*, n. 4/5, p. 65-94, 1998.
- BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Organização Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.
- _____. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Tradução Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Matêncio. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.
- BUCHETON, D. Professionnaliser? Vers une ergonomie du travail des enseignants dans la classe de français . In: _____. *Le développement des gestes professionnels dans l’enseignement du français: un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelas: De Boeck, 2008. p 8- 21.
- _____. DEZUTTER, O.(Éds.). *Le développement des gestes professionnels dans l’enseignement du français: un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelas: De Boeck, 2008.
- CHEVALLARD, Yves. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Paris: Ed. La Fenseé Sauvage, 1991.

- _____. Éducation & didactique : une tension essentielle. *Paru dans Éducation et didactique*, v.4, n. 1, p.9-28, 2010.
- CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2006.
- DOLZ, J. *Claves para enseñar a escribir*. Facultad de psicología y ciencias de la educación, Universidad de Ginebra (Suiza), 2009. Cópia interna.
- _____. J.; BRONCKART, J. P. La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières ? In : DOLZ, J. ; OLLAGNIER, E. (Org.). *L'énigme de la compétence em éducation*. Bruxelles: De Boeck, 2002. Collection Raisons Éducatives.
- FAÏTA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: *O ensino como trabalho. Uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004.
- HALTÉ, J-F. L'espace didactique et la transposition. Trad. de Ana Paula Guedes e Zélia Anita Viviane. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 5, n. 2, p. 117-139, jul./dez. 2008.
- HILA, Cláudia V. D. *Ferramentas curso de formação e sequência didática: contribuições par ao processo de internalização no estágio de docência de Língua Portuguesa*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2011.
- MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia (Orgs.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.
- _____. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In: MACHADO, A.R. e colaboradores. *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. São Paulo: Mercado de Letras, 2009. p. 79-101.
- _____. Colaboração e crítica: possíveis ações do lingüista na atividade educacional. *Veredas*, v. 2, p. 22-40, 2007.
- MACHADO, A. M. e colaboradores. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. In: MACHADO, A. R. e Colaboradores. *Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.
- NASCIMENTO, E.L. A dupla semiotização dos objetos de ensino -aprendizagem: dos gestos didáticos fundadores aos gestos didáticos específicos. *Signum: estudos da linguagem*, Londrina: UEL, n.1, jul. 2011.
- _____. (Org.). Gêneros da atividade, gêneros textuais: repensando a interação em sala de aula. In: _____ (Org.) *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos: Claraluz, 2009a, p. 51- 92.
- _____. Gêneros escolares: das práticas de linguagem aos processos de desenvolvimento humano. In: FERNANDES, L. C. *Interação: práticas de linguagem*. Londrina: EDUEL, 2009. p. 175- 194.
- _____; GONÇALVES, A.V. Avaliação formativa: autorregulação e controle da textualização. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 49, p. 241-260, 2010.
- OLIVEIRA, M.K. A Mediação simbólica. In: _____. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo socio-histórico*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997. p.25-55.
- PARANÁ. PDE - Programa De Desenvolvimento Educacional. *Formação Continuada em Rede*. Curitiba: Governo do Estado Paraná, 2009.
- RABARDEL, P. *Les hommes et lès Technologies: approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: Armand Colin, 1995.
- _____. La langage comme instrument elements pour une théorie instrumentale élargie. In: CLOT, Y. (Ed.). *Avec Vygotsky*. Paris: La Dispute, 1999. p. 241-265.
- SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, Anna Rachel. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004.
- SCHNEUWLY, B. Les outils de l'enseignant – un essai didactique. *Repères*, n. 22, p. 19-38, 2000.
- _____. Le travail enseignant. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009. p. 29-45.

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

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

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

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

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Tradução Jefferson L. Camargo. 2. ed., 4. tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Recebido em 01/11/12. Aprovado em 15/01/13.