

Ester Maria de Figueiredo Souza
Lúcia Gracia Ferreira
Organizadoras

TEMAS E CENAS DO ENSINO COMO TRABALHO:

Uma moldura dialógica



EDIÇÕES UFSB



UESB
Universidade Estadual
do Sudoeste da Bahia



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

Reitor

Prof. Dr. Luiz Otávio de Magalhães

Vice-Reitor

Prof. Dr. Marcos Henrique Fernandes

Pró-Reitora de Extensão e Assuntos Comunitários (PROEX)

Profª Drª Gleide Magali Lemos Pinheiro

Diretor da Edições UESB

Cássio Marcílio Matos Santos

Editor

Yuri Chaves Souza Lima

COMITÊ EDITORIAL

Presidente

Profª Drª Gleide Magali Lemos Pinheiro (PROEX)

Representantes dos Departamentos/Áreas de Conhecimento

Profª Drª Adriana Dias Cardoso (DFZ)

Profª Drª Alba Benemerita Alves Vilela (DS II)

Prof. Dr. Prof. Cezar Augusto Casotti (DS 1)

Prof. Me. Érico Rodrigo Mineiro Pereira (DCSA)

Prof. Dr. Flávio Antônio Fernandes Reis (DELL)

Prof. Dr. José Rubens Mascarenhas de Almeida (DH)

Prof. Dr. Luciano Brito Rodrigues (DTRA)

Prof. Dr. Manoel Antonio Oliveira Araújo (DCSA)

Representantes da Edições UESB

Cássio Marcílio Matos Santos (Diretor)

Yuri Chaves Souza Lima (Editor)

Jacinto Braz David Filho (Revisor)

Natalino Perovano Filho (Portal de Periódicos)

PRODUÇÃO EDITORIAL

Coordenação Editorial

Yuri Chaves Souza Lima

Normalização Técnica

Jacinto Braz David Filho

Editoração Eletrônica

Ana Cristina Novais Menezes (DRT-BA 1613)

Capa

Felipe Decrescenzo Andrade Amaral

Revisão de linguagem

Luciana Moreira Pires Flôres

Publicado em: março de 2022.

Ester Maria de Figueiredo Souza
Lúcia Gracia Ferreira
Organizadoras

TEMAS E CENAS DO ENSINO COMO TRABALHO

Uma moldura dialógica



EDIÇÕES UESB

Vitória da Conquista – BA
2022

Copyright © 2022 by organizadoras.
Todos os direitos desta edição são reservados a Edições UESB.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte,
constitui violação de direitos autorais (Lei 9.610/98).

E-book selecionado e custeado conforme e com recursos do
Edital UESB Nº 123/2019 – Da Publicação de Livros Técnico-Científicos.

T278

Temas e cenas do ensino como trabalho: uma moldura dialógica. /
Organizadoras: Ester Maria de Figueiredo Souza, Lúcia Gracia
Ferreira. - - Vitória da Conquista: Edições UESB, 2022.

168 p.

eISBN 978-65-87106-40-3

1. Ensino – Linguagem. 2. Didática. 3. Produção textual. I. Souza,
Ester Maria de Figueiredo. II. Ferreira, Lúcia Gracia. III. T.

CDD: 469.07

Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
Biblioteca Universitária Professor Antonio de Moura Pereira
UESB – Campus de Vitória da Conquista

Editora filiada à:



EDIÇÕES UESB

Campus Universitário – Caixa Postal 95 – Fone: 77 3424-8716
Estrada do Bem-Querer, s/n – Módulo da Biblioteca, 1º andar
45031-900 – Vitória da Conquista – Bahia
www2.uesb.br/editora – E-mail: edicoesuesb@uesb.edu.br

AGRADECEMOS

Ao Comitê Editorial da UESB, à Edições UESB e aos pareceristas da obra, selecionada entre propostas de livros inscritas em edital de publicação.

DEDICAMOS

Este *e-book* aos autores e autoras, ex-orientandos do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagem (PPGCEL) e Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

A todos os pesquisadores e todas as pesquisadoras, colegas de trabalho da academia, que professam os ideais da educação como prática humanizadora.

SUMÁRIO

Sobre os/as Autores/as.....8

Apresentação

Ester Maria de Figueiredo Souza e Lúcia Gracia Ferreira.....11

Prefácio

Ludmila Mota de F. Porto.....14

Capítulo 1 – Agir didático: do trabalho prescrito ao realizado

Ester Maria de Figueiredo Souza, Lúcia Gracia Ferreira e

Geysa Dayanne Gomes da Costa.....22

Capítulo 2 – Linguística Aplicada e Criticalidade: uma linha tênue e transdisciplinar a revelar letramentos docentes

Taylane Santos do Nascimento e Ester Maria de Figueiredo Souza.....46

Capítulo 3 – Compreensão responsiva: um recorte dos enunciados replicantes na aula de produção textual

Ester Maria de Figueiredo Souza e Islene dos Santos Roque.....63

Capítulo 4 – Potencialidades dos letramentos críticos no ensino de Geografia

Thássio Ferreira Alves Pereira e Ester Maria de Figueiredo Souza.....80

Capítulo 5 – Livro Didático de Português: gêneros e esferas na coleção <i>Novas Palavras</i>	
<i>Ester Maria de Figueiredo Souza e Dayana Junqueira Ayres Silva</i>	104
Capítulo 6 – Gestos de transposição didática na aula de Língua Portuguesa: um enfoque na oralidade	
<i>Karine Rebouças de Oliveira Maia e Ester Maria de Figueiredo Souza</i>	118
Capítulo 7 – Ensino de Física: memória e gestos didáticos fundadores	
<i>Álex de Carvalho Ferreira e Ester Maria de Figueiredo Souza</i>	143
Capítulo 8 (Epílogo) – Ensino: um trabalho gestado no princípio dialógico da linguagem	
<i>Lúcia Gracia Ferreira e Ester Maria de Figueiredo Souza</i>	157

SOBRE OS/AS AUTORES/AS

ESTER MARIA DE FIGUEIREDO SOUZA

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pós-Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Professora Plena da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Docente dos cursos de Letras Vernáculas e Modernas, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagem (PPGCEL), da UESB. Líder do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação (GPLeD), da UESB.

LÚCIA GRACIA FERREIRA

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Pós-Doutora pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e da UESB, campus de Itapetinga. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Membro dos Grupos de Pesquisa: Pesquisa e Estudos Pedagógicos, da UESB, e Docência, Currículo e Formação, da UFRB.

ÁLEX DE CARVALHO FERREIRA

Doutorando em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Licenciado em Física pela UESB. Integrante do Centro de Pesquisa e Estudos Pedagógicos (CEPEP) e do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação (GPLeD), da UESB. Docente com experiência na área de Educação, especialmente em Ensino-Aprendizagem de Física.

DAYANA JUNQUEIRA AYRES SILVA

Doutoranda em Linguística pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Mestre em Letras pela UESB. Licenciada em Letras Vernáculas pela UESB. Membro do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação (GPLeD), da UESB. Docente com experiência no ensino de Língua Portuguesa e Produção Textual na Educação Básica.

GEYSA DAYANNE GOMES DA COSTA

Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Licenciada em Letras Modernas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Membro do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação (GPLeD). Professora da Educação Básica e de cursos de idiomas, com experiência no ensino de Língua Inglesa.

ISLENE DOS SANTOS ROQUE

Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Licenciada em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Membro do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação (GPLeD), da UESB. Docente com experiência no ensino de Língua Portuguesa e Produção Textual na Educação Básica. Professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA).

KARINE REBOUÇAS DE OLIVEIRA MAIA

Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Licenciada em Letras Vernáculas, com Inglês, pela UESB. Membro do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação (GPLeD), da UESB. Docente com experiência no ensino de Língua Portuguesa e Língua Inglesa na Educação Básica.

TAYLANE SANTOS DO NASCIMENTO

Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Licenciada em Letras pela FACE e em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora-formadora do Pacto pela Educação, da Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC-BA), e integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Multiletramentos, Educação e Tecnologias (GEPLET), da UNEB. Docente com experiência no ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica e nas áreas de Linguística, Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado no Ensino Superior

THÁSSIO FERREIRA ALVES PEREIRA

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Especialista em Análise do Espaço Geográfico pela UESB. Licenciado em Geografia pela UESB. Professor de Geografia e articulador da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da rede estadual em Planalto, na Bahia. Professor de Geografia da rede pública municipal de Planalto. Membro do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação (GPLeD), da UESB.

APRESENTAÇÃO

Este *e-book* apresenta compreensões do ensino como trabalho, particularizando a Linguística Aplicada e os letramentos e o agir docente. Trata-se de uma obra que reúne um conjunto de produções do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação (GPLeD), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), de autoria de pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Os autores e as autoras são estudiosos que conviveram com a prática de pesquisa colaborativa e interdisciplinar, em cursos de pós-graduação da UESB e em outros espaços formativos, como cursos de extensão, eventos técnico-científicos, grupos e projetos de pesquisa.

Além do enfoque nos letramentos e nos gestos didáticos, traçamos pontes dialogais com a Ergolinguística, pois esta é tomada como um campo de conhecimento nos estudos da linguagem que situa o ensino como trabalho, abordando questões *sobre, com e do ensino*. Os oito capítulos que compõem esta obra unificam-se em torno da linguagem como interação verbal, no enfoque dialógico, por meio de entradas etnográficas para a produção dos gestos de interpretação que foram mobilizados pelos autores e autoras na intenção de abordar confluências epistemológicas e metodologias interdisciplinares dos fenômenos sociais do ensino.

Assim, o ensino, como categoria central, é a moldura dos oito capítulos, no específico das práticas discursivas quanto à indissociabilidade

entre o pesquisar e o ensinar. O ensino como objeto de pesquisa se apresenta em gestos didáticos, gêneros, práticas de letramentos, representações sociais, estratégias discursivas e ideologias, entre outros enunciados que reafirmam a natureza multifacetada da linguagem e polifônica da aula.

Reafirma-se que o trabalho docente compreende uma formação ideológica sujeita às desconstruções, em razão dos mecanismos de autoria do planejamento, das impreviões da sua realização na sala de aula, das interações entre estudantes, professores e dos demais cenários e papéis discursivos da instituição escolar que, historicamente, configuram novas relações de trabalho e ensino.

Com os estudos concluídos nas etapas de mestrado, doutorado e pós-doutorado por integrantes do GPLED e por teóricos que seguem essa perspectiva, buscou-se desenvolver reflexões sobre o ensino, focalizando situações reais de seu desenvolvimento e organização, por meio de considerações das dimensões e modalizações dos gestos didáticos e dos letramentos específicos constitutivos dos gêneros do discurso escolares, como, por exemplo, a aula, o livro didático de português, as estratégias de ensino e o plano.

O capítulo primeiro dispõe as relações entre o *ensino* prescrito e o realizado na sala de aula. O segundo capítulo inaugura a noção de Criticalidade, assentando a discursividade e a natureza transgressiva da Linguística Aplicada. O capítulo terceiro mobiliza a noção de compreensão responsiva, uma noção de inspiração bakhtiniana, para compor a moldura dialógica de interpretação da dinâmica discursiva na aula de português. Os letramentos são o enfoque do capítulo quarto, no cenário da aula de geografia, o que o torna singular, visto que para a aula de geografia confluem práticas até então enquadradas na aula de português e essas práticas são interpretadas por meio da etnografia colaborativa. O capítulo quinto repercute a opção de tomar o Livro Didático de Português (LDP) como um gênero do discurso, mapeando a intercalação dos gêneros no LDP. O sexto compõe-se da modalização dos processos de transposição didática, que se revelam em gestos. O capítulo sétimo dedica-se a abordar a memória de aprendizagens de aulas de física nos gestos didáticos

fundadores do docente na configuração da própria aula. A título de epílogo, inclui-se o capítulo oitavo, intitulado “Ensino: um trabalho gestado no princípio dialógico da linguagem”, no qual assentamos nossa opção por incursionar pela Linguística Aplicada, como aporte para significar as práticas no contexto do trabalho da docência.

A nossa perspectiva é de que esta obra seja um ponto de encontro no comum do fazer pesquisa, com estudiosos que já se dediquem ao tema, e que seja, também, fonte de inspiração para novos públicos, que se interessem em incursionar pelo trabalho e agir docente. A obra, assim, sintetiza e espelha o percurso de quatro anos de produção científica e é a primeira com enfoque da Ergolinguística a compor a produção técnico-científica de uma universidade baiana.

Prof^a Dr^a Ester Maria de Figueiredo Souza

Prof^a Dr^a Lúcia Gracia Ferreira

(Organizadoras)

PREFÁCIO

Ao definir os gêneros do discurso como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, caracterizados pelo conteúdo temático, pelo estilo e pela construção composicional, Mikhail Bakhtin (2003, p. 262) apresenta um conceito de enunciado concreto que se tornaria fundacional para os estudos da linguagem, em seu ensaio sobre os Gêneros do Discurso publicado na *Estética da Criação Verbal*. Ainda segundo o filósofo da linguagem, esses três elementos “estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação”. Nesse sentido, qualquer abordagem linguística que se interesse pelo estudo dos enunciados concretos, isto é, que são falados ou escritos por sujeitos em determinado local e em certo período da existência humana, precisa considerar que a compreensão dessas palavras só pode se dar de forma dialógica. Esses enunciados se interligam a outros que foram ou serão proferidos pelos mesmos sujeitos ou por outros, no espaço e no tempo.

Compreender um enunciado é, então, respondê-lo ativamente, ainda que essa resposta seja o silêncio. A resposta dialógica também pode se manifestar por meio de outros signos, que não as palavras, como a pintura impressionista de Edgar Degas, que, com as suas bailarinas em movimento, ausentes de contorno nítido, contrapõe a pintura realista que a antecede,

marcada por figuras majoritariamente estáticas e bem contornadas. A contraposição é uma resposta dialógica a um certo enunciado concreto; a concordância também o é; a concordância ou a discordância parciais igualmente. Assim, ao assumirmos uma postura dialógica diante dos textos, passamos a compreendê-los enquanto “um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”, visto que “não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico” (BAKHTIN, 2003, p. 272-410).

Apoio-me nas definições bakhtinianas de gêneros do discurso, de enunciado concreto e de sua compreensão dialógica para situar os **temas** que permeiam os artigos que compõem esta importante obra, resultante do desenvolvimento de pesquisas no âmbito do grupo GPLeD, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Ora, se considerarmos o livro um suporte para um conjunto de enunciados concretos, é possível percebê-lo como uma coletânea de textos que se propõem a discutir conteúdos temáticos imbricados com o ensino. Os estilos dos autores trazem consigo a pluralidade de experiências com o ensino em diversos campos da atividade humana: das Letras, da Geografia, da Física. As **cenas** do ensino, portanto, apresentam suas especificidades de acordo com as áreas, mas estão sob a mesma moldura dialógica.

É, pois, essa moldura que permite enxergar os textos que aqui se apresentam como dialogicamente relacionados pela ideia de ensino como trabalho. Certamente, a primeira ideia que nos vem à cabeça quando pensamos no ensino é a rica contribuição que a Linguística Aplicada tem dado para o tratamento do tema, pelo menos nos últimos setenta anos. É fato que o surgimento da Linguística Aplicada na década de 1940 trouxe à tona a necessidade de aplicar as teorias linguísticas à solução de problemas com o ensino/aprendizagem de línguas, principalmente com respeito às línguas estrangeiras. No entanto, ao contrário de outras disciplinas que perdem popularidade com o tempo, ainda nos dias de hoje a Linguística Aplicada atrai vários pesquisadores interessados nessa abordagem, e isso explica o grande interesse atual pela relação entre linguagem e educação no Brasil, na Austrália e em outros países do mundo (MOITA LOPES, 2011). É

preciso ressaltar, porém, no interior da própria área da Linguística Aplicada, o reconhecimento de que as teorias linguísticas não são suficientes, em si mesmas, para abarcar a complexidade do ensino/aprendizagem de línguas, daí a necessidade de abertura ao diálogo com outras perspectivas.

Foi então que, nos anos 1970, a Linguística Aplicada passou a se dedicar, no Brasil, aos estudos de língua materna, contribuindo imensamente com reflexões advindas do estudo dos letramentos e com a mudança de foco das práticas linguageiras das salas de aulas escolares para outras instituições, como os hospitais, as delegacias de mulheres e as empresas. É justamente essa receptividade da Linguística Aplicada a se dedicar a pensar outros contextos de uso da língua que favorece a instauração da interdisciplinaridade na área e – arrisco afirmar – que vai se tornar constitutiva de seu modo de fazer pesquisa. Como consequência, as portas se abrem para o estabelecimento de um elo dialógico entre a Linguística Aplicada e o mundo do trabalho, uma relação que se inicia com a ideia de que era necessário compreender melhor a dificuldade da linguagem para expressar a experiência do trabalho (SOUZA-E-SILVA, 2004).

Com os estudos do Grupo de Pesquisa Atelier, fundado na década de 1990 e coordenado pelos professores Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva (PUC-SP) e Décio Rocha (UERJ), estabeleceu-se um acordo de cooperação entre pesquisadores do Brasil e da França, no projeto intitulado “Atividades de linguagem em situação de trabalho”, que envolveu a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), as Universidades de Provence (APST) e Rouen¹. A partir de então, os estudos do trabalho por meio da linguagem assumiram a perspectiva dialógica bakhtiniana como central para a relação que se estabelecia com a Ergologia, disciplina francesa interessada na análise pluridisciplinar do trabalho, sendo este visto como uma atividade humana

¹ Para a recuperação da história de contribuição do Grupo Atelier, sobretudo do trabalho da professora Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva, consultar nosso recente artigo “Breve historiografia do Grupo de Pesquisa Atelier e a criação de coletivos para o estudo do trabalho no Brasil” (SAMPAIO; PORTO *et al.*, 2020), publicado em *Memória dos Estudos Discursivos sobre as Relações Linguagem-Trabalho: Homenagem a Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva* pela Mercado de Letras.

em situação real, conforme o pensamento de seu criador, o filósofo Yves Schwartz.

Essa breve retrospectiva de como a Linguística Aplicada se voltou para o mundo do trabalho tem o intuito de apresentar um panorama histórico que serve de pano de fundo para que hoje possamos realizar pesquisas interdisciplinares que não apenas se interessam pela linguagem no trabalho e sobre o trabalho, mas também que estão motivadas a pôr em prática a linguagem como trabalho. Conforme Bakhtin já nos ensinava, trata-se de um trabalho dialógico de construção de sentidos. É com base na prática de linguagem como um trabalho de construção do conhecimento científico que foram produzidos os artigos que compõem este *e-book*. Por vezes, os textos vão se situar na grande área da Linguística Aplicada, tratando sobre os letramentos, os livros didáticos, ou até apresentando a ideia de uma Linguística Aplicada enquanto disciplina transgressiva, para retomar a perspectiva crítica de Alastair Pennycook. Em alguns artigos, os autores vão apresentar suas reflexões em áreas diversas das Letras, uma vez que a compreensão do ensino interessa também a todos os profissionais que se dedicam à licenciatura. Por fim, não poderia deixar de ressaltar a menção que as autoras fazem ao diálogo com a Ergolinguística, pedindo licença aos leitores para discorrer um pouco sobre essa disciplina, tomando por base um recorte do meu trabalho de tese de doutorado em linguística, defendido na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em 2015.

No ano de 2008, o Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco implementou, após ampla discussão, uma reforma curricular² que abriu espaço para a incorporação da disciplina de Ergolinguística à sua grade. Enquadrada na linha de pesquisa intitulada “Linguagem, sociedade e trabalho”, que abarca os estudos de diversas áreas da Linguística interessadas no funcionamento da linguagem no âmbito da atividade humana, a Ergolinguística se propõe a discutir a complexidade

² Em 2014, após nova discussão no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, a Ergolinguística foi incorporada a uma nova disciplina, denominada “Linguagem e trabalho em diferentes práticas sociais”. Tal incorporação não invalida sua contribuição, tampouco diminui seu papel na reflexão a que se propõe, apenas sinaliza para a necessidade de angariar mais espaço no âmbito da Linguística, a fim de obter maior reconhecimento e, conseqüentemente, recrutar mais pesquisadores que possam dar continuidade ao desenvolvimento de seu percurso teórico e metodológico, como é o caso dos pesquisadores que agora se lançam no campo, na UESB.

do trabalho via linguagem, com base no aporte teórico e metodológico resultante da confluência da Teoria/Análise Dialógica do Discurso, Ergonomia Francesa e Ergologia. Após cerca de dez anos de trabalho do Grupo de Pesquisa Atelier, cuja história mencionei anteriormente, a disciplina de Ergolinguística passava a pleitear o seu lugar no campo da Linguística, procurando demonstrar aos pesquisadores brasileiros e estrangeiros a importância, na contemporaneidade, de se pensar o trabalho como um campo complexo, permeado por atividades simbólicas atravessadas pela linguagem, que, por um lado, ajuda a organizar o trabalho e, por outro, permite compreendê-lo.

Quando em 2015 delimito essa disciplina em minha tese de doutorado, retomando o percurso da Linguística Aplicada, especificamente da Linguística Aplicada às situações de trabalho, eu procurei situar a Ergolinguística na Linguística Aplicada, entendida por sua vez como uma grande área de pensamento dentro da Linguística. Nessa perspectiva, a Ergolinguística seria antes um subcampo da Linguística Aplicada, que galgou, no entanto, sua independência, a exemplo de suas irmãs Linguística de *Corpus*, Linguística Forense, entre outras. Ainda, mas não menos importante, penso que a Ergolinguística seja de natureza essencialmente indisciplinar, conforme proposta de Moita Lopes (2011) para a Linguística Aplicada, tendo em vista que fazer ciência na contemporaneidade exige que conhecimentos circulem sob determinadas molduras, ao mesmo tempo em que a dialogicidade tão necessária à produção do conhecimento e à compreensão do mundo determina que nossa postura seja sempre, de antemão, transgressiva e indisciplinar. Por isso, hoje penso ter a Ergolinguística uma abordagem metodológico-discursiva sobre a atividade humana em situação.

Na esteira das novas disciplinas que advêm da Linguística Aplicada, a Ergolinguística emerge da repercussão expressiva dos estudos sobre a relação entre linguagem e trabalho nas instituições, acadêmicas ou não. Da perspectiva da Teoria/Análise Dialógica do Discurso, a Ergolinguística dialoga com outras disciplinas, como a Ergonomia e a Ergologia, a fim de compreender a relação entre o trabalho e a linguagem como atividades

situadas, por meio de métodos de coleta e análise de dados que se apresentam como facilitadores do conhecimento de sujeitos sociais via discurso. Por outro lado, a própria realização de uma pesquisa no campo do trabalho, lidando diretamente com trabalhadores, convoca-os para uma constante reflexão sobre si mesmos em atividade, possibilitada pela linguagem, que facilita a compreensão do funcionamento do mundo do trabalho sob a ótica dos sujeitos imbricados com o desenvolvimento de atividades reais.

Não custa muito observar que, ao se propor como uma abordagem do mundo do trabalho via linguagem, a Ergolinguística não tem a pretensão de se configurar como uma “nova verdade”, cuja teoria e métodos devam ser seguidos por todos aqueles que desejem se aventurar por essa seara, mas sim como uma via possível para se compreender os sujeitos em atividade situada. É daí que, na Ergolinguística, torna-se factível a inclusão e experimentação de outros métodos de coleta e análise de dados, contanto que a metodologia esteja de acordo com uma atitude dialógica diante do *corpus* discursivo (BRAIT, 2006), a qual permite que pesquisadores e trabalhadores se tornem sujeitos no emaranhado de relações dialógicas possíveis de construir com a relação de interdefinição entre linguagem e trabalho. A visão do trabalhador ganha importantes nuances quando tratamos do trabalho de ensino, tão complexo e diverso quanto demonstram os capítulos que compõem esta obra.

Gostaria de finalizar este prefácio com uma breve curiosidade. Em 2008, enquanto mestranda em Linguística na UFPE, participei do I Colóquio de Linguística, Discurso e Identidade, na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), em Ilhéus, no sul da Bahia. Naquela ocasião, tive a oportunidade de conhecer colegas que trabalhavam com Linguística Aplicada às situações do trabalho, como o professor Bruno Deusará (UERJ), que mais tarde promoveu o meu contato, em outro evento, com as professoras Maria del Carmen Daher (UFF – Universidade Federal Fluminense) e Vera Lúcia Sant’anna (UERJ). Na época, eu ensaiava os meus primeiros passos como pesquisadora, no âmbito do Grupo de Pesquisa Linguagem, Sociedade, Saúde e Trabalho, coordenado pela Prof.^a Maria

Cristina Hennes Sampaio (UFPE), que viria a ser minha orientadora também no doutorado. A perspectiva de linguagem e trabalho me arrebatou sem que eu percebesse.

Praticamente dez anos depois, em 2017, já como professora do Departamento de Letras da Universidade Estadual da Paraíba, expus minhas inquietações sobre a contribuição da Teoria/Análise Dialógica do Discurso para o ensino e a formação de professores, no IV Simpósio Nacional de Linguagens e Gêneros Textuais, em Campina Grande, na Paraíba. Naquele evento, tive o prazer de conhecer a professora Lúcia Gracia Ferreira, com quem estabeleci um contato profissional. Bastante surpresa e com muita alegria, recebi em 2020 o convite para escrever o prefácio deste *e-book*, que marca uma importante continuidade nas discussões sobre o ensino como trabalho. Seja pelo viés da Ergolinguística, seja de outras perspectivas, publicações como esta enfatizam a necessidade de avançarmos nas discussões sobre o ensino no Brasil, procurando compreender dialogicamente tudo o que envolve ser professor.

Segundo Bakhtin, a palavra é uma ponte lançada aos interlocutores. *Temas e Cenas do Ensino como Trabalho: Uma Moldura Dialógica* lança-se na corrente dialógica que entrelaça todos os autores que contribuem para esta obra; que une a Bahia, a Paraíba e Pernambuco e todos os pesquisadores que há muito contribuem (e muitos que ainda virão!) para a construção do conhecimento sobre os temas que são tão caros àqueles que seguem a docência como profissão.

*Prof.^a Dr.^a Ludmila Mota de F. Porto
Los Angeles, janeiro de 2021.*

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.
- MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. 2ª reimp. São Paulo: Parábola, 2011.
- SAMPAIO, M. C. H.; BARRETO, K. M. L.; PORTO, L. M. F.; ALVES, S. M.; ARAÚJO, K. D. S.; LIRA, J. L. B. Breve historiografia do Grupo de pesquisa Atelier e a criação de coletivos para o estudo do trabalho no Brasil. In: DAHER, M. C.; MENDES, S.; MOTTA, A. R.; ROCHA, D.; SANT'ANNA, V. L. *Memória dos estudos discursivos sobre as relações linguagem-trabalho: homenagem a Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva*. Campinas: Mercado de Letras, 2020. p. 37-46.
- SOUZA-E-SILVA, M. C. Quais as contribuições da linguística aplicada para a análise do trabalho? In: FIGUEIREDO, M. et al. *Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

Capítulo 1

Agir didático: do trabalho prescrito ao realizado

Ester Maria de Figueiredo Souza
Lúcia Gracia Ferreira
Geysa Dayanne Gomes da Costa

Introdução

As motivações para a elaboração deste trabalho partem de nosso intuito de contribuir para os estudos que enfoquem ensino e trabalho no âmbito discursivo. O que nos move se aproxima muito do que Machado (2009) diz acerca da necessidade que se tem de pautar o ensino em sua dimensão do trabalho, bem como da compreensão de que há um discurso ideológico e acabado sobre o trabalho do professor, um sujeito que sempre está no limiar da falta: “trata-se de julgamentos externos que incidem sobre as formas do fazer do professor” (AMIGUES, 2004, p. 38). Mas o que falta na verdade?

Neste capítulo, temos o objetivo de investigar o agir didático pelos distanciamentos entre o prescrito e o realizado, levando em consideração a aula como trabalho. Na perspectiva da Análise Dialógica do Discurso, consideramos a aula como um gênero discursivo, constituído por gestos

didáticos fundadores que se efetivam no agir didático, por gestos específicos do *métier*.

Este estudo compõe-se de um conjunto de aulas – de português, matemática, história e biologia – que acolhe uma regularidade enunciativa pela noção de gênero discursivo. O percurso deste estudo configura-se no batimento entre descrição, análise e interpretação dos dados, direcionado pela confluência da Análise Dialógica do Discurso com o Interacionismo Sociodiscursivo, no diálogo com as noções advindas da Ergolinguística, levando em consideração os gestos didáticos.

É importante observar que os dados selecionados para as análises seguintes foram coletados de pesquisas realizadas junto ao Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação (GPLeD), que tem se destacado por persistentes investigações voltadas para linguagem, interação e discurso.

Ergolinguística: Linguagem e trabalho

Lacoste (1998) afirma que, para compreender a linguagem no trabalho, faz-se necessário, inicialmente, promover uma distinção entre linguagem no trabalho, linguagem como trabalho e linguagem sobre trabalho. O autor considera a fala dos operadores *sobre* seu trabalho o principal objeto para análises. A fala *sobre* o trabalho, como define, foi concebida com base em exigências das próprias empresas, nas quais o trabalho era mencionado, ou seja, havia uma motivação para que se falasse do trabalho, para que assim houvesse comentários, avaliações, o que possibilitaria reconfigurações.

Contudo, a fala no trabalho começa a chamar a atenção pelo fato de possibilitar a concepção de que a linguagem exerce uma função importante na própria construção do trabalho. Como o autor afirma, houve “[...] uma mudança de problemática, e também de método: não se tratava de suscitar as falas, mas sim de observar as que se produzem naturalmente” (LACOSTE, 1998, p. 15). Assim, a “conversa” no trabalho passa a ser alvo de exploração por partir de situações reais e naturais, o que resultaria em dados mais concretos sobre as atividades desenvolvidas.

Já a fala como trabalho, para Lacoste (1998), deve ser reconhecida apenas quando se percebe que a atividade verbal sustenta a própria construção da atividade. Esses direcionamentos, como pontua o autor, contribuem, de forma decisiva, para ver a linguagem como ação, partindo da noção de que a “atividade se manifesta tanto pelas palavras quanto por um fazer material” (LACOSTE, 1998, p. 15). O trabalho não pode ser visto apenas pelo que é prescrito sobre ele, mas também pela linguagem que é constituída na ação da própria atividade, ou seja, seria um equívoco conceituar o trabalho docente apenas pelos documentos oficiais ou pelo que é produzido sobre ele.

Para Lacoste (1998, p. 18), “[...] é necessária a observação do trabalho real, instância fundamental dessa construção complexa que é o trabalho”. Dessa forma, buscar compreender o trabalho do professor pela linguagem mobilizada em suas atividades permite a compreensão das configurações específicas e inerentes à sua função.

Faïta (2010, p. 180) também desenvolve estudos que ratificam a compreensão de que a linguagem é inseparável das atividades. Na verdade, a linguagem é uma atividade, a qual nos permite agir sobre os outros e sobre nós mesmos. Sob essa ótica, trabalho e linguagem podem ser considerados como atividades que agem sobre os indivíduos, dando-lhes a capacidade de mobilizar saberes de acordo com o meio em que se encontram, bem como de modificá-lo.

Schwartz (2000) pontua ainda a ideia de que, na atividade, sempre haverá certa transgressão, “uma ressingularização, uma renormalização parcial”:

É preciso sempre criar para si mesmo, parcialmente, normas e leis para gerir o que eu chamaria os “buracos de normas” da situação: porque, seja qual for a situação, as normas antecedentes nunca serão suficientemente exaustivas a ponto de dizer tudo o que você tem de fazer (SCHWARTZ, 2000, p. 15).

As normas, as prescrições, não dão conta de abarcar a complexidade da atividade docente, não se enquadram na mera execução de um roteiro ou de atividades pré-estabelecidas, que se configuram em sequências de

gestos, como afirma Schwartz (2000). Desse modo, o agir docente é sempre clivado por normalizações e transgressões da dinâmica discursiva da aula.

Schwartz (2000) sugere uma nova perspectiva para o trabalho docente. O autor afirma ser necessário abandonar a percepção do trabalho como transparente, óbvio, como algo sobre o qual não há necessidade de uma abordagem em profundidade. Propõe olhar para o trabalho pela ótica dos saberes instituídos ou acadêmicos, saberes que são instituídos por normalizações, regulamentos, que já estão formalizados, que são antecedentes ou se constituem em princípios; e dos saberes investidos, que seriam saberes práticos, experienciais, concretos, que dão espaço à renormalização, ao particular, ao novo, ou seja, saberes que são variáveis e instáveis, pois estão atrelados aos gestos da atividade

Com essas concepções, as quais envolvem saberes antecedentes e experienciais, pré-estabelecidos e instáveis, conseguiremos prosseguir em um percurso que apresente os gestos didáticos, considerando a aula como gênero discursivo e lugar da materialidade do agir docente.

Consideramos necessário dar ênfase ao modo como o professor age mediante as situações do trabalho, bem como nos diversos distanciamentos em seu *métier*, entre o trabalho prescrito e o realizado pelo diálogo com a Ergolinguística, que contribui para a compreensão desse agir. As falas dos professores sobre seu trabalho contribuirão para apreendermos elementos constitutivos de seu agir, os quais não se dão a ver por meio das observações pelas situações de trabalho.

Deter-nos-emos, portanto, no que é possível perceber pelos enunciados, levando em consideração a concepção de trabalho prescrito e realizado, as normas e renormalizações, e perpassando pela noção de gestos e agir didáticos, para conseguirmos abarcar o *métier* docente, considerando-os promissores no desvelamento dos distanciamentos no trabalho docente.

Um enfoque na aula como gênero do discurso

Matencio (2001) contribuiu, significativamente, com estudos voltados para a compreensão dessa materialidade. A autora parte da

concepção de que a aula é constituída por etapas, efetivadas por ações didático-discursivas:

A organização de uma aula inclui dimensões cognitivas e socioinstitucionais – ligadas tanto ao conhecimento sobre o objeto de estudo e o saber fazer como ao conhecimento sobre esse tipo de interação e o saber dizer – que orientam efetivamente o processo de planejamento e execução desse gênero. Note-se que o desenvolvimento das etapas de uma aula e a passagem de uma etapa à outra são feitos por intermédio de ações didático-discursivas: o professor visa a um objetivo didático, realizando ao mesmo tempo uma estratégia didática e sua verbalização, para isso se apoia nas intervenções dos alunos, em termos de conteúdos do saber e do dizer. Assim, pode-se afirmar que, embora as restrições institucionais sejam um fator crucial na compreensão do evento, nem por isso neutralizam-se os diferentes tipos de conhecimentos dos interlocutores e sua manifestação na materialidade lingüística. (MATENCIO, 2001, p. 66).

Entendemos que a aula se constitui por um conteúdo temático, por uma estrutura e estilo específico compostos por enunciados verbais, os quais viabilizam as produções verbais humanas (BAKHTIN, 2003). Quanto a isso, Bakhtin (2003) afirma:

Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003, p. 261).

Assim, a aula, enquanto gênero do discurso, é constituída por enunciados que são regulares, estáveis e que se reelaboram ante uma necessidade social (SOUZA, 2012). Esses enunciados emergentes na aula são vislumbrados na regularidade. Bakhtin (2003) afirma que não há enunciados isolados, desconexos entre si, uma vez que todo enunciado

pressupõe enunciados que o antecederam, ou encontra-se no já-dito: “nenhum enunciado pode ser o primeiro ou o último” (p. 371). Na aula, há uma emergência de enunciados que se efetivam no agir docente e que já foram postos anteriormente, os quais se encontram em uma relação dialógica. Dessa forma, é na regularidade desses enunciados que podemos desvelar o agir docente e identificar especificidades de seu trabalho.

Gestos didáticos e agir didáticos

Na visão interacionista da linguagem, os “modelos de agir” resultam em gestos didáticos: “esses gestos fazem parte do *métier* profissional e adquirem importância porque são resultantes de uma racionalidade do agir que envolve tanto a didática do ato de ensinar como o saber específico da disciplina” (NASCIMENTO, 2011, p. 235). Os gestos didáticos estão imbricados com a atividade do professor, motivo pelo qual não há como falarmos de trabalho docente e agir didático sem, no entanto, abarcarmos os gestos que constituem seu *métier*, ou seu ofício.

A organização desses gestos ocorre em dois planos: gestos didáticos fundadores e gestos didáticos específicos. Nascimento (2011) nos mostra como os gestos didáticos fundadores são designados por Aeby-Daghé e Dolz (2008, p. 85-86 *apud* NASCIMENTO, 2011), quais sejam: gestos de apelo à memória, regulação, presentificação e elementarização, institucionalização, materialização e formulação de tarefas, com o intuito de compreender as especificidades de *métier* do professor.

Os gestos fundadores podem ser compreendidos como parte do sistema social da atividade de ensino, gerenciados por regras e códigos convencionais e estáveis das práticas discursivas inerentes à cultura escolar (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Essa noção nos permite perceber que os gestos fundadores fazem parte de um plano rotineiro e estão alinhados às normas antecedentes e prescritas e de saberes instituídos, isto é, são pré-estabelecidos. Diferentemente, os gestos didáticos específicos, singulares na aula, partem de um plano ritual, o que exige de nós uma visão interacionista, que observa o contexto de produção do trabalho docente para identificar as suas especificidades.

Os gestos e o agir didático estão ligados ao que é prático, cotidiano, e que, verdadeiramente, molda as práticas docentes. O trabalho docente é atravessado pelo agir discursivo, pragmático, atitudinal, gestual, corporal, etc. (BARROS, 2013). É importante, primeiramente, explicitar algumas concepções que envolvem os gestos didáticos, os quais se originam da noção de gestos profissionais.

Enquanto que os gestos profissionais englobam todas as intervenções e ações realizadas pelos trabalhadores na realização de seu *métier*, os gestos didáticos são próprios do *métier* do professor quando esse tem como tarefa o ensino-aprendizagem no processo de transformação de um objeto de ensino em objeto efetivamente ensinado (SILVA, 2013, p. 206).

Os gestos didáticos se reverberam nos gestos profissionais, cujo direcionamento ocorre de modo mais amplo, no entrelaçamento entre “campos teóricos e práticas sociais, nem sempre convergentes: a didática, a teoria da ação, a ergonomia, clínica da atividade, ciências da educação” (MESSIAS; DOLZ, 2015, p. 51). Os gestos profissionais são aqueles realizados por trabalhadores em sua atividade. Assim, são inerentes a um contexto didático, constituído por gestos linguageiros e não linguageiros.

Os gestos são intrínsecos ao trabalho do professor quando este se utiliza de estratégias para transformar o objeto de ensino em objeto ensinado. Dolz, em uma entrevista a Silva e Silva (2012, p. 19), informa que o gesto profissional é generalizado e “permite caracterizar as funções e as tarefas do professor independente da matéria de ensino”, enquanto o gesto didático está relacionado a uma matéria e conteúdo específico.

Messias e Dolz (2015) trazem a compreensão de que a palavra “gestos” está atrelada a elementos semânticos e metafóricos, referindo-se tanto à expressão verbal como a movimentos corporais. Os autores afirmam que esses gestos são didáticos quando se considera o processo de ensino e aprendizagem e o saber em uma disciplina específica. É importante considerar que gestos didáticos

[...] inspiram-se na noção de “gestus” criado pelo dramaturgo Brecht, que diz respeito não apenas à simples gestualidade não verbal, mas também à possibilidade de criar atitudes genéricas/gerais que os gestos podem realizar, abarcando o tom de voz, toda a gestualidade, as atitudes, a vestimenta, enfim, toda a caracterização da personagem pelo autor (MESSIAS; DOLZ, 2015, p. 52).

Essa assertiva mostra que os gestos didáticos, além de serem intrínsecos ao verbal ou aos movimentos corporais, denotam possibilidades criativas que delinham e ampliam a sua própria compreensão, como tonalidade da voz, caracterização, atitudes e modo como o professor se posiciona na sala de aula.

Os distanciamentos do trabalho docente: entre o prescrito e o realizado

Com base em Amingues (2004), há uma distância sistemática entre o que é prescrito e realizado no trabalho docente. Para o autor, o ofício do professor encontra-se na tensão entre o que se exige dele e o que efetivamente a atividade exige dele. São, portanto, duas dimensões distintas e separadas pelo agir do professor em relação ao objeto de ensino, ou seja, o que de fato ele constrói, regula e organiza, a fim de aproximar o aluno e o conhecimento. Para uma compreensão mais aproximada da dicotomia “prescrito e realizado”, apresentamos a descrição de Lousada (2006, p. 74):

Uma tarefa é prescrita ao trabalhador que, para realizá-la, vai tentar adaptá-la à situação real de trabalho. Ele vai, então, desenvolver uma atividade de trabalho, que é a tentativa de realizar a tarefa que lhe havia sido prescrita. O que resulta dessa tentativa é o trabalho realizado que, por ser uma adaptação em função das condições reais de trabalho, apresentará diferenças em relação à tarefa prescrita.

Entendemos, portanto, que o professor, ao realizar seu trabalho, a aula, age por meio de adaptações às situações reais de trabalho, desenvolvendo atividades. Essas intervenções são o trabalho realizado do professor e determinam os distanciamentos em seu *métier*. Um aspecto

relevante que os dados revelam acerca da atividade docente é a capacidade que os professores têm de lidar com situações laboriosas em seu *métier*, o que é possível vislumbrar no trecho da aula de biologia:

Aula de biologia: 1º ano E – matutino

2. Professor: Pessoal, como eu sabia que muita gente estava confiando na televisão, muita gente salvou em JPEG. Vocês vão apresentar na próxima aula, vamos fazer uma revisão para a prova. Então, gente, vocês colaboram aí! E...eu vou fazer uma revisão do assunto, entendido? Próxima aula, que é quarta-feira agora, vocês terminam aí, tem que trazer o *notebook*, para apresentar o trabalho tem que trazer o *notebook*, esse aqui não é meu, não! O assunto da prova é esse! Ei, se quiserem fazer alguma pergunta, pode fazer! Ei, gente! Quem tiver conversando, vou colocar pra sair, vai para a direção, mandar para a secretaria ((Professora bate na lousa)). Quem se lembra, quem se lembra? Eu já falei isso aqui... o conceito de núcleo. O conceito de núcleo, quem sabe? O conceito de núcleo.

O excerto mostra o professor, inicialmente, tomando decisões e fazendo mudanças em relação ao desenvolvimento da aula, uma vez que o seu planejamento estava pautado em apresentações de trabalhos através de *slides*, com o uso da televisão. Ao perceber que não seria possível, em razão dos entraves que os usos tecnológicos muitas vezes apresentam, o professor conduz a aula para outra direção, por meio de revisão para a prova. Acerca disso, Clot (1999 *apud* MACHADO, 2009) afirma que há sobre os trabalhadores responsabilidades, mas há, também, uma falha no que se refere aos meios para exercer tais demandas.

A partir disso, é possível dizer que “esses professores fazem escolhas e recorrem a gestos possíveis para dar obrigatoriamente forma a seu modo de ensinar” (FAÏTA, 2004, p. 79). A revisão para a prova, então, surge como esse gênero que modela a maneira como o professor ensina, cuja composição encontra-se na elaboração de perguntas sobre os temas pré-construídos e os já trabalhados.

O gênero “revisão” torna-se materializado no gesto didático de regulação, que tem como fim diagnosticar dificuldades e obstáculos com base nos conhecimentos produzidos, como é perceptível no que foi

enunciado pelo professor: “quem se lembra, quem se lembra? Eu já falei isso aqui... o conceito de núcleo. O conceito de núcleo, quem sabe? O conceito de núcleo?”. Esse dado mostra que do interior do gesto de regulação emerge a pergunta didática como um gesto específico do trabalho docente, quando o professor se apropria da pergunta de animação de forma sequenciada para desenvolver a etapa de abertura da aula, compondo-a de um modo próprio de reconstituição de sua tarefa (SCHWARTZ, 2001 *apud* FAÏTA, 2004).

Consideramos importante destacar, além disso, o fato de que o professor, na abertura da aula, enuncia-se de modo a prever um reconhecimento de situações que surgiriam, quando afirma “como eu sabia que muita gente estava confiando na televisão, muita gente salvou em JPEG. Vocês vão apresentar na próxima aula, vamos fazer uma revisão para a prova”. Esse dado nos conduz a uma compreensão ainda mais evidente da atividade docente. Os gêneros são os pressupostos da atividade em curso, uma memória impessoal e coletiva que fornece sua maneira de ser à atividade pessoal. Assim, reconhecer as situações da aula e saber gerenciá-las faz parte da atividade docente, resultado de uma memória coletiva, construída por fatores culturais e históricos. Em outro momento da aula de biologia, vislumbramos outro elemento na organização do discurso didático.

Aula de biologia: 1º ano A – matutino

20. Professor: Lembrando que os vírus são acelulares, ou seja, eles não possuem células, não possuem organização celular. A célula procariótica é assim ó ((Desenha no quadro)) onde o material genético dela está disperso no citoplasma... o ser eucarionte não ó ((Desenha no quadro)) o material genético dela está aqui ó, dentro do núcleo, que é o DNA. Bom, nós vimos aqui que a célula eucariótica é exclusiva... o ser eucarionte eles têm núcleo... e a função do núcleo é? Qual é a função?

Ana: Armazenar as informações genéticas.

Esse recorte reafirma o que já foi exposto sobre as demandas impostas aos professores. O enunciado apresenta o professor, em seu trabalho, expondo as características das células, contudo, mesmo sem

os recursos apropriados para tal tarefa, considerando que a disciplina de biologia exige um recurso mais visual e ilustrativo em suas aulas, não se limita a gerir a situação para que o ensino seja efetivado, utilizando a lousa para desenhar as células. É possível observar acerca disso que, para suprir as faltas, o professor se apropria de artefatos, conceituados por Machado (2009, p. 106) como um

conjunto de regras explícitas ou implícitas para o agir, construídas pelo próprio coletivo de trabalho, pelo próprio conjunto de trabalhadores de uma determinada profissão, ausentes ou presentes. Esse conjunto indica as formas de fazer, sentir e agir em um determinado ofício, sancionadas pelo coletivo de trabalho no decorrer de sua história para a resolução dos conflitos de um determinado *métier*.

Artefatos, conforme as autoras, são gestos, práticas, modos de fazer que são constituídos, historicamente, pelo próprio coletivo profissional, nesse caso, pelos professores. No contexto apresentado, esse artefato estaria ligado ao uso da lousa para suprir a falta de um retroprojetor ou um laboratório.

É possível, ainda, perceber, por meio da noção do trabalho realizado (NOUROUDINE, 2002), que o professor, como mostrado aqui, administra e soluciona os imprevistos ao se deparar com os desajustes em relação à tecnologia na aula; para recorrer a outros meios, negocia atividades com os alunos, seus interlocutores, ao enunciar: “Vocês vão apresentar na próxima aula, vamos fazer uma revisão para a prova. Então, gente, vocês colaboram aí! E... eu vou fazer uma revisão do assunto, entendido?”. O professor posiciona-se, dessa forma, como ator em seu trabalho. Acerca desse agir na aula, o professor, em entrevista, afirma que:

Lidar com a tecnologia é muito difícil, tive muitas faltas nas aulas durante o ano por causa das dificuldades com recursos tecnológicos, porque se você for depender de recurso de escola, não consegue fazer nada, ao mesmo tempo que faz um discurso, na prática não condiz. Quando não tem um recurso, eu vou lá e explico o assunto, às vezes você tem que ter três estratégias na escola, porque não

pode parar a aula, você não pode ir pra a escola com uma estratégia, você tem que ir com três (professor de biologia).

Esse excerto dialoga com a perspectiva de Faïta (2004) sobre as coerções institucionais que os professores enfrentam. Segundo o autor, é preciso considerar o docente que se vê diante de “prescrições explícitas ou não ditas, com políticas de estabelecimento de ensino e que é, ao mesmo tempo, obrigado a resolver os problemas do cotidiano” (FAÏTA, 2004, p. 63). Esses regulamentos são vislumbrados na declaração do professor de biologia: “ao mesmo tempo que faz um discurso, na prática não condiz”. Essa assertiva aponta para as limitações do ensino no Brasil em relação ao uso tecnológico na sala de aula, o que reflete no trabalho do professor, que precisa dar conta dos conteúdos, cumprir com o planejamento e ao mesmo tempo lidar com as falhas do sistema educacional.

Quando o professor traz a explicação de que “não pode parar a aula”, afirmando que é preciso ter mais de uma estratégia na escola, estamos diante de políticas de estabelecimento de ensino, de prescrições de como deve ser a aula – o professor deve, portanto, ser diligente. Como foi apontado no recorte da aula, o professor conduz de maneira ágil o redirecionamento da etapa de abertura da aula para revisão de conteúdo.

Essa percepção é reafirmada por Doyle (1986b *apud* SAUJAT, 2004, p. 15), ao descrever a aula baseando-se na complexidade da tarefa do professor, pois afirma que os acontecimentos que se apresentam na aula são atravessados pelas seguintes características: “eles são múltiplos e simultâneos, marcados por imediatismo e rapidez, comportam imprevisibilidade e são visíveis”. A aula, como trabalho do professor, acolhe uma pluralidade de acontecimentos, que se apresentam inesperadamente, de modo imediato.

Nesse mesmo direcionamento, podemos fazer referência à entrevista com o professor de português. Sobre o seu trabalho ele informa:

Eu exploro muito a questão tecnológica, trabalho muito com *slides*, mas a gente depara com certas dificuldades com este recurso na sala de aula, para cobrir a falta, então não é assim muito comum para

a gente encontrar na sala de aula, eu vou trabalhando na medida do possível, vou tentando adaptar à realidade deles (professora de português).

O enunciado revela práticas regulares na sala de aula no que se refere às adaptações que são necessárias no trabalho docente. O professor informa que explora os recursos tecnológicos, mas se vê diante de muitas dificuldades, pois não é comum encontrar na sala de aula os recursos necessários. Dessa forma, para cobrir a falta, encontra outros meios de adaptar a aula à realidade do aluno.

Os dados demonstram, portanto, que aqueles que exercem atividades laborais veem-se diante de situações que os direcionam a reatualizações, reajustes e retoques, que resultam em criações estilísticas no interior de suas atividades. Clot e Faïta (2016) observam que o gesto profissional é um nó de significações, técnicas corporais individuais, estilizadas e distintas, e que estão em circulação, ou seja, são regulares no *métier* e que dão o “toque social” desse *métier*. Do ponto de vista ergológico, as situações de trabalho constituem-se pela relação entre normas antecedentes e renormalizações.

Enquanto as normas constituem-se como um conjunto heterogêneo de elementos (objetivos, planejamentos etc.), valores partilhados, as renormalizações representam a organização viva do trabalho, em que se observa um debate com as normas. Com isso, percebe-se que o trabalho nunca é igual ao planejado e que o trabalhador é o protagonista principal de seu fazer (DI FANTI, 2012, p. 95).

O trabalho docente, portanto, pode ser percebido nesse entrelaçamento, entre o que é prescrito, rígido, estável e as escolhas que são necessárias para dar conta dos “vazios das normas”, do imprevisível e do inesperado na aula (DI FANTI, 2012, p. 95). Os dados revelam o que Schwartz (2000) assegura sobre o agir didático, ou seja, no trabalho do professor as normas antecedentes e/ou prescrições nunca serão suficientes para dar conta dos imprevistos provenientes do gênero “aula”. Por mais estável que o gênero “aula” seja, sempre estará aberto às reatualizações, ou seja, o professor frequentemente terá que gerir outras normas para as situações que emergem do seu trabalho.

A gente procura fazer um trabalho mais voltado para o aluno, eu procuro não valorizar tanto esse ensino muito voltado para gramática, regras. Meu trabalho é sempre voltado para esta realidade, eu gosto de trabalhar muito com texto, interpretação, leitura, para eles perceberem este ensino, as tais regras que eles falam tanto dentro da própria produção deles, para eles perceberem a função disso, e a funcionalidade disso, das preposições, preposição, um ensino que tem sentido. Muitas vezes eles falam assim: “oh, professora, quando é que você vai começar a dar a aula de português mesmo?”. Eu não sou aquela professora que uso constantemente o livro didático, mesmo sabendo que é o único material que todos tenham, prefiro levar outros textos, xerox, e assim a gente vai tentando, ora eu exponho, ora eles expõem, enfim, é muito difícil, eu acho que eu consigo deixar algo para eles (Professora de português).

O trecho acima aponta para alguns aspectos inerentes ao *métier* docente. O professor de português, ao falar de seu agir em aula, afirma dar mais ênfase a um ensino voltado para o aluno, busca não valorizar tanto gramática e regras. Além disso, prefere um trabalho com outros suportes ao trabalho com o livro didático.

Podemos dizer, diante do exposto, que o professor busca criar ambientes que tornam possíveis a aprendizagem, o que acontece quando apresenta outros objetos, no caso, a xerox e outros textos, apropriando-se destes como ferramentas fundamentais (MACHADO, 2009). A busca pela transformação na aula com outros objetos didáticos aponta para o trabalho realizado do professor, que se efetiva pela transformação dos objetivos na ação cotidiana (MACHADO, 2009).

Essa interpretação pode ser melhor compreendida pela noção de que a abordagem ergológica concebe a atividade como uma trama de renegociações permanentes de normas (SCHWARTZ, 2016). O trabalho docente é uma atividade atravessada, o tempo todo, por reconfigurações. O professor, como visto, reatualiza seu trabalho pela percepção de que é necessário um ensino voltado à realidade dos alunos e, assim, redimensiona seu agir para outras possibilidades.

Para Saujat (2004), a atividade do professor é considerada como aquilo que ele desenvolve e está ligada à tarefa efetivamente realizada, direcionada pelas condições do ensino, nos diferentes contextos. Desse modo, o *métier* docente precisa ser compreendido por aquilo que o professor recria, reatualiza e renegocia em seu trabalho; pelos gestos que realiza para dar sentido ao objeto de ensino, mesmo que para isso tenha que tomar outros rumos – como foi visto no excerto anterior, desenvolver estratégias para dialogar com os alunos, utilizar outros textos que não o livro didático e dar enfoque nas produções dos alunos, de forma que haja uma compreensão dos usos da gramática.

No diálogo com Certeau (1998), esse *métier* pode ser interpretado como maneiras de fazer. O autor, ao discorrer sobre práticas do cotidiano, retrata situações de trabalho e mostra que há maneiras de fazer – caminhar, ler, produzir, falar – ou estilos de ação que intervêm no campo que os regula e criam modos de funcionamento distintos. Assim, as maneiras de fazer do sujeito dizem respeito à “maneira de utilizar a ordem imposta do lugar ou da língua, sem sair do lugar onde tem que viver e que lhe impõe uma lei, ele aí instaura pluralidade e criatividade. Por uma arte de intermediação ele tira daí efeitos imprevisíveis” (CERTEAU, 1998, p. 92). Essa noção desvela o trabalho realizado do professor, com suas maneiras de fazer, de intermediar, de criar e intervir, sem, contudo, distanciar-se das prescrições para o agir.

Aula de matemática: 2º ano B – vespertino

William: 55 cartas, obteve uma carta de copas

Maria: Eu multipliquei e deu treze e cinquenta e cinco.

Professor: Treze e cinquenta e duas. E as de copas?

Maria: Uma e cinquenta e duas. Uma carta

Professor: Multiplicar por cem, saiu uma carta de ás, uma em treze, e as de copas, uma em cinquenta e duas.

Maria: Uma três vermelha.

Professor: Por que tem três vermelhas no baralho?

Maria: Por isso que eu não estou acertando, eu não sei jogar baralho. Como é que é uma carta de três?

Professor: Cadê o baralho? Pega o baralho para mim... semana passada eu peguei o baralho aqui e mostrei. ((A professora apresenta as cartas, explicando o que cada uma significa))

Professor: Essa é a espada, tem treze cartas dessa aqui, treze de paus e treze de copas, juntando todas as cartas, o que vai dar 52 cartas.

Maria: Ah, entendi!

Esse excerto foi retirado do episódio da aula de matemática, cujo tema é probabilidade. É possível identificar com o exposto um discurso didático de exposição do conteúdo por meio de situações reais, ou de atuação aproximada das práticas que fazem parte do cotidiano dos alunos, como se observa na exemplificação das cartas de baralho. Isso pode ser ratificado pela própria fala do professor, visto que, ao tratar do seu trabalho, afirma utilizar muitas estratégias e trabalhar com a maioria dos assuntos mediante situações reais.

Durante a realização da atividade, uma aluna se dirige ao professor enunciando, no turno 8: “Por isso que eu não estou acertando, eu não sei jogar baralho. Como é que é uma carta de três?”. O professor, então, responde: “Cadê o baralho? Pega o baralho para mim... semana passada eu peguei o baralho aqui e mostrei?”. A aluna não consegue realizar a atividade, justificando o não conhecimento das regras do jogo, enquanto o professor diz que já havia explanado o uso das cartas em aulas anteriores, mas deixa explícita a necessidade nova exposição, quando pede para pegarem o baralho.

O discurso didático foi redirecionado para a explicação do significado de cada carta do baralho, para que, assim, o aluno conseguisse solucionar o problema exposto na atividade. Sobre isso, de acordo com Saujat (2004, p. 69), o professor “cria condições de ação que levam os elementos do contexto e de sua conduta a se associar numa relação que oferece uma saída nova para a situação vivida”, ou seja, o professor trabalha recriando modos de agir para levar os alunos a um determinado conhecimento. O que percebemos, além disso, é que o trabalho do docente é revestido de práticas reiterativas, pois ele sempre retoma o que já foi exposto para dar sentido a situações novas. No diálogo com Machado (2009), é possível afirmar que essas práticas são um conjunto de condutas, sejam elas verbais, sejam não verbais, perceptíveis na atividade docente, que apresentam

distanciamento do que foi prescrito. O objeto do trabalho realizado do professor são as interações com os alunos, pela transformação dos objetivos na ação cotidiana.

Os enunciados apresentados traduzem a distância entre o prescrito e o realizado no agir didático, o que constitui a organização real da aula. Em escritos acerca do ensino como trabalho, Saujat (2004) entende que a atividade são fios utilizados pelo professor, a fim de tecer seu trabalho – nessa composição, encontram-se, de um lado, a trama, os programas, os procedimentos e as ferramentas pedagógicas, e, de outro, a tela, que está ligada às suas individualidades, historicidade, experiências, valores e regras que consegue ajustar diariamente. Podemos interpretar essa noção como o agir didático presente na rede discursiva: por um lado, temos o gênero aula, constituído de enunciados estáveis, que possibilitam a organização do discurso didático; por outro, temos as brechas ritualísticas que atravessam a aula e refletem as singularidades daqueles que enunciam, as tonalidades discursivas e gestos específicos que refletem a singularidade do enunciador.

É preciso, além disso, levar em consideração que os meios a que esses professores pertencem, nesse caso, a aula, também lhes direcionam para normas distintas, distantes das prescrições propriamente impostas, que os obrigam a se redefinir com base em seus próprios valores (FAÏTA, 2004). A aula, como este meio, ou seja, como trabalho do professor, também o direciona a reinvenções do discurso didático. Nesse contexto, apresentamos um excerto da aula de história que mostra a regularidade das renormalizações/trabalho realizado do trabalho docente:

Aula de história: 3º ano A – vespertino

45. Professor: BELEza! Pra quem gosta de assistir, televisão, TV aberta/de vez em quando passa uns filmes e aparece embaixo, não é isso? Censura livre, quer dizer o quê? Qualquer “mané” pode assistir aquele negoss, né? Censura de 16 anos...

Marcos: já começa a ficar mais massa.

Natã: Qualquer uma pode assistir.

Professor: Aí você vai ver que o filme começa a ficar bom. A censura de 18 anos, o filme começa a ficar mais ma::ssa... não tem

como ser ruim! Vai ter uma perna voando... vai ter um olho saindo pelo nariz, vai ter um negoss diferente.

Natã: Censura livre?

Professor: Censura livre é mais pra criança, mais comédia, aquele negoss assim, todo mundo assiste. Pra vocês terem ideia, nós temos aqui o festival da música estudantil, que é o “face”... você participou, não foi? (dirigindo-se a um aluno).

Esse trecho apresenta o professor ressignificando o objeto de ensino por meio de situações bem próximas à realidade do aluno. Na busca por esclarecer o conceito “censura”, o professor cria um ambiente de interação para conduzir os alunos na compreensão do tema trabalhado. Amingues (2004) postula que trabalhar é recorrer aos meios para atingir um fim – isso significa que o professor, em seu *métier*, apropria-se de diferentes estratégias, ilustrações e objetos concretos para construir recursos e conduzir os alunos a um conhecimento específico. O autor supracitado considera que essa organização do discurso didático bem como o modo como o professor regula as diferentes situações não correspondem à imagem de uma profissão de média importância ou de um mero executor de prescrições, mas à imagem de um produtor de significações, que o torna professor-ator. Relativamente a esse assunto, apresentamos a fala do professor de História, ao discorrer sobre seu trabalho em aula.

Quando você está na sala de aula e encontra aquela quantidade enorme de alunos, você se depara com uma diversidade, eu percebo muitos grupos, formações dentro da sala de aula, e estes grupos ignoram uns aos outros, eu vejo a oportunidade das aulas de história pra reconstruir essas questões, eu tento colocar o material voltado para a resolução de algo no presente, eu tento observar os entraves na sala de aula, e, na medida do possível, fazer com que o conteúdo trabalhado contribua para que o povo pense [...]. Crio situações para que os alunos apreendam o conteúdo.

O trecho apresentado aponta para uma regularidade na organização do discurso didático. Assim como o professor de português, o professor de história busca trabalhar com o meio. Isso é perceptível na parte em

que diz observar os entraves da sala de aula, buscando reconstituir essas questões e propor o material, ou seja, o objeto de ensino, voltado para a resolução de situações reais para o aluno, como ele mesmo afirma: “eu não parto do assunto para o hoje, eu tento usar o humor, eu tento pegar algo do cotidiano, usar o hoje para refletir questões históricas”. O trabalho realizado do professor é percebido nesse contexto, em que o docente age pelo meio, pela heterogeneidade, pelas questões que emergem do cotidiano da sala de aula, para, em seguida, direcionar o aprendiz para elementos históricos. Assim como defende Amingues (2004), os resultados do trabalho do professor não se limitam à aprendizagem dos alunos, mas estende-se aos meios que ele cria para chegar esse fim. É nesses “meios”, intervenções didáticas, que conseguimos vislumbrar o agir didático.

Essa possibilidade de criar situações distintas na aula é possível pelo inacabar do gênero. Esse acontecimento retoma e reafirma a noção do gênero “aula” como trabalho docente. Clot (2006), na busca por entrelaçar gênero a trabalho, por meio de releituras bakhtinianas, mostra que os gêneros são inacabados, uma vez que seu acabamento se deve à atividade do sujeito quando se engaja, pressupondo a atividade de outrem, quando adapta o gênero à situação. Para o autor, “o gênero é sempre o mesmo e o outro, sempre velho e novo ao mesmo tempo. É assim que ele garante a continuidade do trabalho” (CLOT, 2006, p. 51). Nesse sentido, a fala do professor de história acerca de seu *métier* aponta para o fato de que o acabamento do gênero é possível pelo trabalho real do professor, no ato de organizar seu discurso nos diferentes contextos e situações de aula. O docente, ao dizer que cria situações para fazer o aluno adquirir o conteúdo, está reatualizando, intervindo e contribuindo para o acabamento do gênero “aula”.

Esse percurso analítico evidencia alguns aspectos que indicam os distanciamentos do trabalho docente. O professor realiza seu trabalho administrando e solucionando os imprevistos que surgem na aula; ao se deparar com os desajustes em relação à tecnologia, a falta de recursos e a heterogeneidade da sala de aula, percorre outra direção e negocia atividades.

Nascimento (2011) acredita que há, no trabalho docente, um duplo desafio. O professor precisa lidar com as diretrizes adotadas para

as diferentes modalidades de ensino, médio ou fundamental, no que diz respeito às regras, objetivos e finalidades e, de igual maneira, realizar o trabalho efetivo, real, no sistema didático em que se situa. Essa percepção apenas reafirma a complexidade do trabalho docente, cujo *métier* encontra-se realmente nesses distanciamentos, entre o prescrito e o que precisa ser realizado.

Algumas conclusões

As regularidades apreendidas no conjunto das aulas analisadas em contraste com a fala de cada professor sobre seu trabalho revelaram o fato de que entre o prescrito e o realizado há o agir didático, intervenções, ações didáticas, adaptações e criações de espaços de aprendizagem, que materializam os distanciamentos do *métier* docente.

Para suprir a falta, os “buracos” da norma, o professor administra e soluciona os imprevistos, ao se deparar com os desajustes e a ausência de recursos na sala de aula, e negocia atividades com os alunos. O trabalho docente é uma atividade atravessada o tempo todo por reconfigurações, pela necessidade de dar conta dos conteúdos, cumprir com o planejamento e, ao mesmo tempo, lidar com as falhas do sistema educacional.

Observamos que o professor parte da aula para constituir seu trabalho e não o contrário. Trabalha recriando modos de agir, ou buscando maneiras que conduzam o aluno a um conhecimento desejado, de acordo com as especificidades de cada disciplina – biologia, português, história ou matemática –, e pela percepção de que é necessário um ensino voltado à realidade do aprendiz, ou seja, ele redimensiona seu agir para outras possibilidades. Os diálogos realizados neste trabalho deixam-nos algumas certezas, que podem ser traduzidas pelo que Bronckart (2009, p. 162) assegura:

Não. O ensino não é um sacerdócio, mas um verdadeiro trabalho: não, os professores não são “iluminados”, dotados de um hipotético “dom”; ao contrário, são trabalhadores que têm, como os outros, de aprender seu *métier*, de adquirir experiência sobre ele e, assim, tornarem-se profissionais cada vez mais.

Os gestos de ensinar, apresentados no percurso do trabalho, confirmam essa noção de aula como trabalho. Não são gestos aleatórios, mas profissionais, reconhecidos pelas regularidades enunciativas, provenientes de uma atividade que podemos chamar de laboriosa e complexa. Segundo o autor supracitado, havia, no século passado, “uma certa vontade de não ver o que fazem os professores”, e esse modo de conceber o trabalho docente se devia exatamente a essa concepção de sacerdócio pedagógico (BRONCKART, 2009, p. 172).

Observar um conjunto de aulas como um contexto de produção de práticas linguageiras permitiu-nos constatar que a arquitetura da aula pode ser compreendida pelo agir didático. Esse agir se efetivam em gestos específicos, intervenções, reconfigurações, práticas ritualísticas e dialógicas, que emergem no interior do trabalho realizado do professor, a fim de facilitar a aprendizagem e aproximar o aluno do conhecimento. A Ergolinguística, por meio da concepção de trabalho prescrito e realizado, contribuiu para identificarmos os distanciamentos do *métier* docente, no qual o professor se desloca do lugar “daquele” que executa para aquele que produz, recria e ressignifica.

Referências

- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-53.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1996.
- BARROS, E. M. D. O trabalho do professor sob o ponto de vista dos gestos didáticos. *Rev. Bras. Linguist. Apl.*, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 741-769, set. 2013.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Trad. Anna Rachel Machado *et al.* Campinas: Mercado das Letras, 2006.

CLOT, I. *A função psicológica do trabalho*. Petrópolis: Vozes, 2006. Originalmente publicado em 1999. Título original: La fonction psychologique du travail.

CLOT, Y.; FAÏTA, D. Gêneros e estilos em análise do trabalho: conceitos e métodos. Tradução de Rozania Moraes e Aline Leontina Gonçalves Farias. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 33-60, 2016. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/revistas/index.php/trabedu/issue/view/102>. Acesso em: 18 out. 2018.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1998.

DI FANTI, M. G. C. Linguagem e trabalho: diálogo entre a translinguística e a ergologia. *Desenredo*, Passo Fundo, v. 8, p. 309-328, jan. 2012.

FAÏTA, D. A linguagem como atividade. Uma conversa entre Daniel Faïta, Christine Noël e Louis Durrive. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (org.). *Trabalho & ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Niterói: EdUFF, 2010.

FAÏTA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividades, análise da atividade do professor. In: MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 55-80.

LACOSTE, M. Fala, atividade, situação. In: DUARTE, F. J. C. M.; FEITOSA, V. C. R. (org.). *Linguagem e trabalho*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 1998. p. 15-36.

LOUSADA, E. G. *Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor*. 2006. 333 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MACHADO, A. R. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In: CRISTOVÃO, V. L.; ABREU-TARDELLI, L. S. (org.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 79-99.

MATENCIO, M. L. M. *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MESSIAS, C.; DOLZ, J. As noções de gestos e de agir didático para a formação de professores de línguas: interfaces do trabalho docente. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 44-67, jan./jun. 2015.

MOITA LOPES, L. P. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

NASCIMENTO, E. L. A dupla semiotização dos objetos de ensino aprendizagem: dos gestos didáticos fundadores aos gestos didáticos específicos. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 14, n. 1, p. 421-445, jun. 2011.

NOUROUDINE, A. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÍTA, D. (org.). *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. Trad. Inês Polegatto e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-30.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PORTO, L. M. F. *Manuais do cuidador: uma abordagem ergolinguística do envelhecimento humano*. 2015. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

PORTO, L. M. F. Pelo (re)conhecimento da Ergolinguística. *Eutomia*, Recife, v. 1, n. 11, p. 269-291, dez. 2011.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 3-34.

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

SCHWARTZ, Y. Abordagem ergológica e necessidade de interfaces pluridisciplinares. *ReVEL*, edição especial n. 11, 2016. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/2e5e27e69e52df1113fd2b52d2d99f39.pdf>. Acesso em: 18 out. 2018.

SCHWARTZ, Y. *A linguagem no trabalho*. Trad. Cecília Souza-e-Silva e Décio Rocha. No prelo. Original: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (org.). *Travail et ergologie: entretiens sur l'activité humains*. Toulouse: Octarès, 2000.

SILVA, A. A. P. D.; SILVA, C. M. R. D. Joaquim Dolz: a pesquisa, uma necessidade para os professores de língua. *Revista Nupem*, v. 4, n. 7, p. 11-22, 2012.

SILVA, C. M. *O agir didático do professor de língua portuguesa e sua reconfiguração em textos de autoconfrontação*. 2013. 384 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

SOUZA, E. M. F. *Sala de aula: práticas discursivas no cotidiano*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 1996.

SOUZA, E. M. F. Indagações acerca do enunciado concreto em Mikhail Bakhtin e o gênero do discurso aula. In: SANTOS, E. (org.). *Transdiscurridades. Linguagem, teorias e análises*. Salvador: EDUFBA, 2012.

Capítulo 2

Linguística Aplicada e Criticalidade: uma linha tênue e transdisciplinar a revelar letramentos docentes

*Taylane Santos do Nascimento
Ester Maria de Figueiredo Souza*

Introdução

O despontar da Linguística Aplicada (LA), no final da década de 80, e seus desdobramentos, ao longo dos últimos 30 anos, põem-nos diante de um grande desafio: refletir sobre seus conceitos e as relações inter/trans/(in)disciplinares pelas quais transita. Neste capítulo, propomos discutir sobre as possibilidades metodológicas que estabelecem uma estreita relação entre a LA e a Criticalidade³ como dispositivos (re)veladores de Letramentos Docentes.

Tal proposição surgiu de nossas reflexões mobilizadas pelo seguinte questionamento: em que medida a estreita relação entre as características da LA e da Criticalidade pode revelar indícios de Letramentos Docentes? Com isso, perspectivamos lançar mão dos referenciais teóricos e metodológicos da Linguística Aplicada como uma ciência implicada e ético-responsiva

³ Refere-se a uma lente pela qual os temas de pesquisa podem ser analisados, considerando a complexidade e a multiplicidade característica das pesquisas que envolvem a relação eu-outro.

assim como dos conceitos de Criticalidade como via alternativa para demonstrar, sob a égide da necessária compreensão experienciada dos temas de pesquisa, a maneira de, na docência, os professores revelarem seus letramentos.

Inicialmente, apresentaremos reflexões acerca do transcurso histórico da LA, e(m) suas características, enquanto um campo que se assume para além do processo disciplinar de construção de saberes científicos. A posteriori, traremos o conceito de Criticalidade e apontaremos tal perspectiva como uma postura teórica que revela realidades substantivas na construção de pesquisas que evidenciam a subjetividade tanto do ponto de vista do pesquisador quanto dos participantes da pesquisa, ao considerar a construção de temas de pesquisa aplicados e implicados. Por fim, proporemos a intersecção entre a LA e a Criticalidade para revelar os significados e as (re)significações dadas às práticas sociais permeadas pela linguagem no desenvolvimento da docência e necessárias ao seu saber-fazer.

Pesquisas em Linguística Aplicada: uma abordagem histórica e característica de seus conceitos

Historicamente, a LA trouxe uma gama de rompimentos nos processos de investigação que se pautavam pelas ciências duras e firmou-se como alternativa na construção de pesquisas com a emergência de um novo paradigma: o viés inter/trans/(in)disciplinar. Assim, pesquisadores como Pennycook (2001), Moita Lopes (2006), Rajagopalan (2003, 2006), Kleiman (2013), César e Cavalcanti (2007) concentraram (e ainda concentram) seus esforços teóricos de trazer a LA para a centralidade das discussões e apresentá-la como caminho inverso ao assumido pela Linguística Teórica, por propor a realização de pesquisas em que os fatos, centro das investigações, norteiem a análise não somente de princípios linguísticos, mas também das relações desses princípios com outros campos do saber para dar conta do que se pretende investigar.

Nessa perspectiva, as pesquisas em Linguística Aplicada assumem um caráter transgressor, visto que, conforme apontam César e Cavalcanti

(2007), a língua(gem) passa a ser observada e analisada com base na metáfora do caleidoscópio. Desse modo, afirmam as autoras que

[...]. No caleidoscópio, formam-se desenhos complexos a partir de movimentos, de combinações. Parece uma imagem feliz para descolar as concepções de língua das concepções de nação e território estabilizadas politicamente e de níveis hierárquicos, num caso e num outro, totalidades que se mantêm como “grande narrativa”, justamente por conta de um arcabouço teórico anacrônico (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007, p. 61).

Assim, diante de tal posicionamento, a língua(gem) é trazida ao cerne dos debates, sendo concebida como uma prática social que se constitui nas relações estabelecidas entre sociedade e cultura. Dessa maneira, na LA, o interesse se volta para os significados e as (re)significações atribuídas ao fato pesquisado, considerando, sobretudo, a interação entre os sujeitos da pesquisa e o pesquisador.

Após tais considerações, é válido destacar a importante condição da Linguística Aplicada para romper com paradigmas que perpetuam as formas tradicionais de construção de pesquisas orientadas pela lógica das ciências naturais, em virtude de assumir um rigor científico transgressor e buscar em diferentes bases epistemológicas as respostas ao fato pesquisado. Frente a essas questões, Moita Lopes (1998, p. 108) enfatiza a importância de assumirmos essa postura subversiva e faz-nos questionar sobre a “responsabilidade social da pesquisa”, uma vez que, no paradigma dominante (SANTOS, 1988), sempre houve a grande preocupação com a elaboração de problemas de pesquisa baseados na relevância científica, sem considerar os impactos sociais gerados por tais processos investigativos.

De tal modo, Rojo (2007) apresenta reflexões acerca da necessidade de tencionar tal postura, especialmente quando defende a ideia de que os problemas de pesquisa não sejam definidos sem antes considerar não somente a relevância científica, mas também, e principalmente, a relevância social. Conforme enfatiza a mesma autora, a definição teórica dos temas de pesquisa deve apresentar “relevância social suficiente para exigirem

respostas que tragam ganhos a práticas sociais e seus participantes, num sentido de uma melhor qualidade de vida” (ROJO, 2007, p. 258).

Decerto, o senso responsivo das pesquisas em LA, além de propor rupturas com os modos de realização de pesquisa, faz com que possamos refletir na distribuição social do conhecimento e na necessidade de as pesquisas dialogarem com seus respectivos contextos de inserção, ao passo que as soluções apontadas por tais investigações possam responder aos anseios dos participantes, consoante o que afirma Moita Lopes (1998).

Para tanto, evidencia-se aqui um deslocamento no papel do pesquisador: antes, um sujeito crítico que problematiza a realidade onde sua pesquisa se insere sem apresentar soluções e respostas a tais contextos; como proposição, nas pesquisas em LA, o pesquisador assume a responsabilidade de se inserir no contexto, de modo a conhecê-lo sob diferentes perspectivas e “[...] para a elaboração de conhecimento útil a participantes sociais” (ROJO, 2008, p. 1761).

Ser linguista aplicado, nesse sentido, é admitir que as reflexões apresentadas em sua pesquisa são pontos de vista que podem (e devem) não somente questionar, analisar e tecer considerações sobre o tema/o fato do qual sua pesquisa se apropria, mas também assumir a responsabilidade sobre tal problemática e apontar caminhos para o que Rojo (2007) vai chamar de conhecimentos úteis, contextualizados e socialmente relevantes, com a investigação de problemas que envolvem o uso da linguagem e do discurso.

Por conseguinte, tal caracterização do pesquisador/linguista aplicado apresenta uma confluência sobremaneira interessante com o pensamento de Bakhtin (2017, p. 20), ao tratar a pesquisa como um “Ser-evento”. Nesse sentido, o Ser (o pesquisador), preenchido por uma condição bifronte (entre as realidades objetiva e subjetiva do contexto de investigação), necessita olhar “em duas direções opostas: ele olha para a unidade objetiva de um domínio da cultura e para a unidade irrepetível da vida realmente vivida e interpretada” (BAKHTIN, 2017, p. 20). Isso posto, a condição de pesquisador, em se tratando da construção do saber científico transgressor no campo da LA, desvela seu papel como um elo importante na conexão entre as realidades supracitadas, por considerar que

o saber-fazer pesquisa que envolve linguagens e discursos estabelece outros rizomas, a exemplo das interpretações de enunciados e do não apagamento da sua identidade também enquanto enunciador.

Significativamente,

o linguista aplicado, partindo de um problema com o qual as pessoas se deparam ao usar a linguagem na prática social e em um contexto de ação, procura subsídios em várias disciplinas que possam iluminar teoricamente a questão em jogo, ou seja, que possam ajudar a esclarecê-la (MOITA LOPES, 1998, p. 114).

Dessa maneira, para realizar pesquisas que evidenciem o caráter responsivo da Linguística Aplicada, é necessário ter o conhecimento do entrelugar do pesquisador, indispensável para compreender o ir e o (de)vir das práticas sociais e dos indivíduos pertencentes ao contexto pesquisado, inclusive das suas interpretações e (in)conclusões. No entanto, Rajagopalan (2003) problematiza importantes pontos acerca da postura do linguista aplicado, sobretudo por evidenciar a necessidade de questionar os conceitos de língua(gem) e identidade e de refletir sobre a relação desses importantes conceitos com fenômenos da vida.

Com isso, Rajagopalan (2003), em sua obra *Por uma Linguística Crítica*, recomenda que as pesquisas em LA problematizem a prática e possam (re)significar a teoria, de modo que sejam reflexivas e significativas para a vida da sociedade. Nesse sentido, em Pennycook (2010), há uma frutífera discussão sobre a condição *sine qua non* da Linguística Aplicada de ser “Crítica”, em virtude de ter havido um deslocamento da sua centralidade (antes nas pesquisas voltadas para o ensino e a aquisição de idiomas) para os debates conceituais de modo mais amplo sobre a língua(gem) na vida social.

Desse modo, destaca Pennycook (2010, p. 161): “critical and alternative directions in applied linguistics, therefore, may be found across a variety of domains that are engaging with notions such as language as a local practice”⁴. O autor enfatiza ainda a necessidade de repensar o uso do

⁴ “Portanto, na Linguística Aplicada, podem ser encontradas direções críticas e alternativas em vários domínios que envolvem noções como a linguagem como prática local” (tradução nossa).

termo “crítica” pelo possível grau de saturação que já tenha adquirido. No entanto, o autor considera essa condição de nomear a Linguística Aplicada “Crítica” como uma maneira de posicionar-se em favor do distanciamento da Linguística Teórica.

Por conseguinte, os diversos sentidos atribuídos à noção de “crítica” convocam-nos a refletir sobre esse conceito e na postura do linguista aplicado diante das perspectivas de pesquisas que envolvem as práticas sociais de uso da linguagem, isto é, os letramentos (STREET, 2014). Para tanto, ao situarmos os letramentos como tema de investigação no escopo da LA, faz-se necessário construir (re)significações que incluem a ideia de “crítica” e deslocá-los para a “Criticalidade”, conforme aprofundamos na seção que se segue.

A Linguística Aplicada e a Criticalidade: trânsitos conceituais e confluências

Nas discussões que trazem as pesquisas em Linguística Aplicada ao cerne, referimo-nos ao entendimento de que são as questões voltadas para língua(gem) e discursos que norteiam a construção das problemáticas das nossas pesquisas. Desse modo, esse processo que é, ao mesmo tempo, teórico-prático e responsivo possibilita vislumbrarmos a postura contemplativa de Palomar (CALVINO, 1994), personagem que ilustra a condição do ser de permear o entrelugar da ingenuidade e do pensamento, que, além de criativo, não se limita a coisa alguma.

A referência a esse personagem é, sem dúvida, uma alusão à ideia de que os temas de nossas pesquisas em Linguística Aplicada surgem do movimento contemplativo, bem como de um movimento dialógico e implicado, em que o pesquisador e os demais participantes da pesquisa, inseridos em um contexto, observam, prefiguram, (re)(des)(com)posicionam-se para atribuir sentidos às práticas sociais pelas quais permeiam a língua(gem).

Assim, ao construir o imaginário do personagem Palomar no trecho intitulado “A leitura de uma onda”, Calvino (1994, p. 7) salienta:

[...] não se pode observar uma onda sem levar em conta os aspectos complexos que concorrem para formá-la e aqueles também complexos a que essa dá ensejo. Tais aspectos variam continuamente, decorrendo daí que cada onda é diferente de outra onda; mas da mesma maneira é verdade que cada onda é igual a outra onda, mesmo quando não imediatamente contígua ou sucessiva; enfim, são formas e sequências que se repetem, ainda que distribuídas de modo irregular no espaço e no tempo. Como o que o senhor Palomar pretende fazer neste momento é simplesmente ver uma onda, ou seja, colher todos os seus componentes simultâneos sem descurar de nenhum, seu olhar se irá deter sobre o movimento da água que bate na praia a fim de poder registrar os aspectos que a princípio não havia captado.

Diante de tal reflexão, tomamos a posição de Palomar em referência à postura do linguista aplicado, a considerar aspectos múltiplos sobre seu tema de pesquisa, (re)posicionando-se sempre que necessário para ir além de uma postura crítica da realização de julgamentos, caminho pelo qual os paradigmas hegemônicos construíram suas formas particulares de construção de um saber científico encastelado, cuja relevância estava atribuída ao mundo objetivo, desconsiderando o pesquisador, os participantes da pesquisa e a interação entre estes nas análises propostas.

Nesse sentido, com as rupturas desenvolvidas pela LA e pela caracterização da crítica por sua natureza, Pennycook (2010) faz ponderações sobremaneira instigantes, ao afirmar que seria necessário definir o que, de fato, entende-se por crítica, uma vez que não se trata da crítica pela crítica, e sim do fato de que isso

[...] involves a constant scepticism, a constant questioning of the normative assumptions of applied linguistics. It demands a restive problematisation of the givens of applied linguistics, and presents a way of doing applied linguistics that seeks to connect it to questions of gender, class, sexuality, race, ethnicity, culture, identity, politics, ideology and discourse. And, crucially, it becomes a dynamic opening up of new questions that emerge from this conjunction (PENNYCOOK, 2010, p. 163).

Esse posicionamento de um “constante ceticismo” apresentado pelo autor nos faz associar essa permanente problematização com a condição de Palomar, visto que, ao observar a onda, visualiza não somente aquela na qual ele foca, mas observa os reflexos de outras ondas, assim como o entrelaçar do mar com as pedras e com a areia. O conceito de “crítica” apresentado por Rajagopalan (2003, 2006) e posteriormente tencionado por Pennycook (2006) evidencia a preocupação desses autores em (re)(des) construir uma noção de crítica pautada na subjetividade, na relevância social, na práxis e em uma prática problematizadora.

A fim de larguear essa discussão no sentido de dispensar a justificativa para a escolha do nosso posicionamento de pesquisadoras em Linguística Aplicada, por meio de todas essas características do nosso saber-fazer/fazer-saber e de uma postura para além do julgamento, apropriamo-nos do que chamamos de “Criticalidade”, como uma palavra-conceito que bem caracteriza tal atitude ante os processos de investigação que problematizam a língua(gem) em sua inserção contextual e social.

Tal proposição se faz necessária, visto que o que chamamos de Criticalidade permite redesenhar arquiteturas metodológicas transgressoras nas pesquisas em LA, por dar condições de ampliar o olhar do pesquisador acerca dos espectros de seu tema de pesquisa. Esse conceito é trazido pelos estudos do campo das Artes, por meio de Irit Rogoff, estudiosa britânica que versa sobre a necessidade de ir além do que é proposto analisar pelo viés da crítica. Apontando a lente da Criticalidade, ela sugere a experiência e a habitação do problema como forma de ser responsivo, para compreender a problemática do ponto de vista de vários espectros e assegurar uma análise que ultrapasse o mero julgamento.

Para essa autora, o que se propõe com a Criticalidade é transitar para além de uma análise epistemológica ou fenomenológica, em um movimento constante de ir e vir, por meio de um olhar sensível e de abertura de novas possibilidades investigativas. Nesse sentido, Rogoff (2003), ao direcionar seu foco de estudo para a Cultura Visual, alinha seus interesses, que perpassam pela inserção da arte contemporânea na teoria crítica, sobretudo por discutir suas relações com o colonialismo, as diferenças culturais e a performatividade.

Nos escritos em que se propõe a discutir esse conceito, especialmente na obra intitulada *From Criticism to Critique to Criticality*⁵, publicada em 2003, Rogoff aborda a Criticalidade como a fase mais atual da teoria cultural e evidencia três tipos de engajamento crítico, a saber: a) o *criticism*, que se caracteriza pela atitude de revelar o que está escondido por meio da capacidade de julgar e aplicar valores consensuais; b) a *critique*, que Nielsen (2013, p. 263) define, por meio de Rogoff (2003), como “uma análise dos pressupostos subjacentes”; e c) a *criticality*, “que opera a partir das bases instáveis de inserção real [...], a partir de um desejo de desempenhar a cultura e participar dela”, diferentemente dos conceitos anteriores, que buscam “apontar defeitos e designar culpados”.

Essa apropriação conceitual da Criticalidade para a Linguística Aplicada se dá na perspectiva de “reconhecer as limitações do pensamento” (ROGOFF, 2003), operando para além da crítica/criticismo, em busca de situar e reconhecer as condições de pesquisadores que transitam dentro e fora do universo pesquisado, como forma de experienciar o convívio na esfera discursiva investigada, por meio das práticas sociais permeadas pela língua(gem).

Como forma de distanciar-nos dos julgamentos da crítica pela crítica, trazemos a Criticalidade para propor, conforme Kleiman (2013, p. 41), a “descolonialidade epistemológica”, em que se considera não somente a transgressão de bases fundantes do conhecimento, mas também da participação social e da implicação do pesquisador ao registrar os elementos de análise em suas pesquisas na LA. Com a noção de que o linguísta aplicado pode (e deve) permear/habitar a problemática investigada, ratificamos a declaração de Kleiman (2013) de que a LA necessita apresentar “uma agenda de pesquisa que dialogue, inverta e cruze fronteiras” (p. 49).

Por essa razão, situamos a terceira seção deste texto na intersecção entre os aspectos trazidos ao longo dessas duas seções, como uma espécie

⁵ “Do Criticismo à Crítica para a Criticalidade”. Optamos por utilizar “Criticalidade” como uma tradução direta do termo “Criticality”, inspiradas nas reflexões de Kanavillil Rajagopalan na ocasião da conferência de abertura por ele proferida no *International Congress of Critical Applied Linguistics (ICCAL)*, realizado em Brasília, no ano de 2015. Na oportunidade, Rajagopalan destacou o papel de crise mobilizado pela crítica na etimologia do próprio termo, reforçando a necessidade de assumir o “espírito da Criticalidade”, a fim de não incorrer em atitudes doutrinárias no processo de investigação em Linguística Aplicada.

de mola propulsora para as pesquisas no âmbito da Linguística Aplicada, a evidenciar as práticas sociais da linguagem, considerando a escola como uma esfera onde circulam diferentes enunciados, como lócus potencial para os letramentos e para o desenvolvimento de pesquisas sobre os letramentos.

Perspectivas e desafios da Linguística Aplicada pela ótica da Criticalidade: modos de (entre)ver os letramentos docentes

Por consequência de nossas vivências como docentes nas mais diversas modalidades e níveis de ensino, que demarcam o nosso olhar e ampliam a nossa percepção sobre o nosso saber-fazer/fazer-saber, não escaparam aos nossos sentidos os processos de colonialidade do saber (KLEIMAN, 2013) aos quais estiveram submetidos (e arriscamos dizer que ainda estão) os saberes da escola.

Desse modo, Kleiman e De Grande (2015) afirmam que:

Os professores pertencem hoje, no Brasil, a grupos periféricos quando o parâmetro de definição são as relações de poder na sociedade. Eles constituem um grupo à margem, objeto de comentários, pesquisas e tomadas de decisão de outros grupos que atuam na esfera da educação: acadêmicos, editores, burocratas, “especialistas” com espaço na mídia, como alguns economistas, psicólogos e jornalistas (KLEIMAN; DE GRANDE (2015, p. 20).

Nesse veio de raciocínio, Bronckart (2006) problematizou o fato de que a escola esteve submetida, por muitos anos, a princípios aplicacionistas considerados inúteis, cuja eficiência/eficácia/efetividade esteve comprometida em virtude de serem esses conhecimentos hipotéticos e generalizantes, deixando lacunas que a escola, ainda que sem direcionamento didático-pedagógico, pudesse preenchê-las.

Desse modo, o espaço escolar é, como lugar de construção de saberes por diversos seres sociais, onde se (re)(des)constroem conceitos e práticas, onde se (re)elaboram enunciados, e é também o lugar que se apresenta como uma importante esfera discursiva⁶ nas diferentes formas de interação social pela linguagem presentes nela.

⁶ Segundo Vianna *et al.* (2016, p. 41), a apropriação do conceito de esfera para compreender as práticas sociais da linguagem “implica considerar de que maneira o tempo e lugar históricos em que são produzidos os enunciados, os participantes e as relações sociais que mantêm entre si e os gêneros utilizados na interação se articulam na produção de significados no interior dessas práticas”.

Diante de tal caracterização, entendemos que os discursos que circulam nessa importante esfera comunicativa são, de alguma forma, práticas de linguagem situadas, cujas especificidades transitam entre a opacidade das atividades que lá se desenvolvem, os contextos culturais de onde vêm os sujeitos que lá interagem e os objetivos da educação. Nesse espaço, como um importante aspecto da relação indissociável entre teoria e prática, atrelamos a discussão das práticas sociais de uso da linguagem na/para a docência aos saberes docentes, considerados por Nogueira e Fiad (2007, p. 300) como:

O conhecimento específico que o professor constrói e do qual lança mão no exercício de sua profissão. Daí a necessidade de compreender a relevância dos processos históricos através dos quais os professores elaboram conhecimento sobre seus alunos, reelaboram suas crenças pedagógicas e valores acerca dos conteúdos e formas de ensinar [...]. Compreendemos então que os saberes docentes caracterizam-se por suas dimensões coletiva, histórica e dialógica, pois são “compartilhados não apenas em termos do presente, mas há neles vestígios de práticas provenientes de outros espaços sociais e momentos históricos que se atualizam na prática de cada professor”, conforme Mercado (2002, p. 19).

Essa estreita relação entre os saberes da docência e as práticas sociais de linguagem fazem emergir uma noção conceitual de letramentos docentes. Segundo Vianna *et al.* (2016, p. 49), a ideia de letramento do professor faz menção aos usos necessários da leitura e da escrita em seu local de trabalho, que é a escola. A esses usos, que ultrapassam o limite do letramento escolar (cuja referência são os saberes padrões privilegiados pela escola no processo de ensino-aprendizagem na educação básica), tomam-se as características de tais práticas sociais que os professores necessitam se apropriar para serem agentes de letramento.

Por constituir-se este nosso trabalho em elucubrações teóricas que dão centralidade às intersecções entre a Linguística Aplicada e a Criticalidade, apresentamos tal postura investigativa de modo a evidenciar o fato de que a linha tênue e confluyente entre as categorias mencionadas

possibilita (entre)ver formas particulares de materialização de práticas sociais de uso da linguagem por professores.

Relativamente a essas práticas sociais, que chamamos de Letramentos Docentes, propomos um deslocamento conceitual da sua forma singular de escrita para a sua forma plural – do letramento aos letramentos (NASCIMENTO; SOUZA, 2019) –, ao compreender que são múltiplas as suas formas de realização: no contexto da formação de professores, nas práticas de linguagem no desenvolvimento da docência ou ainda nos contextos nos quais esses professores assumem outras identidades e transitam.

Em face de tais posicionamentos, nossa opção por apresentar a Linguística Aplicada com as lentes da Criticalidade como postura investigativa em pesquisa objetiva, sobretudo, ser uma via alternativa e importante para problematizar, desenvolver e divulgar pesquisas que oportunizem vozear a condição do professor como um ator social de suas práticas, ao buscar não só construir os letramentos no desenvolvimento da docência, mas também mobilizar aprendizagens e letramentos dos seres com quem interage na esfera escolar.

Pelo viés da Criticalidade, o desenvolvimento, as implicações e a valorização do saber construído na e para a docência contribuirão significativamente para a realização de pesquisas aplicadas, perspectivando não somente analisar e desvelar os letramentos docentes, mas também partilhar e vivenciar os momentos de produção discursiva sobre os gêneros da docência e as práticas sociais de uso da linguagem.

Nesse sentido, assumir a postura da Criticalidade faz emergir, portanto, a compreensão de que análises que revelam letramentos docentes se constituem e são constituídas para além de uma perspectiva fenomenológica, já que também se situam na inserção do linguista aplicado no contexto da pesquisa, sem realizar uma apreciação crítico-depreciativa, mas buscando compreender os fenômenos com base nos indícios de letramentos docentes em suas diferentes manifestações.

De igual modo, ao estabelecer essa relação entre a LA e a Criticalidade, propõe-se ao pesquisador abrir mão de julgamentos, das

combinações binárias do “certo e errado”, para fazer emergir traços que revelem e reverberem, por meio de práticas discursivas, seus letramentos múltiplos na/para a docência.

Por efeito dessa postura da Criticalidade, torna-se desafiador para o linguista aplicado o rompimento dicotômico entre “ser de fora” e “ser do interior” do contexto da pesquisa, para fazer o que Rogoff (2003) caracteriza por estar presente, vivenciar o presente, como uma espécie de dupla ocupação, de maneira concomitante não no sentido de buscar soluções para a problemática aqui apresentada, mas de compor uma intensa e profunda consciência para compreender os letramentos docentes evidenciados nos discursos como práticas sociais e culturais.

Além dessa condição do pesquisador aplicado/implicado sob a égide da Criticalidade, é fundamental perspectivar o que chamamos de tríade enunciativa: a necessidade de registrar 1) as confluências e/ou divergências vozeadas no que pontuam os autores que compõem o quadro teórico-metodológico das pesquisas; 2) o que revelam os letramentos docentes nas produções discursivas de professores; 3) as nossas posições interpretativas, enquanto pesquisadores e pesquisadoras que assumem gestos de análise com os instrumentos e técnicas utilizados nas investigações.

Considerações finais

Diante das reflexões que aqui propomos, consideramos a relevância de discutir sobre as pesquisas implicadas em Linguística Aplicada de modo a evidenciar as lentes da Criticalidade, a fim de revelar Letramentos Docentes e assim legitimar saberes construídos por professores, atores sociais que fazem parte do que Kleiman e De Grande (2015) chamam de grupo periférico, pelos discursos que, no decorrer da história e nos tempos recentes, tentam invalidar e pôr a docência em lugar de desvalorização.

Por essa razão, a disposição para buscar compreender a maneira como professores (re)significam as práticas sociais de uso da linguagem indicia perspectivas e desafios para revelar Letramentos Docentes. Esse

processo de construção do significado da/na/para a docência, por meio da LA e das lentes da Criticalidade, pode direcionar, nortear e orientar a construção de políticas de formação de professores e provocar mudanças significativas na construção de currículos, seja no âmbito das aprendizagens da docência, seja nas práticas de letramentos construídas para o processo de ensino-aprendizagem na educação básica, de modo a favorecer saberes não hegemônicos (KLEIMAN; DE GRANDE, 2015).

Com isso, o entrecruzamento da LA com a Criticalidade oportuniza criar um ponto de intersecção do qual se pretende lançar mão enquanto tema de pesquisa. Em se tratando dos problemas que envolvem a língua(gem) e seus usos sociais na docência, esse entrecruzamento, ao revelar os indícios de letramentos docentes, assegura a perspectiva transdisciplinar com a confluência de forças centrípetas e centrífugas, em um constante devir.

Por esse motivo, problematizar os Letramentos Docentes e a maneira como estes se (re)velam nos caminhos investigativos da LA contribui sobremaneira para a construção de agendas de pesquisa que priorizem saberes construídos em seus percursos formativos e no desenvolvimento da docência, de modo a indiciar projetos de dizer da compreensão da docência e dos saberes-fazer/fazer-saberes que permeiam a sua realização.

Assim, consideramos ser essencial e indissociável da condição de linguista aplicado/implicado a adoção de uma postura capaz de transpor a “crítica pela crítica” em nossos trabalhos de pesquisa. Com isso, a condição de pesquisador disposto a preocupar-se em considerar a relevância social dos temas de pesquisa faz com que haja uma experimentação conjunta para a compreensão do cotidiano, em uma perspectiva de Criticalidade, a realizar a dupla ocupação (ROGOFF, 2003).

Para tanto, essa dupla ocupação (seja na condição de ser de dentro e de fora do contexto, seja na condição de pesquisador-participante), torna necessária a adoção de uma postura ético-responsiva e não exime o pesquisador da responsabilidade de provocar transformações em seu contexto de pesquisa, de modo a contribuir com as pessoas, com a vida em sociedade e com a sua própria vida, sem deixar sucumbir ou sobrepor-se umas às outras quaisquer que sejam as identidades e culturas ali presentes.

Por fim, intentamos não somente contribuir para a produção do conhecimento na Linguística Aplicada e nos Estudos do Letramento, mas também permitir que sejam produzidas as subjetividades na interação dos participantes do processo de pesquisa, como uma espécie de comprometimento mútuo, insertos que estão nas condições em que os discursos são produzidos, a fim de explorar tais construções subjetivas, seus significados e suas (re)significações.

Referências

- BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 3. ed. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2017.
- BRONCKART, J.-P. Por que e como analisar o trabalho do professor. In: MACHADO, A. R.; MATÊNCIO, M. L. M. (org.). *Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano*. Campinas: Mercado das Letras, 2006.
- CALVINO, I. Palomar na praia: a leitura de uma onda. In: CALVINO, I. *Palomar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- CÉSAR, A. L.; CAVALCANTI, M. C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (org.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 45-66.
- KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013.
- KLEIMAN, A. B.; DE GRANDE, P. B. Interseções entre a linguística aplicada e os estudos de letramento: desenhos transdisciplinares, éticos e críticos de pesquisa. *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 36, jan/jun. 2015.
- MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (org.). *Linguística*

Aplicada e transdisciplinaridade. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 113-128.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos contrutos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-107.

NASCIMENTO, T. S.; SOUZA, E. M. F. Deslocamentos do letramento para os letramentos docentes na proposta de formação do Pacto-Bahia. *Fólio – Revista de Letras*, Vitória da Conquista: Edições UESB, v. 10, n. 2, fev. 2019. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/4763>. Acesso em: 08 mar. 2019.

NIELSEN, S. Níveis críticos da espacialidade: notas sobre uma intervenção artística na cidade de São Paulo. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo, n. 56, p. 259-272, jun. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0020-38742013000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 abr. 2019.

NOGUEIRA, A. L. H.; FIAD, R. S. Apropriação do “saber docente”: aspectos da relação teoria e prática. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (org.). *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

PENNYCOOK, A. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. New York-London: Routledge, 2001.

PENNYCOOK, A. Critical and alternative directions in Applied Linguistics. *Australian Review of Applied Linguistics*, Monash University Express, v. 33, n. 2, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/268182135_Critical_and_alternative_directions_in_applied_linguistics. Acesso em: 10 set. 2019.

RAJAGOPALAN, K. *Criticality and Criticality: an agenda for Critical Applied Linguistics*. Conferência de Encerramento do *International Congress of Critical Applied Linguistics (ICCAL)*. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.uel.br/projetos/iccald/pages/arquivos/CADERNO%20DE%20RESUMOS/ICCAL_Caderno%20de%20Resumos_Univers%20Estadual%20Londrina.pdf. Acesso em: 18 mar. 2019.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 149-168.

ROGOFF, I. *From Criticism to Critique to Criticality*. Disponível em: <http://eicpc.net/transversal/0806/rogoff1/en>. Acesso em: 18 mar. 2019.

ROJO, R. Gêneros do discurso no Círculo de Bakhtin: ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas. In: SIGET, 4., 2008, Tubarão, SC. *Anais [...]*. Tubarão, SC: UNISUL, 2008.

ROJO, R. Gêneros do discurso no círculo de Bakhtin: ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 4., 2007, Tubarão, SC. *Anais [...]*. Tubarão, SC: UNISUL, 2007. p. 1761-1775. CD-ROM. Organizadores: BONINI, A. et al. Disponível em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/117.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2019.

SANTOS, B. S. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 46-71, ago. 1988. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141988000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 set. 2019.

STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VIANNA, C. A. D. et al. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, A.; ASSIS, J. A. (org.). *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2016.

Capítulo 3

Compreensão responsiva: um recorte dos enunciados replicantes na aula de produção textual

*Ester Maria de Figueiredo Souza
Islene dos Santos Roque*

Considerações iniciais

A sala de aula se constitui como espaço de interações que requerem uma postura inquieta do pesquisador ante as naturalizações que nesse espaço ocorrem. É nesse lugar em que se presencia o (des)encontro de ações com e sobre a linguagem no qual dialogam diferentes sujeitos, esferas de produção discursiva e diversos materiais e recursos didáticos. O local escolhido para a análise dessas interações foi um colégio estadual da cidade de Guanambi, na Bahia, no qual selecionamos uma turma de 3º ano do Ensino Médio para as observações.

Ao tomarmos como pressupostos teórico-metodológicos a teoria dialógica, assumimos, com isso, que não há modelos analíticos já dados, mas constituídos no processo com o próprio objeto. Assim ocorreu nessa pesquisa. Devido à ausência de categorias prévias de análise, foi necessário elaborá-las para se poder qualificar a natureza das relações dialógicas

estabelecidas em sala de aula. As réplicas que foram coconstruídas no processo investigativo serviram de análise do *corpus* e podem assim ser tipificadas: a) retomada; b) ajuste; c) perguntas afirmativas; d) concordância; e) refutação; f) repetição; g) declaração; h) antecipação.

Para geração desses dados, foi utilizada a etnografia educacional como abordagem metodológica (ERICKSON, 1984, 2001; ANDRÉ, 1997, 1995). Além disso, foi possível estabelecer interface com a Linguística Aplicada (MOITA-LOPES, 1996), visto que o foco desses estudos tem sido as interações com maior atenção aos acontecimentos que envolvem a recepção e a produção de textos orais/escritos.

Para subsidiar nossa pesquisa acerca dessas relações, escolhemos a teoria dialógica (1981, 1997) da linguagem como aporte teórico, uma vez que esta permite a observação da palavra na atuação complexa e heterogênea dos sujeitos sociais, atrelada a sua situação de produção. Do dialogismo, escolhemos a noção de compreensão responsiva que abordaremos em seguida.

Compreensão responsiva

A linguagem está sempre em movimento, sempre inacabada, suscetível de renovação pela dependência da compreensão que acontece no diálogo, no qual se constitui a singularidade de cada sujeito. Com essa individualidade, cada sujeito atribui sentido ao enunciado alheio de modo distinto. Esse processo de construção dos sentidos ocorre de maneira ativa, denominado por Bakhtin (1997) como compreensão responsiva, que consiste na construção de constantes réplicas, elaboradas no diálogo como expressão da posição do interlocutor em face do seu locutor. Sendo assim, o enunciado de um sujeito é sempre uma resposta ao enunciado do outro.

Diante dessa concepção acerca da comunicação, defende-se aqui a linguagem como engendrada por meio da responsividade, uma vez que a resposta ativa não existe apenas no responder a um determinado enunciado, mas a outros já postos socialmente em outro contexto histórico-social. A compreensão responsiva ativa de um enunciado concreto é uma orientação discursiva em que o primeiro locutor toma direcionamento, levando em

consideração também o posicionamento discursivo do seu interlocutor. Como poderemos observar na afirmação de Bakhtin e Volochínov (1981, p. 72):

Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as.

Logo, o enunciado é construído em função da sua resposta. O locutor lhe dá forma com base no ponto de vista do outro, responsabilizando-se pelo que este lhe provocará. Essa assertiva corrobora com a concepção de responsividade de Bakhtin e Volochínov (1981, p. 99) de que “a cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica”. Por isso, só é possível o diálogo por meio da compreensão responsiva.

Com isso, pode-se afirmar que as réplicas sempre ocorrerão, seja de maneira imediata seja posterior ao momento em que se enuncia. Logo, para Bakhtin (1997), não há passividade (palavra estrangeira que nada significa para o sujeito) na linguagem.

Como visto, na interação entre os indivíduos sempre ocorrerá um sujeito a quem se dirija, ainda que não seja presente no momento. A respeito dessa situação de produção/recepção, Bakhtin e Volochínov (1981, p. 84) afirmam que:

[...] a própria realização deste signo social na enunciação é inteiramente determinada pelas relações sociais. Qualquer que seja a enunciação considerada, mesmo que não se trate de uma informação factual (a comunicação, no sentido estrito), mas da expressão verbal de uma necessidade qualquer, [...] é certo que ela [...] é socialmente dirigida.

Isso quer dizer que, para Bakhtin, não há enunciado que não se dirija a alguém e que não proceda de alguém, que o faz antecipando a resposta que virá, não havendo compreensão totalmente monológica. Como essencialmente dialógico, o sujeito discursivo, mesmo em situações

aparentemente passivas, de atendimento a uma ordem, constitui um posicionamento, que leva em consideração a atitude responsiva do outro, igualmente responsável por seu agir, como defende Teixeira (2014, p. 65):

O sujeito discursivo, em uma visão da compreensão responsiva, será responsável por um posicionamento, com isso, figura como apto a interagir e corresponde também como protagonista real da comunicação. Se ele pergunta, afirma ou ratifica, há intenção de uma manifestação do ouvinte/leitor. Essa responsividade iminente comunga com pontos cruciais do convívio social, em que não podemos negar sujeitos dialógicos repletos de dizeres a se revelarem em situações necessárias à produção de vozes.

Ao atribuir sentido ao discurso alheio, estamos produzindo textos, e essa produção se dá tanto como réplica em relação ao já dito como da réplica ainda não dita, mas prevista. Todo enunciado, portanto, espera uma resposta, conforme afirma Bakhtin (1997, p. 290): “A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa [...]; toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor”.

Assim também ocorre nas práticas sociais de interação em sala de aula, nas quais há um processo de troca e compartilhamento de sentidos entre os interlocutores socialmente situados. Esse compartilhamento só é possível por meio dos enunciados, que se organizam e reorganizam o gênero escolar “aula”. Este, por sua vez, possui um estilo próprio, caracterizado pela ação didática do professor, que elenca em seu projeto de dizer objetos que se adequam ao contexto dos alunos e que possam ser compreendidos por eles, despertando, assim, ressonâncias vivenciais.

Na sala de aula, o compartilhamento de sentidos pode se manifestar de maneiras distintas. Como professores, podemos até ignorar os alunos enquanto falamos, acreditando que detemos o controle dos sentidos que se produzem na sala de aula. Isso pode ocorrer com uma postura autoritária docente ao determinarmos em qual perspectiva os fatos que lhes apresentamos devem ser vistos e ditos.

No entanto, não temos como cercear sua produção, não temos como controlar as réplicas que nossas palavras suscitam em nossos alunos. Como “a compreensão é sempre uma réplica à palavra do outro, produzida pelo encontro/confronto entre as palavras ‘alheias’ e as palavras de que já nos apropriamos” (FONTANA, 2001, p. 34),

[...] compreender não deve excluir a possibilidade de uma modificação, ou até de uma renúncia, do ponto de vista pessoal. O ato de compreensão supõe um combate cujo móbil consiste numa modificação e num enriquecimento recíprocos (BAKHTIN, 1997, p. 382).

Os dizeres de Bakhtin elucidam um aspecto importante que se pode aplicar à educação: a transformação mútua por que passam os sujeitos nela envolvidos. No processo de interação, todos se modificam por meio do diálogo. Esse processo requer flexibilidade por parte do professor ao lidar com os enunciados dos alunos, que nem sempre são consonantes ao seus. Nessa multiplicidade de vozes e no confronto entre elas, cada sujeito se manifesta com base em seu lugar no mundo e, assim, as palavras do professor são refratadas, adquirindo sentidos múltiplos conforme o contexto de cada estudante.

Na aula, estamos o tempo todo em confronto com vozes distintas, que pensam e compreendem de modo igualmente distinto. Por isso, não podemos conceber um modelo de ensino pautado na reprodução, pois a concepção de linguagem como universal e imutável deu lugar àquela cujo cerne se encontra na interação. Assim, ao professor não é mais atribuído o poder sobre o conhecimento do aluno, de forma que este apenas o receba e o reproduza. Pelo dialogismo, podemos defender a produção ativa do conhecimento pelos alunos em relação ao professor, a quem cabe a mediação no processo de construção do conhecimento. Para descortinar o modo como essa mediação ocorre na sala de aula, descreveremos em seguida o processo metodológico realizado.

A aula e suas estratégias discursivas de enunciados

Com vistas a compreender como se constituem as interações da e na aula de produção textual conformados com o uso dos gêneros de ensino, realizamos a observação de nove aulas durante a pesquisa, das quais aqui serão transcritos alguns fragmentos que foram analisados com base na estruturação da aula defendida por Matencio (2001) e nas estratégias de organização da aula abordadas por Batista (1997). A disposição dos excertos transcritos das aulas gravadas se deu por meio dos conceitos neles presentificados e que lhes servem de títulos. Os excertos se encontram organizados tanto por trechos de uma só aula, como de duas ou três aulas. Nesse último caso, os fragmentos vêm separados pela data e pelo número da respectiva aula.

Para a geração dos dados, utilizamos os seguintes instrumentos na observação participante de uma turma de 3º ano do Ensino Médio, de um colégio em Guanambi: gravação em vídeo; anotações de campo; planejamento anual da disciplina Língua Portuguesa elaborado pelos professores da escola; caderno da professora; atividades realizadas pelos alunos no livro didático *Português: Linguagens* (v. 3), dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (edição 2012 do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD), e tarefas escolares aplicadas pela professora com outros livros. A escolha da obra se deu pelo fato de esta ser aprovada pelo PNLD, ser a opção do corpo docente da escola em estudo por diversas vezes e ser o livro que acompanhou minha trajetória no triênio 2012-2014. Segue então a análise das aulas observadas.

A palavra replicante no gênero aula de produção textual

Dada a condição de multiplicidade das réplicas presentes na sala de aula, não encontrei nenhuma pesquisa que se dedicasse ao estudo das tipificações das réplicas na aula de produção textual (em sua constituição) cujo foco estivesse no âmbito da oralidade. Devido a esse fato, foi necessário buscar regularidades presentes na interação entre alunos e professora que me permitissem estabelecer tipificações para essas réplicas.

Diante da necessidade de uma categorização que subsidiasse o estudo da natureza das réplicas presentes nas aulas analisadas, elaborei sete categorias construídas por meio das minhas leituras de Batista (1997) e Matencio (2001) e dos dados gerados na observação das aulas. Essas categorias são resultantes do cotejamento entre as aulas e da busca pela padronização dessas réplicas, o que se confirmou após o cotejamento das práticas discursivas com as demais aulas observadas. Com esse procedimento é que proponho então a tipificação das réplicas docentes qualificadas por:

- a) **Retomada** – momento em que determinado objeto retorna e se atualiza em função de outro da discursividade;
- b) **Ajuste** – intervenção da professora para conter a dispersão da turma e evidenciar sua autoridade em sala de aula;
- c) **Perguntas afirmativas** – questionamentos em que geralmente se afirma algo para o qual se solicita a confirmação por parte dos alunos e que normalmente são concluídos com os modalizadores “né?” ou “ok?”;
- d) **Concordância** – manifestação de posicionamento favorável ao dizer do aluno, com modalizadores como *muito bem, isso, exatamente, claro*;
- e) **Refutação** – manifestação de discordância/correção do dizer do aluno;
- f) **Repetição** – manifestação de concordância pela repetição das palavras enunciadas pelos alunos, em que se muda a entonação.
- g) **Declaração** – afirmação sobre o objeto de estudo.
- h) **Antecipação** – questionamento realizado pelo professor seguido da resposta. Não somente o professor sabe a resposta, como também dá a resposta ao aluno, sem aguardar a manifestação deste.

À guisa de exemplificação dessas réplicas, analisaremos, em seguida, seu funcionamento, com as qualificações por nós sugeridas, o que se

dará a partir de algumas de suas recorrências na aula 3 (29/09/2014), em que foi possível perceber as intercalações entre os sujeitos da palavra e a compreensão responsiva nelas constituídas.

Excerto 9 – Réplica de retomada

Aula 3 (29/09/2014)

((A professora começa a escrever no quadro o roteiro da aula enquanto a turma conversa – alguns alunos estão bebendo água, outros chegando à sala – até que ela pega o livro de Português e segue para o centro do tablado e começa a aula.))

1. P.: Podemos começar? Bom... nós vamos utilizar a redação já tem quinze dias que eu falei pra vocês/trouxe a proposta... escreva sobre os feudos... construção dos condomínios de luxo os feudos da Idade Média... então ne:ssa nessa aula de hoje a gente vai utilizar esse texto pra: pra gente falar sobre os tipos de argumentos... quem tiver com o livro e quiser abrir pra dar uma acompanhada no livro de vocês na página duzentos e oitenta e SEIS a duzentos e oitenta e OITO ((a professora folheia o livro abrindo na página indicada)) tem os tipos de argumentos que costumam/podemos utilizar na construção de texto argumentativo... OK? Então vamos lá... primeiro tipo de de argumento utilizado é a comparação... no texto que a gente leu na aula anterior que corrigimos as atividades... o texto gravidez na adolescência faz uma comparação qual é? Me expliquem... o que que é comparado logo no início? [...] **no texto que a gente leu na aula anterior que corrigimos as atividades... o texto gravidez na adolescência faz uma comparação qual é?** Me expliquem... o que que é comparado logo no início? [...]

53. P.: Certo... então vamos lá... **fizemos a comparação**, o segundo tipo a alusão histórica ou a referência a um fato/desfecho histórico para convencer nosso leitor de que a gente tem: tem razão na tese que tá defendendo (ali) no texto... outro tipo de argumento... argumento com provas concretas... psiu... POR FAVOR... **no texto “gravidez na adolescência” quais as provas concretas que o autor utilizou pra nos CONVENCER a respeito do assunto DISCUTIDO?**

Na aula do dia 22/09, a professora corrigiu a tarefa da página 284 à 286, à qual havia solicitado responder no dia 15/09. No turno 1, P. informou que a aula seria realizada com base no texto que ela solicitou (*“nós vamos utilizar a redação já tem quinze dias que eu falei pra vocês”*), utilizando o modalizador “já”, que denotou um período suficiente para a produção do texto, como que antecipando a réplica dos alunos caso algum deles não o tivesse produzido. Essa atitude de P. conforma com os dizeres de Bakhtin (1997), ao asseverar que

Enquanto elaboro meu enunciado, tendo a determinar essa resposta de modo ativo; por outro lado, tendo a presumi-la, e essa resposta presumida, por sua vez, influi no meu enunciado (precavimento das objeções que estou prevendo, assinalo restrições, etc. (BAKHTIN, 1997, p. 322).

Assim, como tentativa de progressão temática do discurso anterior, P. segue parafraseando seu próprio enunciado (*“eu falei pra vocês/trouxe a proposta... escreva sobre os feudos... construção dos condomínios de luxo os feudos da Idade Média...”*), em que pudemos perceber uma **réplica por retomada**, pois ela tentou relembrar os alunos acerca do prazo estipulado para a produção do texto solicitado, cujo tema consiste em uma comparação entre as moradias da Idade Média e da atualidade. O texto trouxe, assim, seus dizeres do tempo passado para o presente, ao associar algumas das características das construções do período feudal à violência urbana atual, com a consequente construção de luxuosos condomínios fechados, devido à necessidade de proteção.

Ainda pudemos visualizar esse mesmo tipo de réplica no turno 53, quando P. utilizou a atividade anterior para topicalizar o objeto de estudo: Tipos de argumentos, no texto: “Gravidez na adolescência”, em que se estudavam também os argumentos. Assim, ela também auxiliou os alunos na tentativa de identificar, em seus próprios textos, o argumento solicitado, utilizando como exemplificação o texto supracitado, como se percebe nas figuras 1 e 2:

Figura 1 – Tarefa realizada do texto
“Gravidez na Adolescência”, para o dia 22/09/2014

Leia o texto que segue, observando os argumentos que ele apresenta.

Gravidez na adolescência

A gravidez da mulher jovem não é um problema exclusivo de nossos dias. Nossas avós casavam-se aos 15 ou 16 anos e começavam a procriar, nunca ocorrendo a ninguém daquela época que isso pudesse ser um problema, pois essas gestações eram desejadas. O que se tem constituído em preocupação, nos dias atuais, é o crescente número de gestações indesejáveis e indesejadas na adolescência. Surgem como um “efeito colateral” do exercício da sexualidade entre jovens — às vezes muito jovens — que, pela própria imaturidade, nem sempre são capazes de avaliar e de assumir os riscos e as consequências dessa vida sexual.

O problema da gestação indesejada entre adolescentes passou a se tornar importante a partir da década de 60. A revolução de costumes, a onda de contestação juvenil, o advento de anticoncepção eficaz e a afirmação dos direitos da mulher marcaram a época, resultando em maior liberalização do exercício da sexualidade, iniciação sexual mais precoce e aumento dos índices de doenças sexualmente transmissíveis e de gravidez indesejada.

Dentre os inúmeros fatores que contribuíram para essa situação, há de se destacar o uso e abuso da sensualidade nos meios de comunicação de massa. A urbanização acelerada também contribuiu para a mudança nos hábitos e na estrutura e dinâmica das famílias. Afrouxaram-se, nas grandes cidades, os tradicionais meios sociais e familiares de controle sobre a sexualidade dos jovens.

Tivemos assim, nas últimas décadas, importantes mudanças sociais e culturais que acabaram estimulando os jovens — especialmente as mulheres adolescentes — ao início da vida sexual ativa. Sem, no entanto, prepará-los para o exercício consciente desta sexualidade. Como seria de se esperar, essa situação resultou num grande aumento da frequência de doenças sexualmente transmissíveis e de gestações indesejadas.

No Brasil, embora não existam estatísticas globais, dados do IBCE nos dão conta de que ocorrem cerca de 600 mil partos adolescentes por ano, aos quais devemos acrescentar no mínimo outras 500 mil gestações que terminam em abortamento provocado.

— Outra cruel faceta do problema é a do filho socialmente indesejado. A inadequação social dessas crianças, muitas vezes abandonadas e mal-amadas, é importante causa de mortalidade infantil e de delinqüência juvenil.


Do ponto de vista orgânico, as pesquisas mais recentes vêm mostrando que as complicações médicas da gravidez precoce não são importantes. Os maiores riscos, na verdade, são psicológicos e sociais. Tanto é assim que a gestação transcorre praticamente sem problemas, quando desejada e acolhida por um ambiente socialmente favorável.

Lembremos que, uma vez instalada uma gestação indesejada, a adolescente só tem três soluções possíveis, nenhuma delas satisfatória em todos os sentidos: abortamento, casamento de conveniência ou, se as anteriores não forem as eleitas, ser mãe solteira adolescente.

O abortamento provocado, pelos riscos que traz, não é evidentemente uma opção recomendável. Casamentos por conveniência frequentemente acabam em separação e, quando não, levam a um convívio infeliz. Finalmente, num meio preconceituoso como é o nosso, ser mãe solteira adolescente é uma condição extremamente penosa. Assim, nenhuma dessas três soluções é a ideal, cada uma delas criando novos problemas.

A solução, evidentemente, não está em reprimir a sexualidade dos adolescentes, mas sim em prepará-los para o seu exercício. Em outras palavras, a solução só será possível com a instalação de programas coerentes e duradouros de educação sexual.

(Nelson Vilella, *Psicologia*, ano 2, nº 33)



Cena de Juno, do diretor Jason Reitman, filme que trata da gravidez indesejada no adolescência.

I. O autor do texto é ginecologista e presidente da Sociedade Brasileira de Sexualidade Humana. Na condição de médico, discute a questão da gravidez na adolescência, defendendo o ponto de vista de que, fisicamente, a gravidez da mulher jovem não é problema, mas é extremamente indesejada.

Fonte: Cereja e Magalhães (2010, p. 285).

Figura 2 – Continuação: tarefa realizada do texto “Gravidez na Adolescência”, para o dia 22/09/2014

número de gestações indesejadas de adolescentes imaturas. Para comprovar esse ponto de vista, o autor lança mão de diferentes recursos, como comparação, relações de causa e efeito e alusão histórica, entre outros.

- a) Identifique o trecho em que o autor compara a gravidez da adolescente de hoje e a gravidez da adolescente de gerações passadas. No 1º parágrafo.
- b) Identifique os parágrafos em que o autor expõe as causas do aumento no número de gestações entre adolescentes hoje e indique quais são elas. 1º, 2º e 3º parágrafos. O exercício da sexualidade – motivado pela revolução de costumes, a invenção de pílula anticoncepcional, o feminismo, a sensualização dos meios de comunicação, etc. – e a falta de preparo para o exercício consciente da sexualidade.


2. Outro tipo de argumento utilizado no texto é aquele baseado em provas concretas, que consiste na apresentação de dados objetivos, tais como exemplos representativos, pesquisas, dados estatísticos, fatos históricos de conhecimento público, etc. Qual desses recursos foi utilizado no 5º parágrafo? Foram utilizados dados estatísticos do IBGE.

3. No 8º e no 9º parágrafos, o autor aponta três soluções possíveis para a gestação indesejada na adolescência: abortamento, casamento por conveniência, ser mãe solteira. Para desenvolver seu ponto de vista sobre essas saídas, o autor se vale de argumentos construídos a partir da experiência. No opinião do autor, nenhuma das três saídas é favorável à adolescente, pois a primeira, acarreta danos à saúde, infelicidade no casamento, discriminação.

- a) Qual é a opinião do autor a respeito dessas três saídas? Por quê?
- b) Os argumentos apresentados contrariam o que pensa a maioria das pessoas ou fazem parte de um consenso? Concordam com as opiniões das pessoas em geral.

4. No último parágrafo, o autor finaliza o texto com uma conclusão do tipo sugestão. Qual é a sugestão feita por ele para solucionar o problema da gestação indesejada na adolescência? A conscientização de jovens por meio de programas de educação sexual.

No estudo do texto, você observou que, para fundamentar seu ponto de vista sobre o tema, o autor empregou diferentes tipos de argumento: comparou, citou dados estatísticos, estabeleceu relações de causa e consequência, etc.
Vamos conhecer mais a fundo esses tipos de argumento.



Mônica Figueiredo/Epoca Imagens

Fonte: Cereja e Magalhães (2010, p. 286).

No turno 53, P. retomou o texto estudado, (re)atualizando o que já fora até aquele momento discutido por eles. No excerto 9, além de retornar ao texto, pareceu fazê-lo quando o silêncio constituiu resposta à sua pergunta. O retorno ao já-dito pareceu fazer parte da sequência discursiva da aula como forma de criar condições supostamente favoráveis à aprendizagem do aluno, por meio de um processo de hierarquização também do que se devia ensinar, ou seja, um conteúdo funcionava quase sempre como pré-requisito de outro. Assim, a professora buscou auxiliar

os alunos na identificação do objeto tematizado, partindo de algo já discutido por eles.

Essa retomada insistente ao texto da tarefa só ocorreu com “Gravidez na adolescência”, e talvez isso se deveu ao fato de que, em todos os gêneros objetivados, P. sempre retomava a argumentação e sua tipologia, tema este que se encontrava exatamente no capítulo 5, o mesmo do texto “Gravidez na adolescência”. Nele, o texto supracitado serviu de modelo para a abordagem tipológica dos argumentos, como pudemos perceber nas páginas 285 e 286 (figuras 1 e 2), nas quais constam questões sobre os diversos tipos de argumentos presentes no texto em estudo, como se pôde conferir anteriormente.

Conforme mencionado, as questões supracitadas estão focalizadas na argumentação em que se solicitou a extração de tipos de argumentos presentes na página seguinte do texto. Coadunando com o que apresenta o Livro Didático de Português, a professora (re)atualiza esse conteúdo em todos os gêneros abordados durante o ano letivo, o que evidencia o foco na materialidade textual e não discursiva.

Excerto 11: Aula 03 (29/09/2014) – Réplicas de antecipação e de pergunta afirmativa

36. P.: Mais?... então vamo passar pro outro tipo de argumento... observe... outro tipo de argumento que PRO:VAVELMENTE vai estar no texto de todo mundo já que a proposta também induz a este tipo de argumento... **qual é a proposta? Falar dos... dos condomínios de luxo da/de hoje...** contemporâneos e relacionar esses condomínios aos: feudos da idade média... então: não há como fugir dessa alusão hisTÓrica... ou seja... **que que é fazer alusão? Fazer uma REferência né?** então pra eu falar hoje dos condomínios não tem como não falar aqui no texto... não tem como eu não falar do sistema feudal... a própria proposta já tá induzindo a isso... então vamo ver quem falou um pouquinho... fez referência no seu texto... na introdução ou no desenvolvimento...

No turno 36, verificamos a presença da **réplica de antecipação** (“*qual é a proposta?*”), no momento em que P. realizou um questionamento

para o qual ela já sabia a resposta, que ela acabou por materializar (“Falar dos... dos condomínios de luxo da/de hoje...”), talvez na tentativa de recuperar a memória discursiva dos alunos ou mesmo reforçar qual o tema da dissertação solicitada.

Esse tipo de réplica ocorreu ainda no mesmo turno, quando P. tratou das relações que os alunos deveriam estabelecer entre o passado e o presente dos feudos. Ela salientou a necessidade de argumentar fazendo alusão histórica e questionou os alunos acerca da definição desse tipo de argumento. Novamente ela mesma responde: (“*que que é fazer alusão? Fazer uma REferência né?*”). O que se percebe de diferente nesse dito é o fato de a resposta ser também uma pergunta, que se configura como **pergunta afirmativa**, em que P. buscou validação por parte dos alunos ou a confirmação de que era compreendida por eles. Esse tipo de réplica ocorreu também nos turnos 59 e 61, como podemos verificar em seguida:

Excerto 12: Aula 03 (29/09/2014) – Pergunta afirmativa

59. P.: Ahn?... Que dados de pesquisa? Como é que as pesquisas apresentam os dados? Se não for em números... hein? **A pesquisa apresenta um resultado... psiu... através de números ou/ números cardinais ou porcentagens né? ou percentuais né?**
(...)

61. P.: não saber o número **EXATO** né? já que a prova a gente só sabe o tema na HORA... e não é o caso dessa redação que cês fizeram... cês já receberam quinze dias **ATRÁS**... então tinha como **PESQUISAR**... alguém colocou alguma prova concreta, números, índices, valores, é: **CIFRAS** aí no texto que fez? Por exemplo... QUANTO se gasta com segurança particular? Alguém colocou um dado como **ESSE**? **Quanto o país gasta... quanto o país é: usa em dinheiro pra garantir a segurança pública e não GARANTE** né?

Vê-se nesse excerto que a professora quase nunca aguarda a resposta dos alunos, como se a pergunta fosse apenas uma retórica à qual ela recorre para receber a confirmação dos alunos. Isso evidencia a sua pressuposição de que todos já sabiam a resposta ou ninguém.

Nos dizeres de Matencio (2001), a interação se baseia no conhecimento acerca do objeto do discurso e a participação dos interlocutores nesse processo definirá a construção do conhecimento a ser objetivado. Assim sendo, foi possível perceber a participação dos alunos como fio condutor do diálogo estabelecido, no momento em que a professora corrigiu os textos dissertativos destes oralmente. Ela ia apontando novas possibilidades, e discussões eram instauradas como forma de correção ou complementação do texto do estudante, conforme o seguinte registro de aula:

Excerto 14: Aula 03 (29/09/2014) – Réplica de antecipação e pergunta afirmativa

91. P.: Muita gente compartilha... então é um CONSENSO... muitas pessoas concordam que essas TRÊS saídas NÃO SÃO as melhores saídas para resolver esse problema... há um consenso... quando::: quando ele diz que o aborto pode provocar problemas de SAÚDE NA MULHER isso também é um consenso... não há como contes:tar em relação a isso... pode provocar? **CLARO que pode NÉ?** no texto você utilizou que tipo de afirmação/que tipo de argumento você usou que pode ser considerado um argumento consensual? As pessoas... psiu...são verdade com as quais as pessoas concordam de maneira GERAL... não é uma par-ti-cu-la-ri-da-de do pensamento do autor do texto... (pensem aí no texto produzido) hein Alex? ((chamando a atenção do aluno)) no texto produzido por vocês QUE VERDADE pode ser chamada de um consenso de uma verdade... que argumento você usou? Esse também é um tipo de exemplo COMUM nas redações de vestibular POR QUÊ? Por não saber dado, pesquisa numérico, é possível que as pessoas usem nos seus argumentos um CONSENSO... ou seja... aquela verdade que é partilhada por um grande número de pessoas por exem::plo... leia o seu aí Lorena...

Ainda nesse turno é possível perceber também a **réplica por antecipação** (“*Esse também é um tipo de exemplo COMUM nas redações de vestibular POR QUÊ? Por não saber dado, pesquisa numérico, é possível que as pessoas usem nos seus argumentos um CONSENSO*”), pois a professora respondeu à sua própria pergunta sem esperar que o aluno o fizesse. Pode-se reparar

também essa mesma réplica no turno 15 (“invaSORES bár:baros por exemplo... aqui a gente tem essa mesma iDEIA? É contra os invaSO:RES bár:baros? ((apontando para o quadro onde está escrito o tema da proposta textual)) não né?”), em que P. não aguardou a resposta dos alunos para a pergunta que realizou e em seguida lançou uma **pergunta afirmativa**, como que solicitando a compreensão da turma.

Considerações finais

Nessa escolha por nos enredarmos na aula de produção textual, apresentando-a como propiciadora de réplicas aos alunos, realizamos a observação participante, que nos ajudou a elucidar os significados que iam se construindo no decorrer das atividades. A partir daí, foi possível realizar o cotejamento, com vistas a esclarecer melhor as regularidades presentes nas aulas, para então qualificá-las conforme o seu processo de constituição e sua natureza.

Com isso, pôde-se compreender como se constituem as interações presentes na aula de produção textual e a natureza das réplicas nos enunciados da professora e dos alunos, conformados com o uso dos gêneros de ensino utilizados por ela. Após a qualificação das réplicas encontradas, foi realizada a análise, com base na tipificação por mim indicada. Dentre as réplicas, que se manifestaram em diversos momentos das aulas, destacamos a de pergunta afirmativa. A réplica de pergunta afirmativa ocorreu como estratégia relacionada ao desenvolvimento do tópico discursivo cuja finalidade era confirmar a compreensão dos alunos, ou seja, funcionou como mecanismo de “amarração” da aula.

No entanto, essas perguntas ocorreram de modo a não requerer reflexão para a elaboração de uma resposta, já que exigiam somente a confirmação da compreensão do conteúdo ou afirmação pelo aluno. Esses momentos geralmente estavam atrelados à objetivação do conteúdo de ensino, para o qual se desejava garantir o acompanhamento discente.

Tais resultados evidenciaram a presença de enunciados reiterativos, os quais se revelaram estratégias replicantes que constituíam os movimentos

dialógicos das aulas manifestos nos momentos em que a professora tentava suscitar a participação da turma na interação, a fim de esclarecer aspectos ainda obscuros ou reforçar aquilo que foi compreendido. No entanto, a microanálise do direcionamento e enquadramento na professora evidenciou estratégias didáticas assentadas em relações monológicas, por focalizar a estrutura genérica em sua forma e tipo, sem explorar os aspectos discursivos na análise.

Com os resultados elencados, pretende-se contribuir para que a formação de professores possa vislumbrar uma visão dialógica da linguagem. Espera-se, com isso, que se priorizem ações nas quais os estudantes produzam seus textos percebendo não somente aspectos sintáticos e estruturais, mas também de adequação à situação de produção, a seus interlocutores-leitores, a seu suporte e veículo, afora a sua inter-relação com outros textos sobre os mesmos temas, acerca dos quais possam emitir juízos de valor. Desse modo, os estudantes poderão se apropriar da inteireza dos gêneros aprendidos, sendo capazes de atribuir-lhes sentido e se comunicar eficazmente por meio deles.

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. Tendências atuais da pesquisa na escola. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 18, n. 43, dez. 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621997000200005&lng=en&nrm=isso. Acesso em: 24 mar. 2016.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BATISTA, A. A. *Aula de Português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CEREJA, W.; MAGALHÃES, T. C. *Português Linguagens*. v. 3, 3º ano do Ensino Médio. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

ERICKSON, F. What Makes School Ethnography ‘Ethnographic’? *Anthropology and Education Quarterly*, v. 15, p. 51-66, 1984.

ERICKSON, F. Prefácio. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. (org.). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 9-17.

FONTANA, R. A. C. Sobre a aula: uma leitura pelo avesso. *Revista Presença Pedagógica*, Belo Horizonte: Editora Dimensão, v. 7, n. 39, maio/jun. 2001.

FUZA, Â. F.; MENEGASSI, R. J. Características e exemplos da responsividade na Prova Brasil. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS, 1., 2010, Maringá. *Anais [...]*. Maringá: UEM, 2010. Disponível em: <http://www.finan.com.br/pitagoras/downloads/numero2/caracteristicas-e-xemplos-1.pdf>. Acesso em: 16 maio 2014.

MATENCIO, M. L. M. *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MOITA LOPES, L. P. Contextos institucionais em linguística aplicada: novos rumos. *Intercâmbio*, v. 5, p. 3-4, 1996.

TEIXEIRA, A. F. *Entre o lançar, apanhar e cruzar de gritos: a compreensão responsiva e o letramento literário no livro didático do ensino médio*. 2014. 144 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2014.

Capítulo 4

Potencialidades dos letramentos críticos no ensino de Geografia

*Ester Maria de Figueiredo Souza
Thássio Ferreira Alves Pereira*

Introdução

Neste capítulo, apresentam-se resultados de uma pesquisa de mestrado que teve por objetivo analisar as práticas pedagógicas dos professores e professoras de Geografia em relação ao uso da música nas aulas, como estratégia didática para a mobilização das práticas de letramentos críticos. Desse modo, realizou-se uma abordagem metodológica da Etnografia Colaborativa, amparada nos estudos de Bortoni-Ricardo (2008)

A questão central do estudo foi: de que forma a canção, como recurso didático, pode ser utilizada para mobilizar as práticas de letramentos críticos no ensino de Geografia? A análise do contexto das práticas pedagógicas dos professores, com a utilização da música em sala de aula para proporcionar práticas de letramentos críticos, proporcionou uma interpretação dos dados produzidos sob um olhar de compreensão.

A pesquisa buscou entender particularidades das questões voltadas ao currículo escolar e, especificamente, ao currículo de Geografia, tendo

como fundamento a análise de autores que discutem essas temáticas, os quais embasaram as reflexões teóricas ao longo do trabalho.

Para se organizar a ação educativa, vários elementos devem ser levados em consideração: suas especificidades no que diz respeito ao nível de aprendizagem das turmas, as condições socioeconômicas da escola na qual os alunos estão inseridos, os melhores recursos e estratégias de ensino para cada conteúdo do currículo escolar, ou seja, é preciso oferecer um clima que favoreça a construção do conhecimento, estruturando os objetivos que se pretende alcançar (PIMENTA; CARVALHO, 2008).

Com o ensino de Geografia não deve ser diferente. É preciso estar atento às particularidades da disciplina para um melhor aproveitamento das aulas, procedimentos, recursos, estratégias didáticas. A Geografia escolar está inserida numa conjuntura educacional que deve priorizar o processo de ensino e aprendizagem voltado para a realidade, para o contexto social dos alunos.

Pensando em discutir de maneira crítica as transformações ocorridas no espaço geográfico, ou neste estudo a proposta de utilização da canção, como recurso didático, para a prática de letramentos críticos no ensino de Geografia, apresentaremos os resultados das potencialidades dos letramentos críticos no ensino dessa ciência, como disciplina escolar.

O currículo e os letramentos críticos

Para compreender as práticas pedagógicas dos professores e professoras de Geografia tendo a canção como recurso didático mobilizador das práticas de letramentos críticos, é necessário, também, entender questões pertinentes ao processo de produção curricular.

O campo do currículo é bastante amplo e vem sendo, ao longo dos anos, fruto de discussões e debates importantes sobre as diversas possibilidades de compreensão da análise curricular. A teoria curricular transcorre a teoria do conhecimento, perpassa por várias áreas da sociedade e tem na Educação sua expressão máxima.

Currículo é conhecimento – as diversas maneiras como um sistema educacional irá transpor o conhecimento no âmbito escolar constituem-se

numa forma de currículo. Muitas vezes é associado a um planejamento anual, em que são estabelecidos competências, habilidades, conteúdos a serem ensinados. É isso, sim, mas também é a normatização de propostas políticas, éticas, sociais. Numa expressão: É poder.

É a materialização de um discurso que ora privilegia e determina alguns fatores (econômicos, sociais, políticos), ora possibilita situações particulares e próprias de cada cultura. É no currículo e pelo currículo que se pode entender que a escola acaba por reproduzir as desigualdades existentes na sociedade e se configurar como um mecanismo de formação cultural das novas gerações.

O currículo então pressupõe um processo. Não pode ser entendido de maneira isolada, estanque. É dinâmico e corresponde à própria dinâmica da sociedade. O estudioso de currículo Sacristan (2000) afirma:

Podemos considerar que o currículo que se realiza por meio de uma prática pedagógica é o resultado de uma série de influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias, adquirindo, dessa forma, a característica de ser um objeto preparado num processo complexo, que se transforma e constrói no mesmo. Por isso, exige ser analisado não como um objeto estático, mas como expressão de um equilíbrio entre múltiplos compromissos (SACRISTAN, 2000, p. 102).

Assim, o currículo tem uma dinâmica própria e é um campo de atividade com muitos agentes, com funções diferenciadas. Pensar no currículo é pensar em práticas pedagógicas que vão se concretizando nos espaços educacionais. Uma organização de conceitos, procedimentos e recursos a serem utilizados nas escolas é estabelecida em legislações próprias a cada contexto.

O currículo vai adquirir um significado mais visível ao se expressar em uma *práxis*, na concretude das atividades que professores e alunos realizam em seu convívio direto em sala de aula (SACRISTAN, 2000). Desse modo, são os esquemas práticos, organizados e apresentados pelos professores aos alunos que regulam e ditam os rumos que o campo curricular vai alcançando em cada escola.

O currículo tem seu papel formador ao entendermos que, com base nele, serão instituídos o que será ensinado, em que momento e em que contexto. Trata-se de refletir sobre o seu papel normativo na sociedade, em quais perspectivas estão sendo projetados tais objetivos, sobre quais enfoques teóricos a prática pedagógica se configura como um agir docente.

Para Sacristan (2000, p. 262), “não se pode analisar nem questionar a prática do currículo senão enquadrada na perspectiva de contribuir para emancipar ou para submeter os agentes que o recebem e o desenvolvem, isto é, alunos e professores”. De outro modo, é a partir do currículo praticado, do ponto de vista didático, que docentes e estudantes serão conduzidos a situações que permitirão (ou não) uma análise crítica das contradições da sociedade.

Autores como Ferrazo e Gomes (2013) apontam caminhos para o entendimento de que o currículo indica, também, a relação entre as práticas cotidianas dos professores – que são práticas políticas – com a maneira de abordar o conteúdo em sala de aula. Para eles, o currículo praticado nas escolas reforça a ideia do “cotidiano como espaço de criação, de inventividade, de práticas de resistência; e não apenas de reprodução e mesmice. Dessa maneira, o político é trazido para o âmbito do diário, do vivido” (FERRAÇO; GOMES, 2013, p. 474). É na prática diária em sala de aula, portanto, em que se manifestam elementos sociais, políticos e culturais das convicções e estratégias de ensino dos professores.

Apesar da força política dos documentos oficiais presentes nas escolas que dão o caráter homogeneizador ao ensino, a forma como se desenrolam as questões curriculares no âmbito de cada instituição é única, particular. Essa singularidade é influenciada por questões culturais pertinentes a cada lugar e influencia diretamente a prática do professor em sala de aula.

As práticas pedagógicas no contexto das rotinas de sala de aula irão refletir a essência do currículo planejado e estabelecido em um determinado sistema educacional. Para Sacristan (2000, p. 282):

O planejamento do currículo relaciona-se com o momento de prever o desenvolvimento ou a realização do ensino para que as finalidades do primeiro sejam realizadas em coerência com certas

teorias ou princípios pedagógicos, organizando os conteúdos e a atividade em função de certas teorias da aprendizagem humana, princípios metodológicos, previsão de determinados meios, condições do ambiente de aprendizagem, etc.

O currículo representa, então, as necessidades de um sistema educativo num determinado momento e infere as especificidades de cada contexto. Trata-se de um elemento indispensável na Educação por desvelar questões particulares ao âmbito de cada instituição de ensino.

A concretização do currículo é, portanto, uma dimensão particular da prática. É na prática e pela prática que os princípios pedagógicos serão evidenciados e compreendidos. As questões técnicas pertinentes ao campo curricular e as particularidades de cada contexto social em que será aplicado ficam mais nítidas nas práticas estabelecidas pelos docentes em suas aulas.

Um dos objetivos da escola é ampliar os horizontes de letramento para o público por ela atendido. O letramento pode ocorrer de diversas maneiras, desde a apreensão da leitura e da escrita nas séries iniciais até a prática da leitura e escrita com função social por meio das mais diversas tecnologias. Ao longo dos anos, diversos autores têm se aprofundado em estudos sobre os processos de letramento. Em diferentes momentos e em contextos sociais diversos, uma forma de letramento ganha mais ênfase que outra. Atualmente, há o destaque de uma análise que compreende o letramento na perspectiva de uma prática que valorize não apenas aquilo que é formal, mas também as práticas não formais de apreensão da leitura e da escrita.

O letramento não deve ser compreendido apenas no aspecto formal, escolarizado. Existem diferentes maneiras de exercer as práticas de letramento, que, apesar de não serem bem aceitas em todos os lugares (sobretudo nas instituições oficiais), garantem o êxito da comunicação e da socialização. A autora Rojo enfatiza:

As práticas sociais de letramento que exercemos nos diferentes contextos de nossas vidas vão constituindo nossos níveis de alfabetismo ou de desenvolvimento da leitura e da escrita; [...].

É possível ser não escolarizado e analfabeto, mas participar, sobretudo nas grandes cidades, de práticas de letramento, sendo, assim, letrado de uma certa maneira (ROJO, 2009, p. 98).

Desse modo, minimizar o discurso de um indivíduo não escolarizado ou pouco escolarizado é impedi-lo de demonstrar outras maneiras de compreensão da realidade. A escola precisa trabalhar na valorização da leitura e da escrita, das regras e conceitos pertinentes ao uso formal da língua, mas não deve esquecer de propiciar o conhecimento de preceitos de culturas não valorizadas ou minimizadas na sociedade.

Não se pode reduzir o letramento à escrita, desmerecendo ou minimizando a oralidade. O letramento é a apropriação da leitura e da escrita em práticas sociais, e essas práticas se configuram, também, como práticas discursivas. No ambiente escolar, muitas vezes, não há a valorização de práticas discursivas, pois a escola ainda “subordina-se a uma ideologia que prega a superioridade da escrita e despreza a importância das práticas discursivas cotidianas (linguageiras, em oposição a metalinguísticas) para o desenvolvimento do letramento” (TFOUNI; MONTE-SERRAT, 2014, p. 32). Há, portanto, o predomínio de ações que valorizam a linguagem formal adquirida nos manuais da Língua Portuguesa (gramáticas, livros didáticos) em detrimento da linguagem oral com suas características que possibilitam os processos de letramento.

É necessário entender que, ao trabalhar com textos (em seus diversos gêneros e formatos e nos mais variados meios), o professor deve instigar o aluno a ir além da aparência dos enunciados e ensiná-lo a fazer a leitura pelo viés do autor, que também concebe e interpreta o texto de uma maneira particular, subjetiva. O texto tem um enigma a ser decifrado. O autor precisa subverter o sentido e produzir um discurso.

É importante analisar os letramentos como práticas sociais discursivas na compreensão de que o sujeito se faz entender pelo discurso. O discurso vai revelar as interfaces entre o que está sendo falado e o que está sendo ouvido/interpretado. Nenhuma interpretação é neutra, desprovida de ideologias e significados diversos. Há de se levar em consideração as

particularidades do sujeito que concebe o discurso. É nessa subjetividade que o sujeito avança sobre o texto e sobre ele exerce também sua autoria (TFOUNI, 2005).

Segundo Tfouni (2005), dentro da escola há discursos alternativos, que, muitas vezes, não são valorizados. É nesse contexto que os sujeitos surgem como autores e intérpretes de seus enunciados, garantindo assim a efetivação de práticas de letramento antes desconsideradas. Street (2014, p. 127) afirma que os letramentos sociais requerem uma atenção especial justamente na tentativa de “evitar juízos de valor acerca da suposta superioridade do letramento escolarizado com relação a outros letramentos”. Com efeito, o letramento está além da dicotomia entre oral e escrito e deve ser visto como um processo discursivo a se fazer presente dentro e fora da escola.

Torna-se importante considerar, na escola, uma mescla de meios orais e letrados como um *continuum* “oralidade-letramento” (STREET, 2014), no entendimento de que em todas as práticas sociais o indivíduo interage com outras pessoas com estratégias discursivas em que se misturam a leitura e a escrita, sem a supervalorização de uma sobre a outra, como a escola faz em relação à escrita formal em detrimento das nuances da oralidade.

Os letramentos como práticas sociais, ou letramentos sociais, colaboram para a valorização das diversas manifestações culturais presentes na sociedade, de modo a enfatizar a importância dos diversos saberes existentes e não apenas aqueles ensinados ou aprendidos na escola. Para Buzato (2007, p. 111),

[...] a dimensão sociocultural do letramento em lugar de sua dimensão psicológica/cognitiva, e, por conseguinte, estará centrado na necessidade/possibilidade do desenvolvimento da consciência crítica do leitor/escritor em sua interação com o texto (em sentido amplo) e com o contexto sócio-histórico de sua produção/recepção.

Dessa forma, o letramento requer um viés de criticidade, de enfrentamento das contradições da sociedade com um olhar reflexivo. A escola pode (e deve) colaborar com essa prática e isso deve acontecer em

todas as disciplinas (não apenas em Língua Portuguesa – que, teoricamente, seria mais comum) e em contextos dentro e fora da sala de aula. Dessa maneira, os alunos começariam a compreender a realidade em que vivem de forma mais atuante, entendendo que ele é um agente transformador do meio social em que está inserido, sobre o qual pode opinar.

As práticas didáticas dos docentes se encaminham para as necessidades de comunicação social e estão repletas de desafios ao uso e apreensão das diversas formas de linguagens que estão presentes ou não em espaços escolares. Para Souza e Biavati (2016, p. 52-53):

O conceito de letramento é norteador para a (re)elaboração das práticas didáticas do professor, pois amplia a consciência sobre a importância das construções sociocomunicativas. Formar professores significa fazer com que compreendam as concepções de letramento e o seu papel frente aos desafios trazidos pelas nuances envolvidas no âmbito da(s) linguagem(ns).

A perspectiva de uma formação docente para a dimensão do letramento é notória no entendimento das autoras. Essa formação deve ser contínua e mobilizadora de mudanças nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes. Ora, de nada adiantará se o conhecimento adquirido/produzido ficar apenas no campo teórico e não se deslocar para a concretização de práticas de sala de aula que busquem atender às demandas sociais.

Para as autoras, “é importante considerar letramento como processo e produto de relações sociais em que o idioma (fala e escrita) se dão com o domínio efetivo da escrita e fala nos âmbitos sociais” (SOUZA; BIAVATI, 2016, p. 66). Desse modo, é necessário entender que os aspectos referentes a questões de uso da linguagem em espaços de sociabilidade se tornam fundamentais para a compreensão de práticas de letramentos. Possibilitar meios para a efetivação dessas práticas é tarefa do educador que se preocupa com a finalidade daquilo que está sendo ensinado/abordado em sala de aula. Permitir o desenvolvimento de habilidades que evidenciem o domínio da oralidade e da escrita em contextos sociais é imprescindível.

Existe uma heterogeneidade das práticas sociais de leitura e escrita e, sobretudo, de oralidades. Esse caráter social do letramento é imprescindível para entender as contradições que a escola, inserida na sociedade, enfrenta. Nesse sentido,

É importante a presença na escola de uma abordagem não meramente formal ou conteudista dos textos, mas discursiva, localizando o texto em seu espaço histórico e ideológico e desvelando seus efeitos de sentido, replicando a ele e com ele dialogando (ROJO, 2009, p. 120).

Comungamos, assim, com a ideia de que a oralidade deve ser levada em consideração dentro do âmbito escolar como forma de diminuir a distância entre os aprendizados formais de leitura e escrita e os letramentos não escolarizados. A escola passa a ser o espaço que possui condições de aliar as práticas de leitura e escrita com ênfase nos letramentos sociais e práticas discursivas.

Segundo Santos (2013), o letramento crítico pressupõe que um texto é sempre um produto de forças. Essas forças podem ser ideológicas, sociopolíticas, e os textos constituem um local de luta, de representação das forças dominantes. A linguagem exerce um papel fundamental na formação dos cidadãos, pois, por meio de uma análise crítica, pode-se ter uma ideia dos interesses existentes por trás dos textos.

Dentro do espaço escolar irão coexistir diferentes manifestações culturais, fruto de todo um processo social que permitiu – e permite ainda hoje – o convívio entre indivíduos com pensamentos, ideologias, visões de mundo diferentes. Essa diversidade cultural possibilita um diálogo entre gerações, origens, e grupos diversos, que, ao estarem inseridos no ambiente escolar, irão conviver e pensar nas transformações sociais pelas quais estão sendo influenciados e como podem também exercer influência. Assim,

Essas mudanças fazem ver a escola de hoje como um universo onde convivem letramentos múltiplos e muito diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais, globais e universais, vernaculares e autônomos, sempre em contato e em conflito, sendo alguns rejeitados ou ignorados e apagados e outros constantemente enfatizados (ROJO, 2009, p. 106-107).

Por isso, torna-se fundamental trabalhar na escola com textos oriundos de fontes diversas e não usuais, para que, por meio da criticidade, os alunos sejam capazes de lidar com a realidade circundante e dela inferir maneiras de atuar de forma consciente e cidadã. Essa multiplicidade pode garantir as práticas de letramentos críticos ao se pensar em estratégias, efeitos e contradições que os textos trazem e como estes podem ser abordados e questionados.

A heterogeneidade de textos, discursos e de práticas de letramentos dentro da escola visarão a garantir que o aluno entenda que, fora da escola, existem maneiras diferentes – ou estranhas – de aprender e de se posicionar em seus contextos sociais. Assim, ao correlacionar o aprendizado que teve dentro da sala de aula com a sua utilização fora dela, ele estará entendendo a verdadeira função dos textos – a comunicação.

Considerando que a criticidade é fator fundamental para a efetivação de práticas de letramentos críticos, ao entender os textos como produtos de forças ideológicas que podem refletir as contradições de uma sociedade, é imperativo compreender como essas práticas podem ocorrer no ensino de Geografia, uma ciência que é pautada pela dimensão crítica dos fenômenos espaciais. A próxima sessão analisa as singularidades desse componente curricular em sua trajetória acadêmica e como o viés crítico chega aos estudos do letramento influenciando a sua consolidação no currículo da Educação Básica.

O ensino de Geografia e o uso de canções como recurso didático

É necessário desenvolver nas escolas uma educação geográfica que seja condizente com a realidade social vivenciada pelos principais atores do processo educacional – professores e alunos. Torna-se fundamental expor a relação entre o conhecimento da ciência geográfica produzido pela academia e a apresentação desse conhecimento no âmbito escolar. A educação geográfica seria, então, o diálogo entre a didática e o conhecimento geográfico (CASTELLAR, 2010).

Para Callai (2010, p. 16), “a finalidade da educação geográfica é contribuir na construção de um pensamento geográfico, quer dizer,

desenvolver modos de pensar que envolvam a dimensão espacial”. A Geografia representa a intersecção entre os estudos da natureza e da sociedade, tendo como base de sustentação a análise do espaço geográfico, um espaço que se apresenta na materialização das relações que a sociedade estabelece com a natureza. É o ponto de partida e de chegada em qualquer produção do conhecimento geográfico. A autora ainda defende esta ideia:

Enquanto matéria de ensino cria as condições para que o aluno se reconheça como sujeito que participa do espaço em que vive e estuda, e que pode compreender que os fenômenos que ali acontecem são resultado da vida e do trabalho dos homens em sua trajetória de construção da própria sociedade demarcada em seus espaços e tempos (CALLAI, 2010, p. 17).

Assim, a importância da Geografia como disciplina se dá não apenas porque ela se encontra presente na grade curricular do ensino fundamental e médio, com seus conteúdos programáticos, mas também em razão do seu arsenal de conhecimentos, que repercutem diretamente na vida da sociedade e na possibilidade de levar o aluno a se reconhecer como sujeito atuante no espaço em que vive. Seria, então, uma dimensão da educação geográfica conseguir desenvolver essa competência nos alunos.

Dessa forma, o docente formado em Geografia deve ser questionador, crítico e atuante no contexto social em que vive e transmitir essa postura no ambiente escolar. Deve buscar fazer a ponte necessária entre os conteúdos programáticos apontados pelos documentos oficiais com a realidade circundante sua e de seus alunos, para, assim, possibilitar um efetivo processo de ensino e aprendizagem.

O professor de Geografia tem o papel de ser o agente responsável por mediar o conhecimento geográfico a partir da realidade vivenciada pelos alunos, levando-os a perceber a importância dos estudos geográficos e assumir uma postura crítico-reflexiva acerca do contexto social em que estão inseridos. Deve se preocupar em instigar o seu aluno a assumir essa criticidade e se inquietar diante das contradições da sociedade em que vivemos.

A reflexão sobre sua própria prática constitui-se um fator fundamental para a atividade do professor (SACRISTAN, 2000). É preciso sempre se questionar e se avaliar acerca de sua atuação na sala de aula e, a partir disso, criar oportunidades de desenvolver novas atividades de interação com os alunos, mesclando os diversos conhecimentos.

É durante a sua formação que o docente deve perceber que não se pode mais ensinar uma Geografia pautada apenas na memorização e reprodução de nomes, termos, conceitos. Preparar-se criticamente para atuar em sala de aula é fundamental. Somente assim irá transmitir para os alunos a Geografia como uma possibilidade de leitura e compreensão do mundo em que vivemos, em suas diversas escalas de análise, do local ao global.

O professor deve estar seguro dos conteúdos que precisará ministrar aos alunos, mas também deve ter segurança pedagógica em suas escolhas metodológicas, nas estratégias a utilizar e na maneira de executá-las. Pensar e repensar sua prática cotidiana é essencial, requer-lhe uma visão autocrítica e estudo contínuo para se aperfeiçoar constantemente, a fim de que, dessa maneira, a sua atuação no ensino seja feita de modo crítico e reflexivo também.

Para que haja um efetivo processo de ensino e aprendizagem é necessário que o professor lance mão da sua criatividade e dedicação para planejar aulas que sejam mais atrativas e interessantes ao seu público: os alunos. Optar pela escolha de um recurso didático diferenciado é uma estratégia que, se bem planejada, pode contribuir para uma prática pedagógica que alcance o sucesso escolar.

Existem várias possibilidades de uso de materiais com fins didáticos, no intuito de colaborar para que a aula seja mais dinâmica e alcance maior êxito. Entre os mais utilizados está o livro didático, importante auxiliar do trabalho do professor em sala de aula e o recurso mais acessível nas escolas.

Considerando a Geografia uma disciplina com características de observação, análise, interpretação e reflexão, o uso de recursos didáticos diferenciados é bastante importante. Trata-se de uma possibilidade de facilitar ao docente conseguir transpor o conhecimento científico para a

sala de aula e fazer com que os alunos compreendam essa relação no espaço em que vivem, no contexto social no qual estão inseridos.

No contexto em que as diferentes linguagens no ensino se apresentam das mais variadas formas, cabe ao professor a função de utilizar estas ferramentas como recurso complementar ao livro didático, ou até mesmo substituí-lo, contribuindo para aprendizagem do ensino da Geografia, com o fim de despertar no aluno uma percepção crítica da realidade (SILVA; MUNIZ, 2012, p. 64).

Como já mencionado, o ensino de Geografia necessita romper com as práticas mais tradicionais de memorização e falta de correlação entre os conteúdos e a vivência de cada indivíduo e despertar a ação pedagógica para práticas mais contextualizadas e diversificadas. A Geografia escolar deve permitir um aprofundamento das questões espaciais, e o uso de recursos didáticos adequados colabora diretamente com esse ato.

Ao adotar uma postura teórico-metodológica que valorize as aulas mais dinâmicas e criativas, o docente de Geografia deve se preocupar, também, com a formação crítica e cidadã de seus alunos. Essa formação só ocorrerá efetivamente quando os professores e alunos estiverem conectados no sentido de analisar as problemáticas sociais e delas inferir possibilidades de soluções. É deixar de lado a mera reprodução/memorização de termos e conceitos e redirecionar a aprendizagem para a significação dos conteúdos na realidade circundante.

Ao trabalhar com diversas linguagens na Geografia – e a música encontra-se inserida nesse contexto –, o docente, em parceria com seus alunos, buscará compreender o ensino não como uma mera reprodução do conhecimento, mas como algo dinâmico, que permite um maior envolvimento entre os agentes do processo educacional.

Didoné (2006) diz que a música, quando utilizada em benefício das aulas, torna-se uma atividade lúdica que traz, pelos ritmos descontraídos dos diferentes estilos musicais, um melhor entrosamento na relação entre professor e aluno. Novas tecnologias estão sendo incorporadas ao ensino

no geral; assim, a Geografia não pode se esquivar a esse fator. O que ocorre algumas vezes é a resistência ao novo ainda impregnada em muitas práticas docentes no atual contexto da Educação.

As abordagens atuais da Ciência Geográfica têm buscado práticas pedagógicas que almejam incentivar os alunos a compreender situações diferentes, mas que tenham uma relação com a sua realidade. Nesse sentido, Cardoso (2004) afirma que se torna cada vez mais necessário o uso de múltiplas linguagens no ensino, ao trazer a realidade concreta para a sala de aula, aliar a experiência e a vivência aos conceitos adquiridos na vida escolar. Fica evidente, portanto, que quando se propõe ensinar Geografia por meio de várias linguagens (música, poesia, vídeo, etc.), valorizando o cotidiano e a experiência dos alunos, torna-se mais fácil a apreensão do conteúdo didático exposto.

Expor um conteúdo geográfico utilizando o recurso da canção poderá se tornar um dos momentos em que o docente incentivará os seus alunos a entender que a Geografia está presente em situações práticas do cotidiano. Tendo aulas com essa abordagem, os estudantes começarão a desenvolver habilidades e competências geográficas que lhes permitirão compreender a realidade do ponto de vista do que foi trabalho em sala de aula.

A inserção das músicas nas nossas aulas não deve ser feita de maneira aleatória, mas bem planejada, pois devemos sempre fazer uma reflexão sobre qual o aprendizado que queremos levar ao nosso aluno, isto é, se queremos realmente estimulá-lo a ser um cidadão mais crítico e atuante sobre a realidade (CARDOSO, 2004). O planejamento é necessário, pois apresentará uma sistematização dos conteúdos e das metodologias, de modo a incentivar a criatividade e a postura dos alunos diante da interpretação das temáticas estudadas.

Sendo assim, utilizar a música em sala de aula, como recurso didático, colabora com o processo de formação musical dos alunos, desenvolve a sensibilidade musical e ainda possibilita a efetivação do processo de ensino e aprendizagem, trazendo para o cotidiano escolar uma manifestação artística com características diversas, encontradas nos mais variados gêneros musicais.

As potencialidades dos letramentos no ensino de Geografia

Durante o processo de observação participante das aulas, planejadas em colaboração com os docentes práticos da Escola Contextos Musicais, podem-se perceber elementos importantes que permitem caracterizar a forma como o trabalho foi desenvolvido. Foram vários momentos de interação entre pesquisador e professores e entre pesquisador-professor-alunos em cada contexto de aula observada.

Em alguns momentos, sobressaía a atitude do(a) professor(a) em assumir a responsabilidade pela turma, o chamar a atenção dos alunos, o instigar a participação de todos durante as atividades propostas. Em outros, o pesquisador foi quem assumiu a postura de condutor da atividade no intuito de auxiliar o trabalho do docente e prestar apoio aos alunos, quando sentiam dificuldades no entendimento de alguma etapa das atividades propostas. No entanto, em todas as aulas houve muita reciprocidade no desenvolvimento do trabalho. Estavam ali pesquisador e sujeito prático, no intuito de conseguir promover um processo de ensino e aprendizagem que valorizasse as práticas de letramentos críticos, tendo o uso de canções da nossa Música Popular Brasileira como recurso didático que mediasse essas práticas.

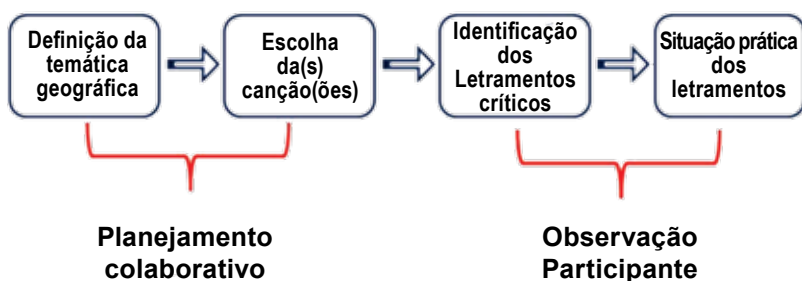
A receptividade dos alunos, em geral, foi boa, uma vez que a maioria demonstrou gostar do trabalho, sentiram-se empolgados em participar das discussões e desenvolver as atividades propostas. É evidente que, numa turma de 25 a 30 alunos, nunca se consegue a plena atenção e participação de todos. Poucos alunos se mostraram relutantes em participar oralmente, talvez por timidez ou vergonha da presença de uma pessoa de fora do contexto deles (pesquisador) ou por receio de falar algo errado e não ser bem recebido pelo(a) professor(a), pesquisador ou mesmo pelos colegas. Contudo, nas atividades escritas (individuais ou coletivas), os mais tímidos podiam se expressar e se notava um envolvimento maior, uma facilidade em se incluir no processo.

No processo de desenvolvimento de uma pesquisa que versa sobre a metodologia de uma etnografia colaborativa, esses aspectos vão

se evidenciando ao longo do trabalho. Como aponta André (1995, p. 32), “deve ser dada atenção especial ao contexto particular em que se desenvolvem as práticas educacionais, devem ser levadas em conta as dimensões sociais, culturais, institucionais que cercam cada programa ou situação investigada”. Assim, a partir do momento em que o pesquisador se insere num determinado ambiente e passa a exercer o papel de observador e colaborador do processo, estará afetando a vida das pessoas ali presentes e por estas sendo afetado. Constitui-se, portanto, um trabalho mútuo e recíproco de interpretação das realidades observadas.

Ao planejar as aulas com os docentes da escola, tornou-se necessário a definição de temáticas geográficas que seriam abordadas em cada turma. Tais temáticas foram definidas com a delimitação de cada conteúdo da disciplina, o qual seria trabalhado durante as aulas em que se aplicariam os instrumentos elaborados. A partir das temáticas, as canções foram escolhidas pelos sujeitos e pelo pesquisador. Durante as aulas, foram observados quais letramentos críticos estavam sendo abordados/evidenciados por cada docente e em que contexto da aula ocorreu cada situação. A figura 1 ilustra o desenrolar desses momentos de planejamento e de observação:

Figura 1 – A sequência de organização do trabalho



Fonte: elaborado pelos autores (2017).

Torna-se relevante lembrar que as práticas desenvolvidas pelos professores durante as aulas tiveram como objetivo precípuo incentivar

os alunos a se posicionar criticamente sobre alguns aspectos relevantes da temática geográfica em questão e perceber a relação entre essa criticidade e as letras das canções ouvidas na sala. Foram nesses momentos que os professores demonstraram aprendizagem significativa sobre as práticas de letramentos críticos, que podem ser abordadas no ensino de Geografia. De certa forma, isso se constitui um diálogo entre os dois campos do conhecimento (letramentos e educação geográfica), mediados pelo uso das canções.

A observação dos letramentos críticos durante as aulas permitiu confirmar sua potencialidade no ensino de Geografia ao se perceber como essas práticas vão se configurando no trabalho desenvolvido pelo professor com os seus alunos. Considerando que esses letramentos foram mobilizados pelo uso de canções, evidencia-se, também, a importância desse recurso didático, validando a sua potencialidade em contextos escolares.

Fica claro que a canção por si só não dará conta de expor todas as nuances do conteúdo geográfico em questão, mas servirá como elemento mobilizador para o ensino da disciplina, enfocando a capacidade de compreensão do conteúdo, extrapolando o texto escrito e tratando as informações de maneira crítica e transformadora.

Os letramentos críticos se configuram como práticas sociais, e, ao serem trabalhados na aula de Geografia, o professor permitirá ao aluno compreender que aquilo que ele está aprendendo na sala tem uma importância para a sua vida, para o convívio em sua comunidade. Não se trata de memorizar nomes, datas ou informações, mas de poder utilizá-los em seu dia a dia.

Em contextos educacionais, é sempre importante trazer propostas pedagógicas que tornem o processo de ensino e aprendizagem prazeroso, mas também efetivo. Não se trata de usar a música apenas pelo lado lúdico, mas inseri-la dentro de um trabalho que possibilite ao aluno compreender como a realidade em que vive está sendo retratada nas canções e como ele mesmo pode criticar essa realidade com base em elementos de sua própria vivência.

Para compreender como os docentes se apropriaram dos letramentos críticos, bem como da sua potencialidade no ensino de Geografia, foi

solicitado que cada um escrevesse uma narrativa do trabalho desenvolvido. Tratou-se de um momento importante de rememorar as etapas do trabalho, tendo optado em enviar por *e-mail* as suas narrativas. Também foi agendada uma sessão de diálogo com os professores participantes da pesquisa para discussão e elucidação de pontos pertinentes ao desenvolvimento das aulas com a utilização de canções.

Para a professora Clara, o trabalho com a utilização de música foi válido, pois “representa um importante recurso que contribui no desenvolvimento das aulas de Geografia e na compreensão das temáticas que envolvem a disciplina”. Como se tratava de uma turma de 6º ano, com alunos na faixa etária de 10 a 12 anos, o nível de compreensão não é tão avançado, mas mesmo assim houve uma participação efetiva da maioria, que se sentiu animada em se envolver com o trabalho. Para a professora,

A metodologia utilizada buscou facilitar a aprendizagem dos alunos e instigar o pensamento e a exposição acerca do tema. Apesar de inicialmente os alunos demonstrarem timidez em expor seus pensamentos e compreensões, houve uma participação significativa de grande parte da turma, o que tornou a aula prazerosa e envolvente (Narrativa da professora Clara sobre o trabalho desenvolvido, 2016).

Com a professora Dalva, foi desenvolvido o trabalho numa turma de 7º ano, com o tema “Região Nordeste”. Ela acreditou ser pertinente o uso da música na aula, pois “propicia aos alunos melhor aproveitamento da disciplina e ao mesmo tempo torná-los capazes de observar o mundo ao seu redor com um olhar mais crítico e reflexivo”. A professora reflete, ainda, que, o uso de material didático diferenciado, principalmente daqueles recursos que fazem parte do cotidiano dos alunos, como a música, desperta neles o interesse por algo novo. Segundo a professora

O uso da música como instrumento de letramento na sala de aula ocorre de forma tranquila, pois em qualquer circunstância da vida ela está sempre presente. E consegue eliminar as barreiras que impedem muitas vezes que o aluno compreenda determinado

conteúdo, formando assim indivíduos mais completos (Professora Dalva, 2016).

Na execução das aulas e na narrativa da professora, pode-se notar que as práticas de letramentos críticos podem, sim, fazer uso do recurso da música, pois possibilita um avanço no entendimento do conteúdo e um olhar para além do que a letra apresenta. O recurso apresenta-se como um importante material didático na busca por essas práticas.

Ainda sobre o desenvolvimento das aulas, na sessão de diálogo, a professora Elis considerou o trabalho bastante interessante e afirmou que

O fato de trazer a música, apesar de já ter trabalhado com eles com músicas com outros conteúdos, deu pra perceber ou confirmar a música como um elemento de, não apenas de sensibilização, mas por ser uma linguagem que eles gostam, eles gostam de acessar essa linguagem, então motiva... chamou a atenção deles para a discussão, eu percebi na fala deles até uma maturidade que nos surpreendeu pelo discurso deles, a compreensão que eles tiveram, a relação que eles fizeram da música com o conteúdo e conseguiram localizar coisas do cotidiano deles na letra da música (Professora Elis, 2017).

A professora entende que o uso da linguagem musical em sala de aula foi um importante mecanismo para desenvolver nos alunos a dimensão da criticidade. Identificou uma maturidade nas falas dos alunos que os permitiu avançar para além do que as letras das canções abordavam e apontar situações cotidianas vivenciadas por eles mesmos em seus espaços de interação social. Tais condições se configuraram como práticas de letramentos críticos, uma vez que possibilitaram o entendimento dos textos em práticas sociais dentro e fora da escola.

Ao ser indagada sobre como o trabalho a mobilizou num repensar da prática pedagógica, a professora Elis reconheceu o uso da música como recurso e afirmou que

Foi bom sim, por que às vezes a gente vai, no dia a dia, a gente vai deixando algumas práticas de lado. O próprio corre-corre de professor você vai deixando algumas coisas se perderem, algumas

práticas que podem enriquecer seu trabalho. Esta aula me fez relembrar o trabalho com música, há muito tempo que eu já não trazia a música pra trabalhar com os alunos. Então, foi perceber que vale a pena, que a música é um instrumento bom de ser usado, que os alunos recebem bem esse instrumento, que eles conseguem utilizar o instrumento a favor do estudo deles, então pra mim valeu muito (Professora Elis, 2017).

As práticas pedagógicas dos professores se tornam, cada vez mais, ações rotineiras e se perdem com o passar do tempo. Desenvolver um trabalho no caminho da etnografia colaborativa possibilita desvelar aspectos significativos desse processo. Ao afirmar que a pesquisa lhe fez relembrar o trabalho que já desenvolvia com música e que há tempos não fazia, a professora teve uma reação de rememorar as suas práticas, que foram positivas, e de querer retomá-las em suas aulas de Geografia.

Para os professores Tom e Dalva, no momento da sessão de diálogo, ficou nítido que, na parte da oralidade, os alunos foram melhores do que na parte escrita. No desenvolvimento das aulas, organizamos momentos de oralidade e de escrita, com o intuito de valorizar os dois aspectos. Segundo o professor Tom, “quem se saiu bem na parte oral se saiu bem na parte escrita. Já aqueles que participaram menos também na escrita não se desenvolveram bem, uma coisa faz parte da outra”. A professora Dalva confirma que isso também ocorreu em sua aula e acredita que eles deveriam ter se preocupado mais nas respostas, ter feito uma leitura mais profunda. Ela diz que tem observado, a cada dia, que o nosso aluno “perde essa perspectiva da leitura. A gente faz leituras diferentes em sala de aula, como a gente fez, mas falta a leitura deles, a prática deles, que vai além da sala de aula, eles não fazem”. Para ela, ainda que tenham ocorrido momentos importantes de criticidade no desenvolvimento das aulas, quando foram para a parte escrita os alunos não tiveram essa dimensão com a mesma intensidade.

Nesse ponto, as ideias de Street (2014) e Tfouni (2005) merecem destaque em relação às ocasiões de escrita ainda ser mais valorizadas na escola do que os momentos de oralidade. Não se trata de algo ruim, mas a oralidade é um aspecto que precisa ser mais enfatizado e discutido como

práticas de sala de aula. A Geografia, sendo uma disciplina que prima pela análise crítica do espaço geográfico, não deve menosprezar ou inferiorizar essas práticas.

Percebe-se que os professores colaboradores da pesquisa se mostraram satisfeitos com o trabalho desenvolvido e que a proposta apresentada pelo pesquisador os motivou a (re)pensar sobre suas práticas pedagógicas. Ainda que o trabalho não tenha alcançado o êxito total esperado, possibilitou motivação para o planejamento das aulas de Geografia, a fim de que a prática pedagógica dos professores não se limitasse somente ao quadro e ao livro didático, mas perpassassem pela dinamização do processo ensino e aprendizagem, permitindo aos alunos novos olhares sobre a disciplina e deixando as aulas mais críticas e participativas.

A ideia de levar para as aulas de Geografia as práticas de letramentos críticos foi positiva, uma vez que incentivou os docentes a avançar, junto com os alunos, para além do que as letras das canções traziam e, principalmente, correlacionar essas práticas com a vivência de cada um e a entender como isso pode afetar as suas práticas e influenciar na tomada de decisões. Os letramentos como práticas sociais se manifestam na medida em que os sujeitos extrapolam os textos e compreendem as suas singularidades nas práticas cotidianas e fazem correlações com outros textos que porventura aparecem.

Considerações finais

Trabalhar com canções nas aulas de Geografia é pensar num trabalho que extrapole as discussões teóricas e distantes da realidade que acontecem com certa frequência no ensino dessa disciplina. Apresentar a Geografia por meio das músicas e mobilizar práticas de letramentos críticos é possibilitar um avanço na construção de um novo saber. Trazer para a sala de aula a música como recurso didático para ser trabalhado com os alunos é permitir que a Ciência Geográfica cumpra seu papel, na medida em que podem ser abordados temas de caráter social, econômico, político, cultural, ambiental em diversas escalas de análise.

Ao mobilizar as práticas de letramentos críticos, o professor de Geografia fez da sala de aula um espaço comunicativo e participativo. Ao relacionar os temas trabalhados na disciplina com as canções populares de nossa cultura (e de outras culturas), possibilitou uma nova compreensão do conteúdo e também da música, que passou a ser vista e ouvida de uma maneira diferenciada, que partia não só do sensível e do emotivo, mas também do intelecto.

Assim, o docente pode trabalhar o letramento, também, como uma prática discursiva, valorizando a oralidade e fazendo com que os alunos entendam que os conhecimentos adquiridos em seus lugares de vivência, sobretudo fora da escola, podem ser usados para a compreensão da realidade.

Referências

ANDRÉ, M. E. *Etnografia da prática escolar*. Prática pedagógica. São Paulo: Papyrus, 1995.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O Professor pesquisador – introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BUZATO, M. Letramentos multimodais críticos: contornos e possibilidades. *Revista CROP – Revista do Programa de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês*, São Paulo: USP, v. 12, 2007.

CALLAI, H. C. A Geografia ensinada: os desafios de uma educação geográfica. *In*: MORAIS, E. M. B.; MORAES, L. B. *Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia*. Goiânia: NEPEG, 2010.

CARDOSO, C. *Olhares geográficos sobre o ensino escolar: a importância do ensino de geografia a partir das diferentes linguagens*. 2004. Disponível em: http://www.igeo.uerj.br/VICBG-2004/Eixo4/E4_108%20b.htm. Acesso em: 19 jun. 2016.

CASTELLAR, S. M. V. Educação geográfica: formação e didática. *In*: MORAIS, E. M. B.; MORAES, L. B. *Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia*. Goiânia: NEPEG, 2010.

DIDONÉ, M. L. *A música como recurso didático nas aulas de geografia*. Erechim: URI, 2006.

FERNANDES, Bernardo Maçano. Geografia em canção: o som e a imagem no processo de construção do conhecimento. *Caderno Prudentino de Geografia*, n. 17, jul. 1995.

FERRAÇO, C. E.; GOMES, M. R. L. Sobre as redes que tecem práticas políticas cotidianas de currículo e de formação de professores/as. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 3, p. 464-477, set./dez. 2013. ISSN 1645-1384 (online).

PIMENTA, S. A.; CARVALHO, A. B. G. *O planejamento na organização da prática pedagógica*. Campina Grande: EDUEP, 2008.

ROJO, R. O letramento escolar e os textos da divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso na escola. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, v. 8, n. 3, p. 581-612, set./dez. 2008.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SACRISTAN, J. G. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, R. R. P. O letramento crítico e o ensino de inglês: reflexões sobre a prática do professor em formação continuada. *The Especialist*, v. 34, n. 1, p. 1-23, 2013.

SILVA, V.; MUNIZ, A. M. V. A geografia escolar e os recursos didáticos: o uso das maquetes no ensino-aprendizagem da geografia. *Geosaberes*, Fortaleza, v. 3, n. 5, p. 62-68, jan./jun. 2012.

SOUZA, E. M. F.; BIAVATI, N. D. F. Letramento do professor em formação continuada: indícios e gestos, saberes e práticas. In: SOUZA, E. M. F. (org). *Letramento e dialogia: enfoques para a formação de professores*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2016.

STREET, B. V. *Letramentos sociais – abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TFOUNI, L. V. Letramento e autoria: uma proposta para contornar a dicotomia oral/escrito. *Revista da ANPOLL*, Campinas, v. 18, p. 127-141, 2005.

TFOUNI, L. V.; MONTE-SERRAT, D. M. A abordagem histórica do letramento: ecos da memória na atualidade. *Scripta*, Belo Horizonte: PUC-MG, v. 17, p. 23-48, 2014.

Capítulo 5

Livro Didático de Português: gêneros e esferas na coleção *Novas Palavras*

Ester Maria de Figueiredo Souza

Dayana Junqueira Ayres Silva

Introdução

Partindo da concepção de que os letramentos são múltiplos, este capítulo suscita os seguintes questionamentos: quais gêneros e esferas são privilegiados no projeto didático autoral dos autores de um Livro Didático de Português (LDP) do 3º ano do ensino médio? Quais letramentos são desenvolvidos com essas escolhas: letramento escolar, letramentos locais ou ambos coexistem? A fim de responder a tais indagações, traçou-se o seguinte objetivo geral: descrever os letramentos previstos em um LDP do 3º ano do ensino médio.

Assim, espera-se que os materiais didáticos que circulam não se atenham a textos de esferas literárias, mas, ao contrário, possibilitem práticas de letramento das mais diversificadas esferas de circulação por meio dos textos de gêneros também diversos. Daí a necessidade de descrever os letramentos previstos em um LDP do 3º ano do ensino médio, a fim de

verificar se está sendo privilegiado algum tipo de letramento, considerando a dicotomia entre letramentos institucionalizados e letramentos locais.

Atualizações em um tema: letramentos

Comumente ouvimos falar sobre *letramento* entre professores e pesquisadores da área educacional. Esse termo é, hoje, um conceito muito discutido e utilizado para definir práticas educacionais. No entanto, ainda há confusão entre a concepção de alfabetização e a de letramento, como se vê:

A expressão “ele é uma pessoa letrada” é usada, quase sempre, para fazer referência ou definir níveis de escolaridade. É importante ressaltar que nesse uso do termo está presente a ideia de que letrar é sinônimo de alfabetizar. E, como alfabetização, a partir do século XX, passa a ser realizada exclusivamente pela escola, essa concepção de ser letrado está diretamente relacionada com o nível de escolaridade do indivíduo (JUNG, 2007, p. 80-81).

Em estudos de Kleiman (1995), a autora levanta a hipótese de que o termo *letramento* tenha sido cunhado por Mary Kato (1986), na década de 80; a aceção desse termo foi adotada em um sentido muito próximo do termo “alfabetização”. O termo letramento, nos primeiros estudos, apresenta-se como uma versão do português para o verbete do inglês *literacy*, que quer dizer “o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2004, p. 18). Dessa concepção deduzimos que a partir do instante em que o indivíduo é dotado da tecnologia da leitura e escrita é que ele passa a integrar-se às práticas sociais letradas.

Os estudos sobre letramento desenvolvidos foram se alargando e verificou-se que o letramento significa uma prática discursiva de um grupo que está relacionada à escrita, mas que não envolve, obrigatoriamente, as atividades específicas de leitura e escrita (KLEIMAN, 1995). Foi o que, por exemplo, ocorreu com um catador de lixo que não sabia ler e escrever – é a história de Mário Soares da Silva e sua filha, Teodolina, de 8 anos –,

mas aos 61 anos publicou um livro com a ajuda de sua filha, valendo-se da oralidade, para participar de um evento de letramento, mesmo sem saber ler e escrever⁷.

Os Novos Estudos Letramentos (NEL)⁸ corroboram a concepção mais ampla de letramento: a concepção que não admite que exista um letramento autônomo, mas o letramento como “prática social e numa perspectiva transcultural” (STREET, 2014, p. 17); um modelo ideológico de letramento, ou seja, “envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicos” (p. 17).

As novas abordagens suscitadas por Street (2014) enfatizam a natureza social do letramento e o caráter múltiplo das práticas letradas. Para esse autor, o letramento em si não é dotado da capacidade de promover o avanço cognitivo do indivíduo, daí a necessidade de inseri-lo nas práticas sociais de leitura e escrita.

Street, B. e Street, J. (2014) levantam a seguinte questão-problema: se existem múltiplos letramentos, como e por que uma variedade particular veio a ser considerada o único letramento? A hipótese levantada por esses autores é de que isso se deve a um “pedagogismo do letramento”, ou seja, o letramento passou a ser associado às noções educacionais: àquilo que o professor e seus alunos fazem nas escolas. Ante a supervalorização da escrita nas sociedades, houve uma legitimação de práticas sociais de letramento institucionalizado em detrimento das práticas letradas locais. De acordo com Hamilton (2002 *apud* CARDOSO, 2012), os letramentos institucionalizados são aqueles que apresentam maior valorização pela sociedade, que estão ligados às instituições tais como se ligam às escolas, às Igrejas, às universidades, aos tribunais, aos negócios e à política, por exemplo, enquanto os letramentos locais são os que são autogerados na vida cotidiana, não são sistematizados por nenhuma instituição e são, em alguns casos, desvalorizados socialmente.

⁷ Reportagem exibida no telejornalismo “Bom dia Pernambuco” em 22/10/2009: Disponível em: <http://pe360graus.globo.com/videos/diversao/literatura/2009/10/22/VID,13084,2,30,VIDEOS,879-CATADOR-LIXO-ANALFABETO-PUBLICA-LIVRO-AJUDA-FILHA-ANOS.aspx>. Acesso em: 1º maio 2015.

⁸ *New Literacy Studies* (NLS) em inglês.

Os letramentos dominantes prevêm (sic) agentes (professores, autores de LD, especialistas) que, em relação ao conhecimento, são valorizados legal e culturalmente, são poderosos na proporção do poder da sua instituição de origem. Já os chamados letramentos “vernaculares” não são regulados, controlados ou sistematizados por instituições ou organizações sociais, mas têm sua origem na vida cotidiana, nas culturas locais (ROJO, 2008, p. 582).

No entanto, na concepção de letramentos sociais, entende-se que o letramento escolar é apenas um tipo dos múltiplos letramentos experienciados pelo sujeito, pois o letramento não necessariamente está atrelado à escolarização. Assim, os autores chamam a atenção para a necessidade de “... evitar juízos de valor acerca da suposta superioridade do letramento escolarizado com relação a outros letramentos” (ROJO, 2008, p. 127).

As novas etnografias do letramento nos contam que as pessoas podem levar vidas plenas sem os tipos de letramento pressupostos nos círculos educacionais e outros. A reconceitualização do letramento sugerida ali implica afastar-se da visão dominante de letramento como possuidor de características “autônomas” distintivas associadas intrinsecamente à escolarização e à pedagogia. Também requer um abandono da caracterização da pessoa letrada como intrinsecamente civilizada, desapegada, lógica etc., em contraste com as “iletradas” ou as que se comunicam principalmente por canais orais (ROJO, 2008, p. 140-141).

O letramento escolar é uma das instâncias dos letramentos institucionalizados. Define-se letramento escolar como “um conjunto de práticas discursivas da esfera escolar que envolvem usos da escrita em contínua inter-relação com outras linguagens” (BUNZEN, 2010, p. 100). Assim, o letramento escolar deve compreender práticas socioculturais, histórica e socialmente variáveis.

Mendonça e Bunzen (2006) advertem que a escola, ao atender os objetivos que lhe são próprios, não devem perder de vista a multiplicidade de usos da leitura e da escrita nas mais diversas esferas de produção e

circulação dos textos. Sobre isso, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) preconiza como uma das competências específicas de linguagens e suas tecnologias para o ensino médio desenvolver no aluno, por meio das múltiplas linguagens e letramentos, o seu potencial crítico. Vejamos a Competência 2 orientada nesse documento:

Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global (BRASIL, 2018, p. 491).

Hamilton (2002 *apud* ROJO, 2010) registra o fato de que muitos dos letramentos influentes e valorizados na vida cotidiana das pessoas e que têm ampla circulação são ignorados e desvalorizados pelas instituições educacionais: não contam como letramentos “verdadeiros”. Assim, faz-se necessário que a esfera escolar amplie e democratize as práticas de letramento que circulam nesse ambiente, a fim de universalizar o acesso aos textos.

Nesse íterim, considerando o lugar de destaque do LD na constituição e distribuição dos letramentos, Batista (2003 *apud* ROJO, 2010) salienta a importância do Livro Didático, tendo em vista que, para boa parte da população brasileira que tem acesso à escola, é a partir dos seus textos que os eventos de letramento em diferentes esferas de comunicação terão o seu lugar. Além disso, o LD é um dos poucos materiais didáticos presentes, cotidianamente, em sala de aula, que reúne uma coletânea de possibilidades:

[...] a coletânea de textos que integra os LDP herda as funções normalizadoras, reguladoras e curriculares das antigas ontologias e pode ser tomada como indicadora das intenções de ensino e, decorrentemente, dos letramentos possíveis de serem apropriados pelos alunos, a partir das coletâneas (BATISTA, 2003 *apud* ROJO, 2010, p. 441).

Assim, se pensarmos os letramentos valorizados pela instituição escolar e os letramentos locais/sociais, retornaremos à concepção de múltiplos letramentos, previamente abordada no início desse texto. E, nesse sentido, o conceito de esfera e circulação de discursos de Bakhtin (2011) corrobora a noção de esferas de letramento:

No fundo os estilos de linguagem ou funcionais são outra coisa senão estilos de gêneros de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação. Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial e cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis (BAKHTIN, 2011, p. 266).

Os letramentos são diversificados e numerosos e as escolhas dos textos e gêneros serão impostas pelos autores dos Livros Didáticos de Português por meio do projeto didático autoral desenvolvido por eles e, por conseguinte, reorganizado pelo professor, que o executa, para a construção da dinâmica discursiva da aula como um evento de letramento, ou para a construção do conhecimento na sala de aula nos eventos e práticas de letramento de modo dinâmico – trata-se de uma execução que reflete a natureza complexa e multifacetada das decisões e processos articulados pelo professor situada na esfera social, histórica e cultural.

Metodologia de análise

Com o intuito de responder aos questionamentos suscitados e atender ao objetivo proposto, traçou-se a seguinte análise metodológica: a análise desenvolvida foi de natureza documental e caráter quantitativo. Para a classificação e quantificação, dos gêneros e esferas, consideraram-se a autoria e veículo de circulação dos textos e o quadro de categorias de análise previamente formulado por Rojo (2010):

Quadro 1 – Âmbitos de letramento, esferas e gêneros dos textos das coletâneas

Âmbitos	Esferas de circulação/ Produção dos textos	Gêneros
Das Artes	Artes da imagem	Cena de filme, de desenho animado, storyboard, fotografia, fotolegenda...
	Artes gráficas	Ilustração, reprodução de xilo ou litogravura...
	Artes plásticas	Reprodução de pinturas, esculturas, grafites...
	Artes musicais	Letra de canção, de samba-enredo, RAP, reprodução de partituras e cifras...
	Literária	Autobiografia, conto, crônica, poemas, novelas, peças teatrais, limericks...
	Literatura infanto-juvenil	Conto de fadas, populares, fábulas, narrativas de aventura, de enigma, de ficção científica...
	Tradição oral	Adivinha, cordel, lenda, letra de cantiga, parlenda, piada, trava-língua...
Da Divulgação Científica	Divulgação Científica	Artigo, verbete, citação, curiosidades, bula, biografia, infográfico, mapa, tabela, relato histórico...
	Escolar	Descrição, diálogo, enunciado de problema, instrução, lembrete, lista, narrativa, opinião, redação, resumo...
Da Cidadania	Cotidiana	Agenda, bilhete, aviso, calendário, cardápio, carta, conversa, convite, diário íntimo, receita, telegrama...
	Burocrática	Carteira de identidade, certidão de nascimento, formulário, logotipo...
	Digital	Chat, e-mail, homepage, spot...
	Entretenimento	Caça-palavra, desafio, palavra cruzada, HQ, Tirinha, Cartum...
	Jornalística	1ª página, artigo, artigo de opinião, charge, entrevista, notícia, reportagem...
Da Cidadania	Jurídica	Artigo de lei
	Negócios	Carta comercial, cheque, nota fiscal...
	Política	Declaração, hino, manifesto...
	Publicitária	Anúncio, classificado, campanha, folder, logomarca, rótulo...
	Religiosa	Prece, profecia...

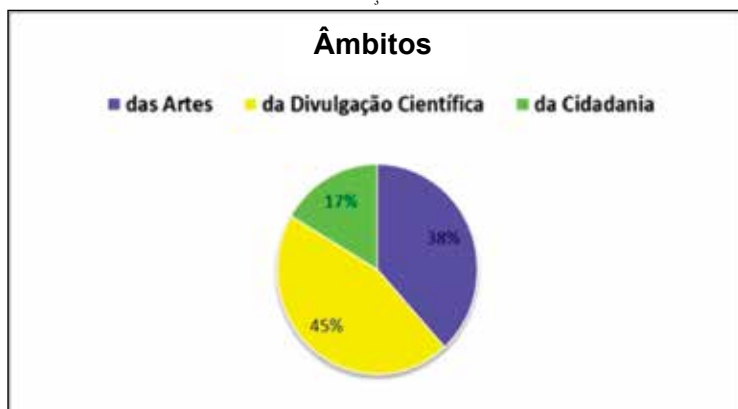
Fonte: Rojo (2010, p. 433-465).

Resultados e discussões

O livro em análise integra a coleção *Novas Palavras*, que é composta de três volumes, subdivididos em três partes – “Literatura”, “Gramática” e “Redação e Leitura” –, que se organizam em capítulos (AMARAL, 2013). De acordo com a análise realizada pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD (BRASIL, 2014), os tratamentos dos eixos leitura, literatura, produção escrita, oralidade e conhecimentos linguísticos não são articulados nessa coleção explicitamente, o que é um modo de desobrigar o professor a realizar o uso linear do livro didático.

O volume do LD analisado consta de um total de 703 textos, de gêneros variados. Desses textos, a maior parte pertence ao âmbito da Divulgação Científica: 45%, seguida do âmbito das Artes, com 38% dos textos, e de apenas 17% do âmbito da Cidadania. Vejamos o Gráfico 1:

Gráfico 1 – Âmbito de distribuição dos textos no LD em análise.



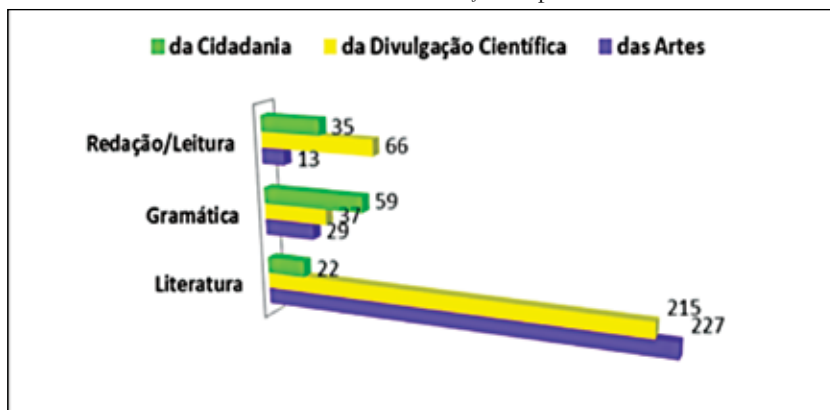
Fonte: Elaborado pelas autoras.

Vemos então que há predominância dos textos da Divulgação Científica, textos estes que são próprios do letramento escolar. No entanto, se somarmos a quantidade de textos que circulam no âmbito das Artes com a de textos do âmbito da Cidadania, obteremos 55% de outras esferas, número superior aos 45% dos textos do letramento escolar,

institucionalizados. Isso indica um esforço dos autores de LD em não julgar uma prática de letramento por superior às demais.

Contudo, se analisarmos a distribuição dos âmbitos entre as partes em que se subdivide o volume: Literatura, Gramática e Redação/Leitura, constataremos que cada parte apresenta como predominante uma esfera específica. Vejamos o Gráfico 2:

Gráfico 2 – Âmbitos em relação às partes do livro



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Vimos que dos 269 textos (38%) que circulam no âmbito das Artes 207 estão para ser utilizados nas aulas de Literatura e apenas 42 nas aulas de Gramática e Redação/Leitura. E dos 318 (45%) dos textos do âmbito da Divulgação Científica a maior parte está centrada nas aulas de Literatura – um total de 205 textos –, restando apenas 103 textos para as aulas de Gramática e Redação/Leitura. Assim, verificamos que as aulas de ensino médio ainda se encontram voltadas para as características das correntes literárias, o que foge à proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio, pois esse documento determina que os alunos “precisam analisar e compreender as circunstâncias sociais, históricas e ideológicas em que se dão diversas práticas e discursos. [Interpretando] de modo contextualizado tanto produções artísticas [...] quanto textos de outros campos” (BRASIL, 2018, p. 492). Em relação aos textos que

circulam no âmbito da Cidadania, vimos que a maior parte deles é utilizada nas aulas de Gramática, com 59 textos, seguidos de 35 para as aulas de Redação/Leitura e de apenas 22 textos para as aulas de Literatura.

Quais as esferas de circulação dos textos privilegiadas em cada um desses âmbitos de letramento? Os gráficos 3, 4 e 5 têm por objetivo responder a tal questionamento:

Gráfico 3 – Distribuição dos textos por esferas no âmbito das Artes.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Gráfico 4 – Distribuição dos textos por esferas no âmbito da Divulgação Científica.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Gráfico 5 – Distribuição dos textos por esferas no âmbito da Cidadania.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Vimos que os textos relativos aos letramentos privilegiados pelo âmbito das Artes são os da esfera literária ($n=117$) e que, no âmbito da Divulgação Científica, são os textos da esfera escolar que admitem maior superioridade ($n=215$). O âmbito da Cidadania, que ainda é o menos explorado pelos autores de LD (Gráfico 1), privilegia os textos da esfera jornalística ($n=44$) e da esfera do entretenimento ($n=29$), pouco explorando textos das esferas cotidiana, publicitária, dos negócios, da política e digital e deixando de lado as esferas religiosa, jurídica e burocrática. Isso mostra, no geral, que as escolhas realizadas pelos autores de LDP não possibilitam ao aluno meios para ampliar e articular competências que possam ser utilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho.

Os resultados apontados corroboram a avaliação realizada pelo PNLD 2015 da coleção *Novas Palavras*, que aponta as seguintes falhas: “Estudo predominantemente linear da literatura. Privilégio do enfoque formalista e normativo da língua. Ênfase nas tipologias textuais – narração, descrição, dissertação –, com pouca exploração de gêneros textuais de fato” (BRASIL, 2014, p. 45) e trabalho com gêneros orais, propriamente ditos, insuficiente e rarefeito (p. 48).

Considerações finais

No âmbito do letramento escolar, vê-se que circulam gêneros particulares desse espaço, como o ditado, a prova, mas também gêneros de outras esferas, como o bilhete, os filmes, as músicas, as piadas, as notícias, etc. No entanto, os gêneros advindos de outras esferas de letramento ainda são muito restritos, diferentemente do que prevê os Parâmetros Curriculares Nacionais – documentos organizadores do currículo escolar.

Esses gêneros diferenciados devem ser utilizados na escola em práticas com finalidade pedagógica, que visam à aprendizagem formal e configuram a aula num gênero discursivo. Desse modo, os agentes do âmbito escolar (professores, coordenador, aluno(s)) contribuirão para que os Estudos dos Novos Letramentos se efetivem, considerando a importância dos múltiplos letramentos para a formação de um sujeito mais crítico.

Além disso, o presente trabalho chama a atenção para o fato de que os autores de LDP devem admitir uma atitude responsiva ante a avaliação realizada pelo PNLD, buscando melhor selecionar os textos, a fim de explorar o maior número de esferas possíveis ao âmbito escolar e valorizar o trabalho com gêneros orais no letramento escolar.

Referências

AMARAL, E. *et al.* *Novas palavras*: 3º ano. 2. ed. São Paulo: FTD, 2013.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). *Base Nacional Comum Curricular*: Educação é a Base. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/dayan/Downloads/6557-Texto%20do%20artigo-18635-1-10-20170602.pdf>. Acesso em: abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos*: PNLD 2015: língua portuguesa: ensino médio. Brasília, 2014.

BUNZEN, C. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. (org.). *Letramentos*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

CARDOSO, C. R. *Letramentos escolares no ensino médio*. 2012. 249 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Brasília, DF, 2012.

JUNG, N. M. Letramento: uma concepção de leitura e escrita como prática social. In: SALEH, P. B. O.; CORREA, D. A. (org.). *Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

KATO, M. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Editora Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

MENDONÇA, M.; BUNZEN, C. Sobre o ensino de língua materna no ensino médio e a formação de professores: introdução dialogada. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). *Português no ensino médio e formação de professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ROJO, R. H. R. Letramentos escolares: coletâneas de textos nos livros didáticos de língua portuguesa. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 433-465, jul./dez. 2010.

KLEIMAN, A. B. O letramento escolar e os textos da divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso na escola. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 8, n. 3, p. 581-612, set./dez. 2008.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editoria, 2014.

STREET, B.; STREET, J. A escolarização do Letramento. *In*: STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editoria, 2014.

Capítulo 6

Gestos de transposição didática na aula de Língua Portuguesa: um enfoque na oralidade

*Karine Rebouças de Oliveira Maia
Ester Maria de Figueiredo Souza*

Introdução

Os professores da educação básica redimensionam, em suas práticas pedagógicas, os objetos de ensino, adaptando-os para a situação discursiva. Intuitivamente, compõem processos de transposição didática e, por assim dizer, realizam o trabalho de professor. Nesse ínterim, eles não podem simplesmente minimizar, reduzir ou simplificar os conteúdos para que estes sejam ensinados e façam parte do currículo, pois, assim, haveria a perda de significados, a perda de informações. Chevallard foi um dos precursores do estudo da transposição didática. De acordo com esse autor (1985 *apud* DOMINGUINI, 2008, p. 2):

O conhecimento científico é organizado na forma de conteúdos escolares, didaticamente elaborados para permitir sua transmissão por parte do professor e uma possível assimilação por parte do aluno. Os conteúdos são um conjunto de saberes que o contexto

social vigente compreende como necessário a serem transmitidas às novas gerações (DOMINGUINI, 2008, p. 2).

O conhecimento de sala de aula é, portanto, um conhecimento didaticamente adaptado à prática educativa. Chevallard (1985 *apud* DOMINGUINI, 2008, p. 11) acrescenta:

O conhecimento passa pelos seguintes processos: “nascimento na comunidade acadêmica, assumindo modalidades e funções diferentes; exposição e difusão; reprodução e reconstrução social – produção didática, na qual as exigências não são as mesmas da produção acadêmica”. O conhecimento escolar, portanto, não é uma reprodução fiel do conhecimento científico (DOMINGUINI, 2008, p. 11).

O saber científico passa por inúmeras reformulações ou ajustes para se transformar no conhecimento escolar, que não se configura uma simplificação do conhecimento original, e sim uma adaptação a uma linguagem que é mais próxima da linguagem dos alunos, ou seja, uma versão didaticamente modificada que facilita sua compreensão pelos alunos. Matencio (2001, p. 57) acrescenta a isso que:

O discurso científico é um discurso primário em relação à construção do objeto de estudo, os discursos de divulgação científica e didático fazem parte do conjunto de discursos secundários, que visam à transmissão de conhecimentos sobre esse objeto e são marcados por reformulações do discurso científico.

Ainda acerca do processo de transposição didática, Astolfi e Develay, citados por Dominguíni, chamam a atenção para o processo de “despersonalização” e da “descontemporalização” dos conceitos, que se tornam objetos de ensino. Em vez de ligados a questões científicas precisas a serem resolvidas, esses conceitos se tornam ‘verdades de natureza’ [...]” (DOMINGUINI, 2008, p. 13). Nesse contexto, a título de exemplificação, os autores apontam para o grande risco que corremos quando a natureza do conhecimento é modificada: quando o conhecimento sai da esfera

discursiva em que foi pensado, podendo perder o foco dos problemas enfrentados pelos cientistas durante suas investigações. Tal fato pode ser vislumbrado em alguns livros didáticos, que hoje são os maiores instrumentos de apoio ao professor em sala de aula, mas que possuem um conhecimento científico pensado, elaborado e analisado para uma realidade que pode não ser a nossa, a da nossa escola. De acordo com Matencio (2001, p. 37):

É certo que há, na pesquisa sobre o ensino de língua materna no Brasil, muito trabalho a realizar. Um exemplo transparece na existência de poucos estudos que buscam refletir sobre o processo de transposição didática na interação de sala de aula – articulando conhecimentos científicos à sua divulgação (nas revistas científicas ou, de maneira indireta, nas diretrizes curriculares e manuais didáticos) e investigando sua interferência na prática de ensino/aprendizagem.

Como vemos, ainda é restrito o interesse na análise do processo de materialização do discurso didático, isso porque, de acordo com Coelho (2011, p. 32):

[...] estudos centrados, por exemplo: na (re)construção de identidades e/ou papéis sociais e/ou comunicativos de aluno e professor; nas interações da e na sala de aula, que podem envolver (dentre uma série de outros recortes) discussões relativas à transposição didática ou à análise de como um dado conceito teórico de uma determinada área de conhecimento é (re)construído, ao longo de um dado período, são pesquisas relacionadas ao discurso didático.

Schneuwly (2009 *apud* NASCIMENTO, 2011b, p. 5) nos diz que a transposição didática, como propôs Chevallard (1985), possui três níveis de mediação, a saber:

1. O primeiro deles está relacionado ao processo de seleção dos saberes científicos que serão transformados em saberes escolares; sendo assim, é nesse nível que se constroem as diretrizes e parâmetros que regem a educação, tais como as matrizes curriculares.

2. O segundo nível seria as transformações que ocorrem no saber que foi adaptado para ser ensinado no ambiente escolar, ou seja, as transformações no objeto de ensino. Nesse nível estaria o planejamento do professor, a escolha do material didático.
3. O terceiro nível seria o sistema didático, em que se encontram professor, aluno e objeto de ensino. É aí “onde se presentificam os objetos de conhecimento nas diferentes atividades que se desenvolvem (mediadas pelos instrumentos e pelos comandos reguladores do professor)” (NASCIMENTO, 2011b, p. 5). Aqui constituiria o espaço de materialização do planejamento, do livro didático e dos saberes dos professores e dos alunos. O quadro 1 ilustra perfeitamente o que dissemos:

Quadro 1 – A complexidade da atividade educacional.

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

Fonte: Nascimento (2011a, p. 10).

A autora mencionada salienta o fato de que é desse terceiro nível da transposição didática, o nível do sistema didático, que emerge o papel fundamental do professor, que seria tomar um objetivo prescrito nos documentos oficiais e transformá-lo, adaptá-lo, para constituir o saber escolar, ou seja, o objeto de ensino, que será presentificado durante a aula, durante o momento de interação. A autora diz ainda que

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 (NASCIMENTO, 2011b, p. 4).

Sendo assim, o professor, nesse processo de transposição didática, mobiliza suas representações dos objetos de ensino, bem como suas intenções, objetivos, que são materializados em sala de aula, no momento da interação verbal, ou seja:

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 que em sala de aula a sua principal ferramenta de mediação das práticas de ensino (NASCIMENTO, 2011b, p. 7).

Portanto, o trabalho do professor, que está no terceiro nível de mediação, como propôs Chevallard (1985), são atividades “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” (NASCIMENTO, 2011b, p. 14).

Modalizações da transposição didática na aula de produção textual

Em nossa análise, utilizamos um episódio de aula de produção textual. Esse episódio faz parte da pesquisa de mestrado: *Análise de Gestos Didáticos em atividades de escrita na aula de Língua Portuguesa*, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), tendo sido obtido na fase de observação da pesquisa etnográfica.

No processo de transposição didática, sabemos que o professor deve redimensionar o objeto de ensino, adaptando-o para outra situação

discursiva, que é a sala de aula. O conhecimento, ou discurso científico, precisa ser transformado para que se constitua o discurso didático, e, para que isso aconteça, o professor não pode reduzir ou minimizar nenhum conteúdo para integrá-lo ao currículo escolar, mas tem de fazer adaptações na linguagem e utilizar estratégias e gestos que facilitem a aprendizagem dos alunos e contribuam para que suas aulas se tornem mais interessantes. Esse conhecimento de sala de aula nada mais é do que um conhecimento didaticamente adaptado à prática escolar.

A seleção dos saberes científicos que serão transformados em saberes escolares faz parte do primeiro nível de mediação proposto por Chevallard (1985), no qual estão os parâmetros e as diretrizes que regem a educação básica. Em vigor no Brasil desde 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais mostram, de maneira clara, que as noções de gêneros devem ser fortemente usadas como instrumentos de ensino de Língua Portuguesa – portanto, fazem parte do currículo, e, mesmo assim, não são priorizadas. Geraldi (1991, p. 105) já nos dizia:

O trabalho com linguagem, na escola, vem se caracterizando cada vez mais pela presença do texto, quer enquanto objeto de leituras, quer enquanto trabalho de produção. Se quisermos traçar uma especificidade para o ensino de língua portuguesa, é no trabalho com textos que a encontraremos. Ou seja, o específico da aula de português é o trabalho com textos.

Contudo, o trabalho de produção textual foi deixado de lado em detrimento do cumprimento dos conteúdos propostos no currículo. Percebemos, também, que, quando ocorria, a intenção era a correção da parte estrutural do texto, com ensino de regras e normas da produção de cada tipo textual. Talvez isso se explique pela afirmação de Leitão (2012, p. 230), quando ele diz que, embora haja tantos estudos e discussões acerca do uso do texto como objeto de ensino, realizados nos últimos 30 anos, o trabalho com os gêneros discursivos, nas práticas de sala de aula, nem sempre tem sido eficaz, porque esses enunciados, que são elaborados socio-historicamente e são relativamente estáveis, nas palavras de Bakhtin

(2003), “são dissociados de suas esferas de circulação e estudados a partir da identificação e/ou reprodução de suas características formais, gerando a chamada escolarização dos gêneros [...]” (LEITÃO, 2012, p. 230).

No entanto, o que realmente nos interessa agora é o terceiro nível de mediação: o sistema didático, onde encontramos o professor, o aluno e o objeto de ensino. Nesse terceiro nível de mediação da transposição didática, o professor mobiliza suas representações dos objetos de ensino, representações estas que estão repletas de suas experiências pessoais e profissionais. Em relação ao episódio em questão, pudemos notar que a professora, apesar de dizer que trabalha com gêneros, demonstra que trabalha com os tipos textuais expostos pela escola, como narração, dissertação e descrição. Vamos analisar partes desse episódio, mesmo sem considerar a ordem em que os turnos de fala aconteceram, para tentarmos justificar algumas constatações importantes.

Na verdade, a professora, no processo de transposição didática, tende a transmitir os conhecimentos que ela possui, da maneira que ela entende ser a correta. Nesse caso, apesar de ter a preocupação com o conteúdo dos textos (detalhando o que deve ser feito em cada parte do texto trabalhado), a professora ainda tem a visão de que para se “escrever bem” deve-se aprender um conjunto de regras e normas, que são diferentes para cada tipo textual. De acordo com Marcuschi (2008, p. 154), o tipo textual “[...] caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas do que como textos materializados [...]”. Não que as habilidades linguísticas não sejam importantes, mas faz-se necessário

[...] uma prática de ensino que contemple os mais diferentes gêneros de texto, pois que, fundamentados nas mais diversas práticas sociais, levam os estudantes a desenvolverem suas habilidades linguísticas de maneira situada, contextualizada. (BARROS, 2012, p. 179).

Ao ensinar como produzir um texto narrativo (as características desse texto), a professora diz que a maioria dos alunos está com problemas para dissertar, porque não sabem narrar. Podemos vislumbrar esse fato no turno de fala subsequente.

P.: Lembra que eu disse que::: priMEIra coisa que eu queria chamar a atenção de vocês é o seguinte::: eu queria ohh::: disse que pra:: o aluno prestar atenção são só alguns minutos então eu preCIso de vocês de alguns minutos atentos aí... tá? Nós JÁ esTÁvamos trabalhando com texto DIS-SER-TA-TI-VO. Dissertar:: não foi is:::so? Mas::: eu ESTou VOL-TAN-DO à narração... por quê::? Porque eu disse na semana PASsada, na AUla passada que:: alguns NÃO estavam que mui:::tas vezes as PES-SO-AS não SABem dissertar PORque não SABem NAR-RAR... Porque NÃO SABem CON-TAR uma história... QUEM sabe CONtar uma história CONsegue de alguma forma falar sobre alGUM tema... En:::tão se eu sei CON-TAR algo:: quando eu vou EScrever sobre algum TE-MA:: sobre vioLÊNcia so:bre::: é::: é::: jus/justiça:: sobre::: é::: um tema atual: sobre o BRA sil sobre a economia eu:: conSIgo escrever melhor porque EU sei narrar uma história que alguém passou é::: que sofreu violência::

Nesse caso, acreditamos que houve um equívoco da professora, porque, mesmo no trabalho com tipologia textual, o narrador não tem de necessariamente emitir sua opinião sobre a história. Na realidade, o ato de narrar, ou narração, significa narrar a ação, ou seja, contar uma história. Trata-se do simples ato de relatar um fato ou acontecimento. Já dissertar é “falar sobre algo”, expor as ideias e os argumentos que a comprovem. São “tipos” de textos diferentes. E não necessariamente é preciso saber narrar para saber como dissertar.

Logo depois, a professora trabalha com os elementos da narração, que são: narrador e tipos de narrador, enredo, tempo e personagens. Ela passa a detalhar cada um desses elementos, mobilizando conhecimentos científicos provenientes de sua “bagagem” acadêmica. Talvez seja daí a preferência pelos tipos de textos em vez de gêneros, pois concordamos com Silva (2012, p. 28) nesta compreensão: “[...] essa temática incide sobre a formação docente, haja vista que entendemos que o dizer dos professores reflete seu domínio intelectual acerca de sua prática pedagógica”. Portanto, os conhecimentos trazidos pela professora vieram do seu processo de formação acadêmica (no caso, dos seus 25 anos de formação), por isso a importância de o professor estar sempre se atualizando. No entanto, não

temos a intenção de enfatizar questões como formação do docente nesse momento, e sim mostrar que “ele já diz em relação ao que objetiva quando planeja suas atividades de produção de texto” (SILVA, 2012, p. 28).

Observamos também que, ao solicitar um texto narrativo, a professora escolheu os temas de maneira aleatória, e que os alunos não tiveram nenhum tipo de leitura antes da produção. Vale ressaltar ainda esta consideração:

[...] qualquer proposta de produção textual deve atender a intenções específicas, pré-determinadas, pois não se trata de algo espontâneo, mas sim de uma ação de linguagem produzida intencionalmente e que deve corresponder aos propósitos sociocomunicativos do agente-produtor, numa dada interação de linguagem (SILVA, 2012, p. 29).

No turno de fala seguinte, que faz parte do episódio de aula em questão, a professora acredita que a simples escolha do tema, de forma aleatória, vai auxiliar os alunos na narração, sem nenhuma atividade preparatória para isso.

62. **P.:** você contará a história: as pessoas vão entender aquilo que você está falando:: sobre o que:: você está contando: como no TEXto que eu passei pra você:: eu direcionei tá? eu direcionei:: você poderia escrever uma história de amor: você poderia escrever uma história de uma viagem inesquecível: e:: você poderia escrever UMA tra-gé-dia:: DENtro desse texto narrativo pode acontecer: aparecer: duas coisas:: que nós chamamos de:: de::

Nesse momento, a professora deixou de mobilizar uma ação didática de extrema importância na produção textual que seria uma mobilização prévia do conteúdo a ser redigido. A mobilização prévia é “[...] quando o agente discursivo é orientado para coletar informações prévias para, a partir disso, realizar a atividade” (COLE, 2012, p. 63). Esse recurso permite maior aproximação com a realidade social em que os alunos estão inseridos.

Ela, ao escolher um tema para a narração, poderia ter pensado, também, na questão da mimetização. Esse processo é uma ação didática

que visa simular uma situação real na construção do próprio texto. Podemos falar do seguinte exemplo desse processo de mimetização dado por Cole (2012, p. 63): Imagine que você foi escolhido entre os membros da sua comunidade para produzir uma carta de reclamação informando ao prefeito de sua cidade os problemas que vocês estão enfrentando. Como esse texto seria? Com esse tipo de posicionamento, mesmo na produção escrita escolarizada, haveria uma tentativa de simular uma situação real de comunicação. No entanto, a professora não promoveu essa experiência entre os alunos.

Em seguida, a professora começa uma discussão sobre discurso direto e discurso indireto, que são extremamente importantes no ato de narrar; por outro lado, ela demonstra uma preocupação enorme com a estética textual, mostrando como o texto deve se posicionar no papel, como perceberemos aqui:

64. **P.:** de forma direta ou de forma indireta:: forma direta é quando você:: o narrador:: aNUNcia diretamente o quê que o personagem vai falar:: ELE disse:: dois pontos:: na outra linha: travessão:: lemBRANdo que:: se você tá fazendo um texto: aqui tá a SUA margem no caderno: oh:: ((Professora desenha o que seria um caderno no quadro)) não esqueçam disso:: que aí se a gente aprende isso aqui::: a GENte consegue escrever de forma correta::: en:::tão aqui na primeira linha: é a linha aqui da/do caderno: certo? en:::tão AQUI eu coloquei taranran aí oh:: () ELE diz:: dois pontos:: AQUI abaixo: onde eu comecei o texto::: o travessão NÃO é aqui que eu vou colocar:: eu vou colocar AQUI::: e:: começo a escrever o que foi que ele disse:: aqui:: en:::tão isso aqui eu tenho que seguir oh::: porque a estrutura do meu texto tem que tá organizada:: a organização é muito importante:: AQUI EU não posso descer a ladeira:: e nem AQUI eu posso deixar entrar:: aqui ALÉM de não descer a ladeira:: eu não posso parar AQUI:: se não for um ponto:: e vir com::: e escrever aqui sendo que aqui dava pra escrever:: porque () de uma palavra:: en:::tão ESSE cuidado a gente tem que ter e a::: a estética do texto é importante né? a eSTÉTica do texto é muito importante PORque alguém pega um texto pra corrigir e aí vê que o texto tá igual poesia no meIO da folha::: você já perde ponto aí::: en:::tão: é importante que vocês observem isso:: que isso aqui oh::: é coisa oh::: de lá::: de baixo ((a professora estala os dedos

demonstrando tempos antigos)) mas a gente esquece: quando vai escrever que:: às vezes a pressa não é? de passar o texto a limpo:: a falta de atenção:: leva a gente a errar essas coisas mínimas aqui: en::tão:: voltando aqui: no discurso direto e indireto vai aparecer no seu texto a fala do personagem:: ou diretamente:: onde eu Tenho UM SInal de pontuação que marca a fala direta do personagem:: que é o tra:: travessão:: ou indiretamente:: João disse que estava muito nervoso naquele momento:: en::tão () você falou o que o personagem disse:: mas você contou:: inDIREtamente o que ele disse: você não falou:: você não TRANScreeveu no texto a fala dele:: você falou o que foi que ele disse:: aí:: nós chamamos isso de discurso INdireto:: Quando vocês fizerem a atividade vocês vão ter mais CLAreza do que seja direito porque na volta:: quando voltarmos ((sinal tocou)) aí:: a gente vai reunir grupos:: eu vou:: nós somos:: dois:: quatro:: seis::

Na produção desses tipos de texto para a escola é comum ouvirmos “você vai perder ponto”, “assim vai tirar zero”, etc. Trata-se da produção textual utilizada apenas para avaliação escolar. A professora considera a produção textual não como instrumento de comunicação, mas como objeto de estudo que serve para a progressão escolar, enfatizando sempre esse entendimento.

No segundo momento do episódio, a professora trabalha com texto dissertativo-argumentativo. Nesse momento, fica claro que sua abordagem é tipologia textual – ela diz que o texto é dividido em introdução, desenvolvimento e conclusão –, especialmente no final do turno de fala que se segue:

P.: Não:: passei sexta foi português:: is::so é um teste de interpretação que oh:: tem sé::culos:: então:: lembrando que o texto dissertativo você vai expor uma opinião sobre um assunto que você leu:: por isso que você não pode escrever sobre o que você não conhece:: sobre o que você não sabe:: por isso que eu falo sobre a questão da leitu::ra:: por exem::plo:: nós trabalhamos é:: eu pedi que vocês pesquiSASsem sobre violência:: então:: se eu peço pra você falar sobre violência você vai EScolher:: DENtro daquilo que você leu:: que tipo de violência você vai botar no SEU texto:: se vai abordar a violência doméstica:: se vai abordar:: é:: uma violência:: a questão

da violência física:: se vai abordar a questão da discriminação que:: não deixa de ser:: um tipo de violência:: o bullying é um tipo de violência:: então:: você tem que:: ver:: para que rumo:: que rumo você vai tomar na hora de escrever seu texto:: mas pra isso é necessário que a gente LEIA sobre o assunto:: então se você fala sobre a violência em CONQuista:: você tem que ter uma ideia do que seja violência pra você escrever:: não é simplesmente contar um CASO que aconteceu na viziNHANça:: ou um caso que você leu num BLOG ou um CASO que você leu no jornal:: é você SAber argumentar:: falar:: o que é a violência:: como está a violência:: até citar dados:: sobre a violência para:: depois trazer um/uma possível solução para o problema da violência:: no Brasil:: ou na SUA cidade ou no SEU bairro:: porque a depender do bairro a gente sabe que às vezes sofre mais violência do que outros:: então TUDO isso a gente tem que ter é:: como argumentos na hora de escrever o texto:: não é simplesmente jogar a ideia no papel:: tem que jogar a ideia e argumentar:: então:: quais são os pontos que vocês devem prestar atenção na hora que for escrever o texto:: priMEIRO quando é abordado o tema:: quando é dado o tema:: eu preciso interrogar o tema:: por que isso? por que violência? O que é violência? Então:: eu PEgo o tema:: eu peguei violência por:: porque foi um tema que nós trabalha::mos que vocês pesquisaram:: então:: o quê que é violência? Como a violência tem acontecido? Então você vai interrogar o tema:: pegar o tema:: e descobrir:: depois eu vou mostrar um exemplo de redação como é que você faz para interrogar isso aí:: responder com a opinião:: então VOCê interroga o tema e depois per:: responde:: você mesmo responde:: o que você acha disso? Você concorda? Você discorda? Como é que você acha que tá? Qual o grau da violência? O quê que tem aconteCIDo? O que tem geRAdo? O quê que tem:: é:: O que as pessoas tem feito pra que as pessoas tenham vivido momentos de tanta violência não SÓ em Conquista:: como na Bahia:: como no Brasil como no mundo:: né? Nós estamos passando por is::so:: todos os dias quando você liga a televisão sempre tem alguma coisa relacionado a:: ao que está acontecendo lá fora também:: ontem mesmo a última reportagem de ontem foi:: um casal que invadiu uma clínica e saiu atirando:: sem PENA:: né? E VÁrias pessoas fe::ridas né? Então:: o quê que acontece? Então o porquê:: dessa violência:: então:: primeiro você tem que se questionar:: aí a resposta você mesmo pode dar DENTro daquilo que você tem:: dentro dos seus conhecimentos:: por isso que sempre quando tem:: tem uma redação:: às vezes quando

vem um tema:: principalmente do Enem fala lá:: dentro dos seus conhecimentos:: os conhecimentos que você já tem no decorrer da sua vi-da: Então por quê? Porque você já viveu até aqui:: vivendo até aqui você já viu:: já leu:: já presenciou:: VÁrias situações sobre aquele tema que você vai escrever:: apresentar um argumento-base:: precisa ter um argumento convincente para você provar porque que realmente tá tendo a violência:: apresentar argumentos auxiliares:: por quê? Porque nós aprendemos que NO MÍNIMO tenho que ter três parágrafos:: um parágrafo de introdução:: dois de desenvolvimento e:: um de conclusão:: os meus dois parágrafos de desenvolvimento eu tenho que apresentar ARGumentos:: eu tenho que apresentar provas:: eu posso apresentar EXEMplos:: eu posso apresentar dados:: dentro desses dois parágrafos:: Diga::

A professora trabalha como se o texto seguisse uma regra e fosse constituído de estrutura fixa; portanto, não se ocupa dos gêneros, já que os gêneros “[...] são dinâmicos, de complexidade variável [...]” (MARCUSCHI, 2008, p. 159).

Logo depois aparece novamente a questão gramatical, quando ela cita a importância da gramática – da ortografia, da pontuação – para a produção textual e ainda diz que os assuntos gramaticais, como regência verbal e nominal e concordância verbal e nominal, são necessários ao ensino de Língua Portuguesa para que os alunos possam usar em suas produções textuais. Mas, se são importantes para o “escrever bem”, por que será que tais assuntos não são ensinados nos próprios textos, e sim de maneira descontextualizada? Observem o turno de fala da professora:

18. **P.:** Exatamente:: ((Professora continua apresentando os slides e lendo)) O mais provável é de terceira pessoa:: Pergunte a você mesmo porque de sua resposta:: uma causa:: um motivo:: uma razão:: para justificar sua posição:: aí estará seu argumento principal:: agora procure descobrir outros motivos que ajudem a defender o seu ponto de vista:: a fundamentar sua posição:: esses serão arguMENTos auxiliares:: foi o que eu expliquei pra:: Silas:: Em seguida procure algum fato que pode servir de EXEMplo:: para reforçar sua posição:: esse fato ou exemplo pode vir de sua memória VIsual:: algo que você viu:: ou leu em algum lugar OU pode ser também das coisas que você ouviu:: do que você leu::

então:: por isso que é importante a leitura:: SEMpre digo a vocês:: NÃO existe escritor sem ser lei-tor:: porque você não POde escrever sobre aquilo que você não sabe:: porque aí o que é que vai acontecer? Você vai encher linguiça:: você vai ficar repetindo a MES::ma coisa no texto:: você vai ficar falando a MESma coisa e não vai chegar nunca a uma conclusão:: porque você não sabe do assunto: eu não posso falar sobre é:: os refugiados da SÍ-ria se eu não assisti sobre is:so:: se eu não ler sobre isso:: porque aí eu só vou ficar contando é:: falando no meu texto um fato:: um fato que aconteceu:: que todo mundo ficou sabendo que foi o aparecimento do corpo do menino na praia:: aí todo mundo se apegou àquilo ali:: Então o que é que vai acontecer? No meu texto SÓ vai aparecer aquilo ali:: Por quê? Porque eu só sei aquilo:: Porque eu não li sobre o assunto:: porque eu não busquei:: porque eu não pesquisei:: pode ser um fato:: um fato da vida política: econômica e social:: pode ser um fato histórico:: Por quê? Porque no meu tex::to:: o início do texto que é a tese:: que é a ideia central:: pode ser iniciado com uma retrospectiva histórica:: por exemplo:: você pode começar falando:: ah:: durante o período colonial a vioLÊNcia era:: é:: menor:: ou a violência era:: é:: não não era tão grande como hoje:: por naquela época:: e citar fatos históricos:: coisas que aconteceram na época que são... não pode NEM comparar com o que acontece hoje:: ele precisa ser bastante expressivo e coerente com o SEU ponto de vista:: o fato ou exemplo geralmente dá FORça e clareza à nossa argumentação:: esclarece a nossa opinião:: fortalece os nossos argumentos:: ALÉM disso pessoaliza o nosso tex::to di-fe-ren-cia o nosso tex::to:: como ele nasce da experiência de VIda ele dá uma marca PESsoal a dissertação:: a partir desses elementos procure juntá-los no texto:: que é o rascunho:: de sua redação: Então:: primeiro você bota os pontos:: eu vou falar sobre isso e isso e isso:: aí você faz o rascunho:: por isso que é importante o rascunho:: por às vezes as pessoas por pressa:: com medo de não dar tempo:: principalmente em Enem e vestibular:: faz logo o texto aí quando LÊ o texto:: vê que tem vários erros:: não SÓ erros de:: ortográficos mas erros de concordância:: nós trabaLHAMos concordância verbal e concordância nominal:: Pra quê? Pra usar nos textos:: A gente trabalha português pra usar em redação:: Por que que eu trabalho regência verbal? Pra usar o verbo correto na hora de produzir meu texto:: Por que que eu trabalho concordância verbal e nominal? Pra usar correto:: Por que que eu trabalho pronome? Pra usar o pronome correto:: usar me e não mim:: com esse negócio agora de facebook:: de:: de:: whatsapp

né? O me:: vira:: todo mundo vira índio:: mim vai levar:: mim não sei o quê:: vira índio:: Por quê? Porque o me ME é objeto direto:: então:: eu vou ... ele vai ME levar:: M E e não MIM: porque mim levar é linguagem de índio:: ele vai levar um presente para MIM:: aí depois da preposição eu uso MIM:: Então:: tem que ter esse cuidado:: a gente aprende português pra colocar no texto pra na hora de escrever o texto não escrever de forma INcorreta:: Por que é exigido na escola o quê? A linguagem CULta:: Então se eu escrevo lá no meu texto do Enem ou no vestibular: MIM ele vai MIM:: aí né? Complica já pra você a nota: A partir desses elementos:: procure juntá-los num tex::to que é o rascunho de sua redação:: por enquanto você pode agrupá-los na sequência que foi sugerida:: Exemplo de redação com esse esquema:: por EXEMplo aí tá aqui:: como encarar:: como encarar a questão do erro:: Título buscar o sucesso:

A professora então continua trabalhando com diversas normas e regras de como produzir um texto dissertativo: o que escrever na introdução, no desenvolvimento e na conclusão, como devem ser os argumentos, etc., até que ouve de um aluno aquilo que não esperava:

21. **Ao.:** Ué professora:: como é que eu faço pra mim memorizar isso aí tudo que a senhora tá falando? ((Risos))
22. **P.:** Aí você tem que ler todo dia: ler todo dia::
23. **Ao.:** Porque é muita coisa hein?

Os alunos começam a falar da dificuldade em “decorar tantas regras e normas” e acham que não sabem mais produzir um texto. É comum no cotidiano dos professores e também em contextos fora da escola encontrarmos jovens desestimulados e que se sentem despreparados para a produção de um texto (acreditam que não possuem as habilidades para tal). Muitos dizem que “detestam escrever”, “não sabem fazer redação”, etc. Segundo Oliveira (2012, p. 111):

Essa avaliação reflete uma concepção de escrita equivocada, muitas vezes, fruto de práticas metodológicas na sala de aula, ancoradas em orientações contidas nos livros didáticos, bem como em orientações presentes em manuais de redação produzidos com objetivos diferentes, dentre eles, aqueles veiculados por jornais de

grande circulação nacional, pelas diversas esferas governamentais, além daqueles voltados para vestibulares e concursos públicos.

Assim, o ensino da produção textual volta-se para vestibulares e concursos, enfatizando todas as regras que os textos devem possuir, e o aluno acaba por se esquecer que a produção textual faz parte das atividades do nosso dia a dia e se apresenta nos gêneros discursivos com os quais temos contato no nosso cotidiano.

Depois da aula explicativa sobre quais argumentos deveriam constar em cada parágrafo do texto dissertativo, os alunos ainda tinham dúvidas de como produzir o texto, conforme veremos abaixo:

47. **Aa.:** Oh professora:: o que pôr nos parágrafos? Como vou lembrar?

48. **P.:** Mas você TEM que lembrar:: primeiro parágrafo você vai lançar o tema:: segundo parágrafo vai começar a falar sobre esse tema:: ou causa ou consequência:: ou ponto positivo e negativo ou citando exemplo:: depois no último parágrafo você vai concluir seu texto:: Ok? Alguma dúvida? Amanhã aula de português vou entregar aquela apostila:: porque na prova de português será só Regência Verbal:: só isso::

Nesse último turno de fala, notamos que a professora trabalha com assuntos gramaticais de maneira isolada, pois ela diz que a avaliação escrita será apenas sobre regência verbal. Deixando de lado essa questão de priorizar o ensino da estrutura gramatical dos textos, iremos nos deter agora no agir dessa professora, no sistema didático. Para Nascimento (2011a, p. 8):

Espera-se que o professor enfrente o duplo desafio: compreender e adotar diretrizes do ensino fundamental e médio com suas especificidades, regras, objetivos e finalidades e, ao mesmo tempo, realizar o trabalho efetivo, real no sistema didático em que se situa [...].

Nesse triângulo composto de professor, aluno e objeto de ensino, cabe ao professor o ato de potencializar os instrumentos, sejam materiais sejam psicológicos, e disponibilizar para os alunos, para que eles possam

desenvolver capacidades para realizar ações, que serão orientadas para um fim determinado (NASCIMENTO, 2011a, p. 8).

Segundo essa autora, no Brasil há um problema com a educação básica, nos três níveis de mediação, a saber:

- a) No primeiro nível, existem dificuldades de transpor o saber científico para o saber escolarizado. Tal fato pode ser percebido na falta de consenso, no momento de escolher a teoria de base para o ensino de língua portuguesa (MACHADO, 2009).
- b) No segundo nível, há problemas com a fragmentação dos conteúdos (como vimos no caso do episódio em que a professora trabalhou com assuntos fragmentados de gramática, como regência verbal e nominal e concordância verbal e nominal). Há outro problema, nesse nível, com as interpretações errôneas dos objetos teóricos (como, por exemplo, os conceitos de gêneros e tipos de texto, que também pudemos observar no episódio analisado);
- c) No terceiro nível, encontram-se problemas com a “organização temporal da aprendizagem” (NASCIMENTO, 2011a, p. 11), pois o professor já recebe um “programa” praticamente pronto, organizado pelos livros didáticos e pelo currículo a se cumprir. Nesse nível, há também

[...] ausência de práticas discursivas (gêneros) como referência para o professor; às representações do próprio professor acerca de qual seja o eixo do trabalho didático com a língua/linguagem nas atividades didáticas com a leitura, escrita e análise linguística. (NASCIMENTO, 2011a, p. 11).

É nesse terceiro nível – o nível do sistema didático, do processo de transposição – em que encontraremos os gestos dos professores, que nos permitem compreender o que o professor pensa acerca dos conteúdos, “o seu grau de premeditação ou intuição, assim como a sua especificidade para se ajustar a um aluno, grupo ou turma específicos” (NASCIMENTO, 2011a, p. 11). Assim, a escola deve ser um espaço de construção de

conhecimentos, de produção de saberes, que são materializados nos gestos didáticos do professor, em função dos objetivos e intenções da transposição didática. No quadro 2, perceberemos melhor o papel da transposição didática no sistema didático.

Quadro 2 – Transposição Didática no sistema didático.

Objetos sociais Práticas sociais		Objetos efetivamente ensinados
Transposição externa	Concretizada nos objetos a ensinar	Transposição interna
Gêneros textuais de diferentes esferas de comunicação.	Objetos de ensino concretizados pelos gestos didáticos fundadores: presentificados, topicalizados, materializados em tarefas, regulados e institucionalizados em gêneros da atividade do professor.	No nível da aula, o aqui e o agora da situação: Gestos didáticos específicos emergentes nos movimentos de uma sequência didática: 1. Nos movimentos verbais e corporais endereçados ao “outro” que se apresenta com o estatuto de aprendiz: – gestos que têm a função de decompor, detalhar e apontar certas dimensões do objeto de ensino – gestos de monitoramento das tarefas do aluno nas práticas de trabalhos 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: – 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.

Fonte: Nascimento (2011a, p. 11).

A transposição didática pode ser externa ou interna. A externa está relacionada às adaptações, transformações feitas no conhecimento científico, que são validadas pelas diretrizes e parâmetros curriculares e que se constituem em saberes específicos da disciplina que o professor

deve lecionar, ou seja, “parte dos objetos do saber úteis fora da instituição escolar aos objetos a serem ensinados tais como aparecem especificamente nos planos de estudos, manuais, instruções [...]” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2014, p. 28). A transposição didática interna tem a ver com o trabalho do professor, de tomar esses conhecimentos ditos “ensináveis” e transformá-los, adaptá-los, para que sejam aprendidos em sala de aula pelos alunos. “A transposição didática interna é realizada pelos professores em função de suas representações do que é ensinado” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2014, p. 28). É a transposição didática interna que nos interessa nessa análise.

No sistema didático, alunos e professores colaboram para que haja um ensino que parte do contrato didático (nível 1 de mediação) para as ações do ensino – traduzidas em gestos profissionais (nível 3 de mediação) (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2014, p. 28).

Voltando à análise do nosso episódio, podemos notar que, com o intuito de facilitar a aprendizagem do aluno, no momento da transposição didática, a professora utiliza os gestos abaixo:

1. Anotações no quadro;
2. Texto (do qual faz uma leitura parcial) com o tipo de narrador;
3. Exercícios xerocopiados;
4. Gestos verbais e não verbais presentes no discurso oral;
5. *Slides*;
6. Texto com as características dos textos dissertativos.

Na verdade, a professora utiliza esses gestos para chamar a atenção dos alunos para o conteúdo lecionado, a fim de facilitar-lhes a aprendizagem e também para tornar a eles sua aula mais atrativa, mas é importante salientar o fato de que, no momento da transposição didática interna, o saber sobre a disciplina e o saber da didática da disciplina demonstrados pela professora se fazem extremamente necessários no processo de ensino. Daí a importância do constante aperfeiçoamento profissional ou da formação continuada.

Para Dolz, Gagnon e Decândio (2014, p. 37), o estudo dos gestos profissionais mobilizados durante a aula, no momento da transposição didática interna, bem como a descrição de como os professores compreendem e selecionam os conteúdos para presentificá-los nos objetos de ensino é uma das questões fundamentais para a formação inicial de professores, pois esse processo de transposição tem muita relação com as representações que os professores têm dos conteúdos, já que os discursos orais são as principais ferramentas de ensino utilizadas pelos professores em sala de aula.

Considerações finais

Neste capítulo, abordamos o processo de transposição didática do professor nas aulas de produção textual, na disciplina Língua Portuguesa, no ensino médio. Com a análise etnográfica de um episódio de aula, demonstramos que o professor, no processo da transposição didática, mobiliza as suas representações, as suas vivências naquilo que ensina, para transformar o discurso científico em discurso didático. Desse modo, notamos que o processo de transposição didática é uma das questões fundamentais para a formação inicial de professores, pois os discursos orais são as principais ferramentas de ensino utilizadas pelos professores em sala de aula.

Em relação ao episódio de aula de produção textual, que foi nosso objeto de estudo, procuramos analisar a concepção de texto utilizada pela professora e, no momento da transposição didática em sala de aula, perceber as representações do processo de produção textual surgidas, que são também materializadas nos gestos profissionais da professora. Percebemos que a professora trabalhava com aquilo que alguns autores denominam “escolarização dos gêneros”, que é o uso da produção textual para avaliação, o uso social da escrita restrito ao binômio professor-aluno, fato este que limita a ação de linguagem do produtor do texto.

Ademais, “Antes mesmo da inserção de um tema para inserir um gênero, a preocupação deve voltar-se para o fornecimento de uma situação

comunicativa na qual ele se faça necessário” (MALAQUIAS; PEREIRA, 2012, p. 94-95). Percebemos em nossa pesquisa a ausência dessas atividades de mimetização, que são necessárias no momento da produção textual, pois proporcionam uma adaptação da situação real de produção do texto à vivência escolar. Com isso, concordamos com Cole (2012, p. 69) neste entendimento:

A ausência do processo mimético restringe a atividade de escrita a uma ação de linguagem escolar, já que os elementos nela presentes, (locutor, interlocutor...) só assumem papéis sociais vivenciados no espaço da escola. Isso nos remete a uma perspectiva de ensino tradicionalmente difundida: formatamos um cidadão a agir dentro do espaço social hipervalorizado – a escola – e esvaziamos sua atuação linguageira em outros contextos sociais.

Nas atividades de produção textual, notamos que a professora trabalhou com tipos de texto, listando um conjunto de regras e normas às quais os alunos devem adequar a linguagem no momento da produção, e vimos ainda que alguns alunos questionaram com a professora uma lista de itens que não podiam utilizar e uma de outros que deviam fazer uso em sua produção – alguns disseram que não saberiam mais como produzir um texto, pois não dariam conta de “decorar” tantos detalhes, para poder partir para a atividade de escrita. Nesse ponto, percebemos que o trabalho com gêneros do discurso se faria necessário – mesmo acreditando que a escola trabalha com os gêneros, a professora continua reproduzindo práticas arraigadas no fazer docente. A título de exemplificação, podemos destacar a questão de ensinar apenas os tipos de texto legitimados pela escola: narração, dissertação, descrição, argumentação, apesar de existir uma infinidade de gêneros que fazem parte do cotidiano dos alunos e que jamais lhes causariam uma sensação de estranhamento. Notamos também que as atividades de produção textual realizadas pela professora analisada ocorreram em função do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e de outras avaliações que estavam prestes a acontecer, já que apenas apontavam questões que “zerariam” ou não o texto do aluno.

Ainda nas atividades de produção textual percebemos a ênfase dada pela professora nas questões estruturais do texto, pois ela corrigiu o texto na parte ortográfica, de formatação e de pontuação, por exemplo, e pediu que os alunos passassem a limpo para sanar os erros. Nesse caso, a maioria dos alunos não teve interesse em passar a limpo, em casa, porque o texto já havia sido avaliado, e essa última tarefa não acrescentaria nenhum “ponto” extra. Nesse caso, a professora apenas apontou as inadequações do texto, mas não deu nenhum tipo de explicação de como corrigi-las.

Sobre a transposição didática (principalmente a interna), partimos do pressuposto de que tal processo tem total importância no ensino, pois os conhecimentos acerca da didática da disciplina “ensino” bem como os conhecimentos específicos da disciplina lecionada resultam nos gestos específicos, que são essenciais no momento da aula. Como objetivo específico, decidimos verificar o processo de transposição didática na aula da professora e a influência desse processo no produto final do ensino.

No segundo nível de mediação da transposição didática proposto por Chevallard (1985) estão as instituições de ensino, os programas escolares e as ações no interior da escola que acompanham a progressão do processo escolar. Já nesse nível temos um grande problema na organização do ensino, que está relacionado à fragmentação dos conteúdos, e é nesse segundo nível de transposição que vimos as interpretações confusas dos objetos teóricos (como a confusão feita pela professora na distinção entre tipos de textos e gêneros).

Já no terceiro nível de mediação da transposição didática encontramos o sistema didático, onde estão o aluno, o professor e o objeto de ensino. Foi esse terceiro nível que nos interessou, pois é onde ocorre a transposição didática interna, em que os professores transformam os saberes legitimados pela escola, no nível 1 de transposição, em objetos a serem ensinados, mobilizando os seus conhecimentos sobre conteúdo da disciplina, aspectos culturais, didática da disciplina, etc. Com isso, vemos a importância do trabalho do professor em sala de aula, a importância da formação continuada, pois qualquer saber científico é adaptado pelo professor e materializado nos seus gestos em sala de aula, para que possa

ser aprendido pelos alunos. O processo de transposição didática tem total influência no processo do ensino e aprendizagem, porque depende muito do papel do professor.

Os gêneros estão sempre evoluindo com o passar do tempo, ou surgindo sob novos tipos, e o professor precisa acompanhar essas mudanças, que refletirão no momento da transposição didática. Nessa análise, percebemos a preocupação da professora em ensinar a “norma culta” da língua, que ainda é a mais considerada no processo escolar e que faz parte da “bagagem” cultural das professoras/professora, em relação ao conhecimento da disciplina, como forma a ser privilegiada e repassada aos alunos. Percebemos também que a professora dá prioridade à forma sobre o estilo, compactuando com o que já é recorrente na escola, pois há anos que a escola vem reproduzindo um conjunto de normas e regras e negligenciando os novos letramentos, as práticas sociais e os gêneros em circulação nos ambientes de cultura de massa e digital (BARBOSA; ROJO, 2015, p. 135).

Em suma, acreditamos que essa análise seja de relevância para a prática de muitos professores, uma vez que pode levá-los a repensar a sua prática pedagógica – muitas vezes, o nosso agir está tão arraigado às práticas corriqueiras do ambiente escolar, em razão dos muitos anos de experiência, por exemplo, que não estamos “abertos” a modificações no nosso modo de agir. Vimos que o papel do professor se faz de fundamental importância no processo de transposição didática, pois é ele quem constrói o conhecimento científico com o aluno, e é através de suas representações, dos seus conhecimentos culturais e dos seus conhecimentos específicos da disciplina que leciona que os alunos aprendem ou não.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, J.; ROJO, R. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

- BARROS, W. C. Práticas de Letramento em PLE e a elaboração de relatos numa perspectiva interdisciplinar. In: PEREIRA, R. C. M. (org.). *Nas trilhas do ISD: práticas de ensino-aprendizagem da escrita*. Campinas: Pontes Editores, 2012. p. 179-228.
- CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique: du savior savant ou savoir enseigné*. Paris: Ed. La Fensée Sauvage, 1985.
- COELHO, F. C. B. *Construção identitária e(m) comportamentos na sala de aula: o agenciamento da palavra em dois grupos (um alemão, um brasileiro)*. 2001. 266 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.
- COLE, P. B. S. Atividades de escrita e estratégias didáticas: o que prescrevem os livros didáticos de português (LDP)? In: PEREIRA, R. C. M. (org.). *Nas trilhas do ISD: práticas de ensino-aprendizagem da escrita*. Campinas: Pontes Editores, 2012. p. 47-71.
- DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECANDIO, F. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECANDIO, F. Uma disciplina emergente: a didática das línguas. In: NASCIMENTO, E. L. (org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 21-50.
- DOMINGUINI, L. A transposição didática como intermediadora entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar. *Revista Eletrônica de Ciências da Educação*, Campo Largo, v. 7, n. 2, nov. 2008.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- LEITÃO, P. D. V. Apreensão do gênero textual projeto de pesquisa: (RE) construindo problemas e hipóteses. In: PEREIRA, R. C. M. (org.). *Nas trilhas do ISD: práticas de ensino-aprendizagem da escrita*. Campinas: Pontes Editores, 2012. p. 229-258.
- MACHADO, A. R. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In: TARDELLI, L. S. A.; CRISTOVÃO, V. L. (org.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. São Paulo: Mercado de Letras, 2009. p. 79-101.

MALAQUIAS, A. S.; PEREIRA, R. C. M. O estatuto da reescrita no LD e suas implicações na prática docente. *In: PEREIRA, R. C. M. (org.). Nas trilhas do ISD: práticas de ensino-aprendizagem da escrita.* Campinas: Pontes Editores, 2012. p. 73-109.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão.* São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATENCIO, M. L. M. *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos.* Campinas: Mercado de Letras, 2001.

NASCIMENTO, E. L. A dupla semiotização dos objetos de ensino-aprendizagem: dos gestos didáticos fundadores aos gestos didáticos específicos. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, n. 14/1, jun. 2011a.

NASCIMENTO, E. L. Mediações formativas para atividades didáticas com gêneros textuais. *In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GÊNEROS TEXTUAIS – SIGET*, 6., 2011b, Natal. *Anais [...]*. Natal: UFRN, 2011b. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/visiget/>. Acesso em: 02 ago. 2015.

OLIVEIRA, C. O contexto sociossubjetivo: uma análise das orientações que encaminham a produção textual. *In: PEREIRA, R. C. M. (org.). Nas trilhas do ISD: práticas de ensino-aprendizagem da escrita.* Campinas: Pontes Editores, 2012. p. 111-140.

SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola.* Trad. De Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, F. P. Os objetivos do ensino-aprendizagem da escrita na aula de língua materna: uma abordagem à luz do interacionismo sociodiscursivo. *In: PEREIRA, R. C. M. (org.). Nas trilhas do ISD: práticas de ensino-aprendizagem da escrita.* Campinas: Pontes Editores, 2012. p. 47-71.

Capítulo 7

Ensino de Física: memória e gestos didáticos fundadores

*Álex de Carvalho Ferreira
Ester Maria de Figueiredo Souza*

Hacer memoria no es memorizar. Hacer memoria es pensarse, ubicarse, inscribirse en un caminar como pueblo, colectivo múltiple y diverso, que 'hace historia'. Por ello mismo, resulta necesario recoger el legado de quienes en otra época estuvieron en las mismas calles. Travesías de tiempo somos. Somos sus pies y sus bocas. Los pies del tiempo caminan en nuestros pies. A la corta o a la larga, ya se sabe, los vientos del tiempo borrarán las huellas. ¿Travesía de la nada, pasos de nadie?2 (GALEANO, 1993, p. 105).

Introdução

O ensino de Física tornou-se foco de muitas discussões no âmbito educacional, principalmente pelo avanço das tecnologias, o que tem inspirado mudanças no processo de ensinar e aprender, com a necessidade de utilizar uma variedade de recursos didáticos e pedagógicos. Desse modo, destacam-se as relações entre os conhecimentos científicos e os adquiridos no cotidiano do aluno, por meio de gestos didáticos que o professor manifesta para realizar o processo de ensino de Física.

Na verdade, a Física possibilita a utilização de múltiplos recursos no processo de ensino e aprendizagem. A aprendizagem no ensino de Física nos leva a pensar na ação didática do professor, especialmente no gesto didático como prática discursiva.

Para tanto, o presente capítulo apresenta reflexões sobre a relevância do processo de ensino-aprendizagem relacionada ao gesto didático docente, considerando o professor como instrumento fundamental para essa realização, e sobre o ensino da disciplina Física no ensino médio, atentando para a ativação da memória e sua conexão com o cotidiano nos enunciados docentes das aulas.

Assim, o capítulo discute sobre o ensino de física, ilustrando uma aula e reproduzindo os gestos didáticos fundadores (NASCIMENTO, 2011), com a mobilização da memória relacionada ao cotidiano. Para isso, extraímos essas noções de anotações de aulas observadas nas turmas do ensino médio de uma professora de uma escola pública. Com o interesse em explorar a temática de ensino-aprendizagem, tomamos por base os estudos de Carvalho Junior (2011), Moreira (2000), entre outros; e em examinar o gesto didático, os estudos de Nascimento (2011). Vejamos agora a memória como recorte didático (FERREIRA; SOUZA, 2019, p. 72):

[...] situamos que o agir profissional do docente pode ser considerado, no campo dos estudos do ensino como trabalho, um instrumento mediador da atividade de ensino- aprendizagem e, assim, os enunciados docentes que retomam e/ou recuperam as memórias dos conteúdos já expostos é entendido como um instrumental didático.

Tem-se como resultado a importância de privilegiar as práticas cotidianas dos alunos, expostas nas experiências compartilhadas na aula, para possibilitar a aprendizagem significativa de conceitos físicos, de modo que haja produtividade no ensino de Física.

Um breve diálogo sobre o processo ensino-aprendizagem no Ensino de Física

Desde que nascemos, estamos aprendendo, e continuamos aprendendo a vida toda. Assim, pode-se dizer que a aprendizagem é um processo complexo que se realiza no interior do indivíduo e se manifesta em uma mudança de comportamento. E é o desenvolvimento cognitivo que determina a aprendizagem.

Em relação ao processo de ensino-aprendizagem, Carvalho ressalta:

Ensino e aprendizagem são dois conceitos que têm ligações bastante profundas; fazer com que esses dois conceitos representem as duas faces de uma mesma moeda ou as duas vertentes de uma mesma aula é, e sempre foi, o principal objetivo da Didática (CARVALHO, 2004, p. 33).

Dessa forma, a inovação torna-se necessária, e, para isso, os conhecimentos e a ressignificação destes são imprescindíveis. Nesse contexto, também a didática é entendida como uma parte e uma dimensão da Organização do Trabalho Pedagógico. A didática se refere, nesse caso, especificamente ao fazer do professor e ao fazer do aluno, ou seja, à relação ensino-aprendizagem, tendo o professor como ensinante e o aluno como aprendiz. Porém, esses papéis são recíprocos, pois, no processo ensino-aprendizagem, o professor acaba aprendendo e o aluno ensinando. Ainda valem as palavras de Freire (2011): quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Nessa perspectiva, o profissional da educação na sala de aula precisa estar sempre em formação, atualizando e aprimorando seus conhecimentos e metodologias e buscando novas concepções, novas pesquisas, o que vai auxiliá-lo em seu ensino e sua aprendizagem. O professor deve estar sempre ciente de que não basta saber um pouco sobre o conteúdo a ser trabalhado na sala de aula e simplesmente achar que, enquanto prestarem atenção, os alunos estão aprendendo, pois deve-se saber o conteúdo, mas também saber ensiná-lo. No tocante a essa questão, Mizukami (2004) remete as

bases de conhecimento para o ensino, ressaltando ser necessário que o professor tenha o conhecimento específico do conteúdo, o conhecimento pedagógico em geral e o conhecimento pedagógico do conteúdo. Tendo estes, o professor mostra que sabe ensinar e não apenas que sabe o conteúdo – nesse caso, o conhecimento de Física.

Vale ressaltar o fato de que todos os conhecimentos da área específica fazem parte da base de conhecimento do professor. Assim, para Pietrocola (1999, p. 3), “ter o conhecimento sobre os fenômenos naturais, que estão cada dia mais presentes no nosso cotidiano, também é uma forma particular de conceber o mundo, pois o mundo físico está intimamente ligado ao nosso cotidiano”. O autor afirma também que a maioria nem sequer tem o entendimento de tais fenômenos e que esse conhecimento pode nos ajudar a melhorar a qualidade de vida.

A escola vem desempenhando hoje o papel de preparar os alunos somente para o vestibular e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), na busca por uma aprovação maciça, e não também para “enfrentar o mundo cotidiano”. Por isso, não é estranho que, quando acabam as avaliações, os alunos esqueçam o que foi estudado, e assim o conhecimento físico passa a ser visto como uma cultura inútil. Em virtude do foco na preparação para o ingresso no ensino superior,

[...] muitos professores e escolas trabalham no sentido da memorização de fórmulas e de conceitos, distanciando o ensino da prática social dos alunos. A situação é tal que os alunos frequentemente estudam determinados conteúdos sem sequer saber onde se aplicam, tampouco, sobre sua função social (ROSA; DARROZ; MARCANTE, 2012, p. 47).

Dito isso, os PCNs (BRASIL, 1999) declaram que é fundamental discutir qual Física ensinar para promover uma melhor compreensão do mundo em que vivemos e uma formação crítica dos alunos para uma cidadania mais adequada “Não se trata, portanto, de elaborar novas listas de tópicos de conteúdos, mas, sobretudo, de dar ao ensino de Física novas dimensões” (p. 23).

Conforme as Orientações Curriculares para o Ensino Médio de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, “na escola, uma das características mais importantes do processo de aprendizagem é a atitude reflexiva e autocrítica diante dos possíveis erros” (BRASIL, 2006, p. 46). Dessa forma, o ensino de Física tem se baseado na preparação do aluno para o vestibular e acaba não levando o aluno a responder a perguntas e a procurar as informações necessárias, ou seja, a refletir, pois se o aluno consegue resolver problemas, ele conseguirá, certamente, ter bom êxito nas provas do vestibular e do ENEM. O ensino de Física no Brasil tem sido geralmente “um ensino realizado à base de aulas expositivas, com ausência de aulas experimentais de laboratório, e conhecimentos físicos transmitidos de modo desvinculado da realidade” (SOUZA, 2002, p. 79-80).

Enfatizar o ensino de Física com a utilização de fórmulas, em situações artificiais, desvinculando a linguagem científica da realidade do aprendiz, é não levar em consideração a importância que a simbologia das fórmulas revela para o a apropriação do conhecimento; assim, insistir na solução de exercícios repetitivos é algo descabido, porque a aprendizagem não ocorre pela automatização, mas pela construção do conhecimento (BRASIL, 2006). Posto isso,

O ensino de física, em particular, deve permitir que os alunos, através de atividades propostas durante as aulas, tenham acesso a conceitos, leis, modelos e teorias que expliquem satisfatoriamente o mundo em que vivem, permitindo-lhes entender questões fundamentais como a disponibilidade de recursos naturais e o risco de se utilizar uma determinada tecnologia [...] (CARVALHO JÚNIOR, 2011, p. 16).

Esse ensino pode, sim, ser melhor nos dias atuais se a realidade dos alunos estiver mais presente na sala de aula, e o professor é a peça-chave para que isso aconteça, pois é o detentor oficial do conhecimento junto à classe. O ensino de Física é carente de melhorias tanto nos recursos quanto na metodologia, por isso o professor precisa possibilitar aulas e atividades variadas, a fim de que o aluno tenha mais de uma possibilidade

para aprender. As aulas práticas e experimentais e estratégias aproximadas da realidade do aluno, articuladas ao gesto didático do professor, são boas alternativas para o processo de ensino-aprendizagem.

Tudo isso não só contribuiria para a compreensão dos assuntos abordados como também para o aprimoramento do conhecimento científico. Vieira, Lara e Amaral (2014), em seus estudos, afirmam que utilizaram *tablete/smartphone* para fazer uma demonstração da lei do universo, ou seja, os autores utilizaram objetos ligados ao cotidiano do aluno em aulas práticas para promover a compreensão dos assuntos pelos alunos. Os autores ressaltam a importância da prática como um meio facilitador da aprendizagem, com a utilização de objetos tecnológicos.

Assim, as relações entre os conhecimentos científicos e os adquiridos no cotidiano são particularmente de grande importância para o processo de ensino-aprendizagem em Física. A aprendizagem de Física requer a aplicação de teorias que subsidiem a melhoria do ensino. Nesse mesmo âmbito, numa pesquisa realizada em 2015, a Física no ensino médio se mostrou, para os alunos, como insuficiente (FERREIRA, 2017), pois muitos deles não conseguiam aprendê-la, por terem dificuldade em Matemática ou em interpretar os problemas que eram introduzidos na sala de aula ou até mesmo pela falta de um profissional adequado na sala de aula, que conseguisse estimular os alunos a ter curiosidade de saber o porquê das coisas, ou seja, a adquirir um conhecimento científico e a saber a importância que esse conhecimento traz (MARTINS, 2009).

Moreira (2000) faz uma retrospectiva histórica do ensino dessa área de conhecimento, informando que nos tempos antigos tal ensino era somente baseado nos livros. Para os dias de hoje, o autor traz uma proposta interessante, em que o físico, seja qual for sua área de atuação, deve ser um profissional que esteja sempre em busca de novos problemas, para o aprimoramento do conhecimento e a evolução da ciência. A resolução de problemas possibilita novas formas de projetar o ensino e ainda novas metodologias para sua aplicação. Dessa forma, a resolução de problemas possibilita, além da investigação científica, a realização desta de forma lúdica. No ensino de Física, as possibilidades desse uso de metodologia

são ainda mais próximas da realidade cotidiana dos alunos e, portanto, poderão favorecer ainda mais a aprendizagem.

É possível perceber que o Ensino de Física nos dias de hoje ainda permanece tendo como referencial o livro didático, sim, mas novas propostas precisam, de fato, ser pensadas, no intuito de ressignificar conhecimentos, e o gesto didático do professor virá dessa mudança.

Aulas de física: enfoque dos gestos didáticos

Na intenção de refletir sobre o ensino de Física com base nas aulas observadas, analisaremos o gesto didático da professora Marie Curie⁹ do ponto de vista da utilização da memória, realçando a importância de planejar o ensino para a ativação dos conhecimentos prévios, adquiridos nas experiências, aprendizagens e lembranças que o aluno carrega.

Apresentamos como argumento a seguinte consideração de Ferreira e Souza (2019):

São os gestos didáticos que promovem e realçam aspectos do que ensinar, atualizando as aprendizagens na sala de aula. Os gestos facultam ao professor delimitar temas a serem explorados, a explicitar analogias dos conteúdos com outros campos do conhecimento científico, a modalizar o enfoque e quantidade do que é apresentado aos alunos, a partir do reconhecimento das necessidades de aprendizagem e das circunstâncias cotidianas que cercam a atividade de ensino (FERREIRA; SOUZA, p. 76, 2019).

A memória neste texto se apresenta como umas das revelações do cotidiano, lugar designado ao armazenamento de tudo aquilo que foi vivido, experimentado e que possui significados e que pode ser ativado pelo gesto docente. Qualificamos a memória como didática em conformidade com esta afirmação:

⁹ Foi escolhido um pseudônimo para a professora colaboradora da pesquisa, tendo como base uma das cientistas mulheres mais consagradas na história da Física, Marie Curie, em referência à física, conhecida por suas contribuições sobre radioatividade (1867-1934).

A memória desprovida da carga semântica de memória didática, por sua vez, não é isoladamente estratégia, para ela ser estratégia, ela tem que ser reatualizada pelos mecanismos da docência, porque não pode passar de estratégia sem ser cotidiano onde ela foi construída e onde ela deixou de ser passado para ser presente, por isso abarca presente/passado que são dimensões temporais de uma estratégia de ensino. E pela rede de conhecimento, *saberes/fazeres*, movimentos e acontecimentos que ela é uma possibilidade de estratégia de ensino (FERREIRA; SOUZA, 2019, p. 78).

Assim, apresentamos os gestos didáticos fundadores no pensamento defendido por Nascimento (2011). São os gestos didáticos que promovem e destacam aspectos do que ensinar, atualizando as aprendizagens na sala de aula. Os gestos permitem ao professor demarcar os conteúdos a serem abordados e explicitar analogias destes com os de outras áreas do conhecimento científico, de modo que seja possibilitado o ensino interdisciplinar, a partir do reconhecimento das necessidades de aprendizagem e das circunstâncias cotidianas que cercam a atividade de ensino.

[...] os gestos didáticos fundadores presentificam e topicalizam um conteúdo em sala de aula, fazendo emergir um sistema de gestos didáticos no interior do sistema didático, tais como: 1) a forma como o professor inicia a topicalização de um objeto novo; 2) a maneira como formula e regula as tarefas em sala de aula; 3) a mediação por instrumentos para regular as atividades em sala; 4) a maneira como institucionaliza o conteúdo (NASCIMENTO, 2011, p. 434).

Dessarte, no que se refere aos “gestos didáticos fundadores”, Aeby-Daghé e Dolz (2008, p. 85-86), com base em suas pesquisas no contexto suíço, propõem, conforme referenciado por Nascimento (2011):

- 1) a presentificação: tem por finalidade apresentar aos alunos um objeto social de referência, no suporte adequado, que passará por um processo de didatização;
- 2) o apontamento/elementarização: (para este gesto, usamos o termo “delimitação” adotado por Nascimento, 2011) focaliza uma (ou mais) dimensão ensinável do objeto de ensino-aprendizagem – desconstrução e colocação em evidência dessa dimensão;

- 3) a formulação de tarefas: cuja porta de entrada são os dispositivos didáticos; seu estudo envolve a utilização de comandos;
- 4) a criação de dispositivos didáticos: os meios para enquadrar uma atividade escolar – pressupõe a mobilização de suportes (textos, esquemas, objetos reais, etc.);
- 5) a utilização da memória das aprendizagens: implica colocar na temporalidade o objeto de ensino e convocar as memórias das aprendizagens, para permitir utilizá-las mais tarde.
- 6) a regulação inclui dois fenômenos: regulações internas e as regulações locais.
- 7) a institucionalização: “constituída pelos gestos direcionados para a fixação do saber (externo) que deve ser utilizado pelos aprendizes nas circunstâncias novas (internas) em que serão exigidos” (NASCIMENTO, 2011, p. 427).

De acordo com os gestos então expostos, ressaltamos o de utilização das memórias da aprendizagem nas aulas de Física, porque o gesto docente para impulsionar a memória das aprendizagens se configura um gesto fundador na apresentação dos conceitos pelos professores. Por meio dele, os professores utilizam situações relacionadas à realidade dos alunos, para ativar a memória e fixar conteúdos já trabalhados, aprimorando o aprendizado quando sintetizam conceitos da disciplina Física, e presentificam os conteúdos para que os alunos se apropriem destes e articulem o aprendido com o ensinado. Claramente, esse é um gesto que, com certeza, deveria ser foco de reflexão nos cursos de formação docente, 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 *apud* NASCIMENTO, 2011, p. 16).

Assim, o ato de retomar aprendizagens e experiências por meio da memória, no cotidiano presente em que se desenvolve a aula, abre uma possibilidade de construção de sentidos diante dos novos conhecimentos (MOREIRA, 1999). A memória é um trabalho feito com as dimensões temporais. As memórias situam-se num tempo passado e num tempo presente e são/estão no tempo e no espaço. As memórias possibilitam a retomada das aprendizagens e experiências.

Nesse contexto, a “memória das aprendizagens”, ou “memória didática”, é um gesto didático fundador importante no ensino, mas, para que ocorra, é necessário que o professor dê importância aos conhecimentos prévios dos alunos, planeje suas aulas tentando identificar o que os alunos podem ou não ter vivenciado e relacionar esse conhecimento guardado na memória ao cotidiano. Percebemos isso em uma parte da aula transcrita em seguida, que mostra a professora, consciente ou inconscientemente, dirigindo-se aos alunos com gestos desse tipo:

No desenvolvimento da explicação do assunto escalas termométricas, Marie Curie utilizou alguns exemplos na lousa, e perguntava constantemente se os alunos tinham entendido, mostrando estar sempre disposta a voltar à explicação. Assim, um dos alunos disse ter dificuldade de enxergar as escalas termométricas no seu **dia a dia**; em seguida, a professora perguntou ao aluno se ele tinha o entendimento do que era um termômetro, ele disse que sim; em seguida, a professora perguntou para que servia um termômetro, e o aluno respondeu, para saber se estou com febre ou não. Em relação a essa resposta, a professor explicou que o saber se estava quente ou não é o mesmo que saber se está frio ou quente, ou seja, o termômetro permite aferir a temperatura e possui uma escala termométrica específica para expressar o valor (Aula 3 e 4).

Visto isso, torna-se possível acessar a memória das aprendizagens no desenvolvimento da aula. A partir do momento em que a dúvida foi apresentada pelo aluno, a professora lhe fez perguntas simples e prévias sobre o assunto, na intenção de que ele construísse o conhecimento baseando-se em suas próprias experiências, como é mostrado no exemplo do termômetro, que é um aparelho popular, utilizado com eficiência para aferir a temperatura do corpo humano. Desse modo, a interação de sala de aula (professora e alunos) perpassa pelos gestos didáticos que compõem o sistema social, que, por sua vez, está integrado à cultura escolar, o que implica nas formas e modos de organizar e desenvolver as aulas, com a intenção de sanar dúvidas e fazer com que os alunos aprendam o conteúdo.

Nos estudos de David Ausubel, acerca da aprendizagem significativa, o coeficiente que mais influencia a aprendizagem são os conhecimentos

prévios, em outras palavras, aquilo que o aluno já sabe, cabendo ao professor identificá-lo e ensinar de acordo (MOREIRA, 1999).

Em outra aula, cujo assunto é Unidades de Medidas, a professora, por meio do gesto didático, usa novamente exemplos relacionados à realidade dos alunos em situações que são ou que já foram recorrentes na vida deles, as quais, por sua vez, estão guardadas na memória.

Continuando com a explicação do conteúdo Grandezas, a professora utilizou bons exemplos na lousa, inclusive de transformação de unidade (que faz parte do conteúdo), quando ela perguntou se alguém tinha dúvidas, alguns alunos fizeram cara de paisagem, demonstrando não ter entendido. Ela perguntou novamente e uma aluna se pronunciou, dizendo que não entendia a importância do conteúdo. Logo, a professora optou por dar um exemplo que geralmente é pedido pelos pais: “filho compra 2 l de leite na padaria”, “filha compra 3 kg de carne no açougue”, “filho compra 5 m de barbante no armarinho”. Após o uso desses exemplos, os alunos disseram ter **entendido**, dando alguns exemplos derivados, como: “meu pai pesa 85 kg”, “meu lápis tem 10 cm” (Aula 1 e 2).

O uso desses exemplos mostra que a professora se apropriou das práticas comuns dos alunos, que estão guardadas na memória, ao ativá-las por meio do gesto didático, o que tornou a aula atrativa, eficaz e útil, aproximando a disciplina Física da realidade. Ademais, tais práticas favoreceram o entendimento do conteúdo, proporcionando uma dimensão significativa no processo de ensino-aprendizagem, pois envolveram a relação entre as novas informações com um aspecto especificamente relevante da estrutura de conhecimento dos alunos.

A professora sai da sala de aula para encher os pincéis. Durante esse tempo, uma aluna disse em voz alta que “aprender física fica mais fácil com Marie Curie”¹⁰. Tal fala não poderia passar despercebida, pois diz muito sobre a prática da professora e a aprendizagem adquirida pela aluna (Aula 7 e 8).

¹⁰ Foi escolhido um pseudônimo para a professora colaboradora, tendo como base uma das cientistas mulheres mais consagradas na história da Física.

O gesto didático feito pela professora nas aulas anteriores, além de proporcionar a aprendizagem, facilitou ainda mais a interação entre ela e os alunos, condição importante para o processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, a melhoria do ensino. Afinal, é na interação que os gestos didáticos se concretizam. Embora os dados abordados neste texto sejam iniciais, apontam a eficácia da memória para adequar metodologias e estratégias de ensino que valorizem as experiências dos alunos e o conjunto de significações que podem emergir das interações na sala de aula, por meio do gesto didático da professora, com o tópico a ser ensinado.

Considerações finais

A ativação da memória relacionada aos acontecimentos do cotidiano dos alunos, por meio dos gestos didáticos do professor, põe em visibilidade o trabalho docente e a forma como este se compõe de acontecimentos discursivos inerentes aos processos de interação verbal da aula e também o fato de que os conteúdos discutidos por professores e alunos, antes de engessar os conteúdos, motivam aprendizagens significativas.

Ressaltamos a reflexão sobre as aulas realizadas utilizando exemplos ou demonstrações simples de situações em sala de aula, com recursos eficazes para uma melhor aprendizagem dos alunos, capazes de levá-los a refletir e a indagar sobre o assunto. Portanto, a variedade das metodologias de estudo pode fazer diferença no ensino de Física. Ainda os dados iniciais abordados reafirmam que a memória didática, ou memória da aprendizagem, quando ativada pelo gesto docente nas aulas de física, contribui para o processo de ensino-aprendizagem, provocando também o interesse dos alunos pela ciência para além dos muros escolares.

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. (org.) 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.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio, Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias.* Brasília, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.* Brasília, 2006. v. 2.
- CARVALHO, A. M. P. Critérios estruturantes para o ensino das ciências. *In: CARVALHO, A. M. P. (org.) Ensino de ciências: unindo a pesquisa e a prática.* São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. p. 2-13.
- CARVALHO JUNIOR, G. D. *Aula de física: do planejamento à avaliação.* São Paulo: Livraria da Física, 2011.
- CLECI, W. R.; ÁLVARO, B. R. Ensino da Física: tendências e desafios na prática docente. *Revista Iberoamericana da Educación*, v. 43, n. 1, p. 1-11, 2007.
- FERREIRA, A. C. *Percepção dos estudantes sobre o ensino de Física na Educação Básica e sua relação com ingresso no ensino superior.* 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Física – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Itapetinga, 2017).
- FERREIRA, A. C.; SOUZA, E. M. F. Cotidiano e memória didática como estratégia no ensino de Física. *Revista Praxis Educacional*, Vitória da Conquista: Edições UESB, v. 15, n. 35, p. 42-60, 2019.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GALEANO, E. *Las palabras andantes*. Madrid: Siglo XXI, 1993.

MARTINS, A. F. P. Estágio supervisionado em física: o pulso ainda pulsa... *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 31, n. 3, p. 3402.1-3402.7, 2009.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 33-49, jul./dez. 2004.

MOREIRA, M. A. *Aprendizagem significativa*. Brasília: UnB, 1999.

MOREIRA, M. A. Ensino de Física no Brasil: retrospectiva e perspectivas. *Revista Brasileira do Ensino de Física*, v. 22, n. 1, p. 94-99, 2000.

NASCIMENTO, E. L. A dupla semiotização dos objetos de ensino-aprendizagem: dos gestos didáticos fundadores aos gestos didáticos específicos. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 14, n. 1, p. 421-445, 2011.

PIETROCOLA, M. Construção e realidade: modelizando o mundo através da Física. In: PIETROCOLA, M. (org.). *Ensino de Física: conteúdo, epistemologia e metodologia numa abordagem integradora*. Florianópolis: UFSC, 1999. p. 9-32.

ROSA, C. W.; DARROZ, L. M.; MARCANTE, T. E. A avaliação no ensino de Física: práticas e concepções dos professores. *Revista Electrónica de Investigación en Educación em Ciencias*, v. 7, n. 2, p. 41-53, 2012.

SOUZA, T. C. F. *Avaliação do ensino de Física: um compromisso com a aprendizagem*. Passo Fundo: UPF, 2002.

VIEIRA, L. P.; LARA, V. O. M.; AMARAL, D. F. Demonstração da lei do inverso do quadrado com auxílio de um tablet/smartphone. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 36, n. 3, p. 1-3, 2014.

Capítulo 8 (Epílogo)

Ensino: um trabalho gestado no princípio dialógico da linguagem

*Lúcia Gracia Ferreira
Ester Maria de Figueiredo Souza*

Introdução

O texto posto tem por objeto de reflexão o trabalho cunhado na perspectiva da linguagem. Dessa forma, a aproximação desses dois enunciados possibilita a análise do trabalho do professor como aquele realizado pela linguagem. Essa linguagem no e como trabalho se refere a ações, gestos e palavras sob o aspecto de materialização desse fazer.

A convergência da linguagem com a educação (ABREU-TARDELLI; CRISTOVÃO, 2009a, 2009b) também é considerada, pois o fazer docente se concretiza como trabalho na tarefa de ensino. A reflexão proposta refere-se ao trabalho e ao ensino como trabalho numa abordagem discursiva, sendo aquele realizado por um profissional específico, o professor.

Tomar por enquadramento o ensino como trabalho evoca a inspiração dialógica – tão bem assentada nos estudos bakhtinianos.

O princípio dialógico constitui a própria matriz da interação social, que possibilita extrair dos signos os valores de interpretação que se expressam nas diversas práticas discursivas. Por esse princípio, nega-se a neutralidade da linguagem e afirma-se a intencionalidade e autoria dos sujeitos envolvidos na cadeia ininterrupta da comunicação humana. Desse modo, tomamos aula como gênero por excelência, para as modalizações do ensino como trabalho.

No âmbito da Linguística Aplicada, tomando a aula como gênero do discurso (SOUZA, 2012) e a arena de debates sobre a docência como objeto do discurso já assentamos ancoragens teóricas de que os sentidos dos objetos de ensino são constituídos nos fluxos das interações verbais entre estudante/s e docente/s em relações simétricas ou assimétricas de exploração do conteúdo da disciplina ou do tema de problematização da aula. Assim, a aula possui estilo, tema e forma, e é um enunciado em gênero do discurso, como se assenta na teoria dialógica da linguagem, conforme Bakhtin (2003) e Brait (2006, 2012).

Assim, este estudo objetiva refletir sobre a linguagem na concretização do ensino como trabalho. Nessa perspectiva, remetemo-nos a outras frentes, como o surgimento de uma “nova disciplina”, oriunda de outras áreas de conhecimento e que vem para somar nos estudos e análises do trabalho docente.

Trabalho

Trabalho é reconhecido socialmente como “fundamento da existência da sociedade, ao mesmo tempo que sua essência e sua finalidade última” (GORZ, 2003, p. 21). O autor aponta o fato de que o que chamamos de “trabalho” é uma invenção da modernidade, aquilo que é a base da nossa existência (individual e social) que se transformou com o industrialismo. O autor ressalta a existência de uma distinção entre o trabalho na sociedade capitalista (que pertence à esfera pública) e o trabalho do mundo antigo (que pertence à esfera privada).

O termo “trabalho” vai mudando no decorrer dos séculos e atendendo às demandas sociais. Esse termo é proveniente do latim *tripalium*, que se remete a um instrumento de tortura medieval (ALBORNOZ, 2002).

Segundo Frigotto (2001), trabalho pode ser entendido como uma categoria específica do ser social e assume uma dimensão ontológica; e pode ser entendido como mercadoria e força de trabalho e assume a perspectiva de trabalho assalariado no capitalismo. No primeiro caso, é concebido como valor de uso, perspectivando a criação e manutenção da vida humana, ou, no sentido ontológico, é tido como direito do ser humano, “em relação e acordo solidário com os demais seres humanos, de apropriar-se da (o que implica, também, transformar, criar e recriar, mediado pelo conhecimento, ciência e tecnologia) da natureza e dos bens que produz, para produzir e reproduzir a sua existência” (p. 74). No segundo caso, o trabalho é visto como fragmentação com funções especializadas, regulada pelas relações sociais capitalistas, ou como um modo de produzir socialmente a existência humana, acumulando capital.

Na Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988), o trabalho é tido como um direito social e suas funções fundamentais são explicitadas. Dessa forma, está intimamente ligado ao homem e sua vida em sociedade, ou seja, o processo de trabalho “situa-se no cerne da estrutura social” (CASTELLS, 2006, p. 265).

Sobre o trabalho, Schwartz (2000, p. 34) afirma: “lugar de debate, um espaço de possíveis sempre a negociar onde não existe execução, mas uso, e o indivíduo no seu todo é convocado na atividade”. Para o autor (2000, 2004), o trabalho se refere sempre ao uso de si, pelos outros, já que há determinações de prescrições, regras e valores construídos historicamente. Ainda há o uso de si por si mesmo, já que há transformações dessas prescrições e criação de estratégias para lidar com os desafios do seu meio.

Schwartz (2011, p. 20) reza que “o ‘trabalho’ é ao mesmo tempo uma evidência viva e uma noção que escapa a toda definição simples e unívoca” e assevera que é um problema ter uma definição clara do trabalho. Segundo o autor, o trabalho diz respeito à história, e mais, configura-se

a própria base do que “faz a história’ para os homens” (p. 20), mas é importante pensar em entrar no trabalho pela “atividade” de trabalho, que é travessada pela história.

Desse modo, entendemos que urge “aproximar uma situação de trabalho como uma ‘história’ nos conduz a tocar com o dedo naquilo que o trabalho nos engaja e nos custa, porque ele nos obriga sempre, mais ou menos, a criar, a inventar e, por isso mesmo, a nos reinventar” (SCHWARTZ, 2016, p. 183). O autor ressalta o fato de que a ergonomia aponta a importância das histórias do trabalho e nos proporciona ascender às instituições do saber.

Nessa perspectiva, o reconhecimento do trabalho do professor será assinalado na próxima seção. Trataremos sobre o ensino como trabalho.

O ensino como trabalho

O viés do trabalho tratado neste texto interpela o ensino como o trabalho do professor. Essa perspectiva é defendida por vários autores (LOUSADA, 2004; MACHADO, 2004, 2009; SOUZA-E-SILVA, 2004; AMIGUES, 2004) e caminha numa direção discursiva.

Esse trabalho, submetido a críticas constantemente, situa-se entre o que é feito e o que deveria ser feito (AMIGUES, 2004). Assim, Machado (2009), referindo-se a várias pesquisas realizadas em situações de trabalho, apresenta dois níveis:

- a) o do *trabalho prescrito*, isto é, um conjunto de normas e regras, textos, programas e procedimentos que regulam as ações; e
- b) o do *trabalho realizado*, o conjunto de ações efetivamente realizadas (p. 80, grifos da autora).

O trabalho docente também se vincula a esses níveis, entre o planejamento didático e a sua execução. O uso do termo *planejamento* é intencional: além de compor as atividades docentes, o planejamento também se configura como um plano, isto é, uma preparação, sendo constantemente revisado para atender aos objetivos propostos, embora

não seja uma garantia dos acontecimentos elaborados. O planejamento do trabalho docente é uma ação responsiva dos professores às demandas institucionais e se direciona, sobretudo, às expectativas de concretização da aprendizagem dos estudantes, no âmbito dos conhecimentos escolares, bem como da atuação no mundo do trabalho. Segundo Souza-e-Silva (2003, p. 343-344):

A organização do trabalho efetuada pelos professores é, assim, uma resposta às prescrições. É também uma atividade dirigida sobretudo aos alunos, mas extensiva também a suas famílias e à sociedade. Entre as prescrições e as realizações em sala de aula, os coletivos dos professores exercem, mais freqüentemente do que se pensa, um papel decisivo que pode variar segundo seu caráter mais ou menos estruturado, oficial ou oficioso, permanente ou ocasional¹⁵. Cruzamento entre o prescrito e o realizado, os coletivos do trabalho constituem também o suporte a investimentos subjetivos constantes para responder *àquilo que as prescrições não dizem* e para *fazer o melhor* em uma zona de incerteza; esse engajamento pessoal é tanto mais forte quanto mais ele for sustentando por um coletivo de trabalho (grifo no original).

Lousada (2004) também menciona os níveis citados, com base em Clot (1999), que faz pesquisas em psicologia do trabalho. A autora conceitua o trabalho prescrito como uma tarefa dada, que é prescrita institucionalmente, e o trabalho realizado como aquele que é efetivamente realizado. Assim, Lousada (2004, p. 275) destaca:

A atividade é, portanto, capaz de transformar prescrição (AMIGUES, 2003), o que instaura um processo dialético de renormalização constante, no qual se parte do trabalho prescrito ao realizado e se renormaliza o trabalho prescrito (SCHWARTZ, 2003).

Essa atividade é distinta de tarefa para Amigues (2004), segundo o qual tarefa “refere-se ao que deve ser feito e pode ser objetivamente descrita em termos de condições e de objetivo, de meios (materiais, técnicos...) utilizados pelo sujeito” (p. 39) e atividade “corresponde ao que

o sujeito faz mentalmente para realizar essa tarefa, não sendo portanto diretamente observável mas inferida a partir da ação concretamente realizada pelo sujeito” (p. 39). O autor afirma que a tarefa é prescrita pelos planejadores e remete-se à distância existente entre trabalho prescrito e aquele realizado e que o constante conflito existente entre ambos possibilita ao sujeito a mobilização e construção de recursos que contribuem para seu desenvolvimento profissional e pessoal.

Bronckart (2006) também fala desses níveis de trabalho: o ensino como trabalho do professor se situa entre o trabalho prescrito e o realizado, mas o trabalho do professor é apreendido, de fato, pela atividade, ou seja, pelo que ele realmente concretiza de realizações.

O ensino como trabalho se dá no âmbito da linguagem no e como trabalho. Partindo da tripartição de Lacoste (1998) (linguagem como/no e sobre o trabalho), afirmada por Nouroudine (2002), o trabalho se faz por palavras, gestos e ações, do que podemos concluir que o trabalho docente, do qual o ensino é componente essencial, concretiza-se pela linguagem. Faïta (2004) ainda mostra que a linguagem é uma atividade, a qual, portanto, permite deslocamentos e ações sobre nós e os outros, bem como construção e mobilização de saberes.

A ascensão dos estudos de Lacoste (1998) que perspectivam a linguagem como/no e sobre o trabalho e da Linguística Aplicada na qual a perspectiva do ensino como trabalho se adentra possibilitou avanços e, conseqüentemente, confluência de estudos em diferentes áreas, promovendo o surgimento de uma nova área – a ergolinguística.

Avanços: pista do surgimento de uma nova área – ergolinguística

Do ponto de vista das apresentações realizadas anteriormente (trabalho e ensino como trabalho) é que entendemos que, em torno delas e em sua própria composição, há pistas para o surgimento de uma nova área – a ergolinguística. Essa área nasce ligada ao trabalho, já sinalizado, e se consolida num cenário de mais de uma área de conhecimentos.

Segundo Porto (2011), a ergolinguística é “uma disciplina da Linguística que estuda o trabalho através da linguagem” (p. 275). A autora lembra que “ergo” significa atividade, ação, trabalho e que esse prefixo vem do grego. Assim, a ergolinguística “é uma linguística do trabalho, visto como uma atividade complexa e situada. A constituição da Ergolinguística, como o próprio nome denota, dá-se pela ligação entre os estudos linguísticos e os estudos de outra disciplina, a Ergologia, que, por sua vez, retoma a Ergonomia” (p. 275).

A ergolinguística se constitui nas relações entre a linguística, a ergologia e a ergonomia, embora dialogue com outras áreas, como história, filosofia, sociologia, psicologia e gerontologia (SAMPAIO *et al.*, 2006). Portanto, “se propõe a discutir a complexidade do trabalho via linguagem, a partir do aporte teórico e metodológico resultante da confluência entre a Teoria/Análise Dialógica do Discurso, a Ergonomia francesa e a Ergologia” (PORTO, 2015, p. 70). Desse modo, a ergolinguística “surge, então, nesta perspectiva indisciplinar, utilizando-se da linguagem para compreender as práticas sociais presentes no trabalho” (COSTA, 2019, p. 48), ou seja, a linguagem é uma atividade e o trabalho humano é expresso por meio dela.

Segundo Porto (2015), essas discussões sobre linguagem e trabalho não são recentes, surgem na França na década de 1970 e se fortalecem com contribuições de autores como Clot (1997), Faïta (2002, 2005) e Schwartz (2000).

As produções em torno do tema em questão vêm sendo crescentes e valiosas para a consolidação dos estudos. Livros como: *Linguagem e Trabalho* (1998), organizado por Francisco Duarte e Vera Feitosa; *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França* (2002), organizado por Maria Cecília Souza-e-Silva e Daniel Faïta; *Análise Dialógica da Atividade Profissional* (2005), escrito por Daniel Faïta, configuram-se frutos de Colóquios, parcerias entre grupos de pesquisa e parcerias internacionais e se consolidam como importantes bases teóricas para a área.

Atualmente, a relação entre linguagem e trabalho é explorada no campo científico-acadêmico, com a consolidação dessa literatura. Muitos pesquisadores, inclusive nós, estamos nos dedicando a estudar o tema e a

dar-lhe visibilidade, principalmente no âmbito dos estudos da linguagem. Mas essa não é a única área de estudos em que as discussões sobre o trabalho vêm adentrado – no âmbito da educação têm sido crescentes esses estudos. É aqui que nos remetemos à obra de 2004, “O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva”, organizada por Anna Rachel Machado, e já referenciada em seção anterior deste epílogo.

Diante da ascensão da área em estudo, estamos entendendo que o tema precisa continuar sendo debatido em congressos, livros, artigos de periódicos, etc. Esse debate fortalece, consolida, marca e demarca cenários de um protagonismo dos estudos ergolinguísticos em uma perspectiva dialógica.

A constituição de práticas discursivas nos ambientes de trabalho assume lugar de fala e se configura matéria-prima de estudos. Dessa forma, vimos avanços, e os movimentos de aprendizagem dão pistas do surgimento (e consolidação) de uma nova área – a ergolinguística.

Considerações finais

Nosso interesse em estudar as relações entre linguagem e trabalho é decorrente do reconhecimento de uma concepção sociodiscursiva que suporta as relações materiais na sociedade. Assim, a noção de interação verbal e os gêneros do discurso do pensamento bakhtiniano são extratos teóricos que impulsionam nossas investidas teóricas.

Esse reconhecimento remeteu para este capítulo a delimitação do ensino como trabalho, por este situar-se institucionalmente, isto é, em uma instituição formadora, representada socialmente como escola, que, por meio dos seus sujeitos, compõe práticas sociais e formula problematizações, com o uso da linguagem, no interior da sala de aula.

Tomamos, assim, a aula como gênero do discurso (SOUZA, 2012) para afirmar a indissociabilidade entre ensino e trabalho e para situar o ensino como uma práxis pedagógica constitutiva do cenário discursivo do mundo do trabalho na esfera educacional.

As reflexões aqui postas contribuíram e contribuem para nos motivar a novas pesquisas e, ainda, trazem à tona a necessidade de perspectivar

para os cursos de licenciatura, espaço institucional de formação docente, a criação de estratégias de ensino que tomam a linguagem e o trabalho como descritores de práticas pedagógicas que contribuem para a ênfase na natureza sociointeracionista da docência. Só extrairemos potencial.

Referências

ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (org.) *Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas: Mercado das Letras, 2009a.

ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (org.) *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado das Letras, 2009b.

ALBORNOZ, S. *O que é Trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 2002.

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina-PR: Eduel, 2004. p. 35-53.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 9-31.

BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: dialogismo e polifonia*. 3. impressão. São Paulo: Contexto, 2012.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08 ago. 2019.

BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Trad. Anna Rachel Machado et al. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

CASTELLS, M. A sociedade em rede: do conhecimento à política. *In: CASTELLS, M.; CARDOSO, G. (org.). A sociedade em rede: do conhecimento à ação política.* Brasília: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 2006. p. 17-30.

CLOT, Y. *Le travail, activité dirigée: contribution à une analyse psychologique de l'action.* Document the synthèse pour l'Habbilitation à diriger des recherches. Paris: Université de Paris VIII, 1997.

COSTA, G. D. G. *Para uma arquitetura de aula: desvelando o discurso didático.* 2019. Dissertação (Mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

DUARTE, F.; FEITOSA, V. (org.). *Linguagem e trabalho.* Rio de Janeiro: Lucerna, 1998.

FAÏTA, D. Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. *In: SOUZA-E-SILVA, M. C.; FAÏTA, D. (org.). Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França.* Trad. Ines Polegatto e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002.

FAÏTA, D. *Análise dialógica da atividade profissional.* Rio de Janeiro: Imprinta Express, 2005.

FAÏTA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividades, análise da atividade do professor. *In: MACHADO, A. R. (org.). O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.* Londrina: Eduel, 2004. p. 55-80.

FRIGOTTO, G. Educação e trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2001.

GORZ, A. *Metamorfoses do trabalho: uma crítica da razão econômica e orientações e propostas.* São Paulo: Annablume, 2003.

LACOSTE, M. Fala, atividade, situação. *In: DUARTE, F.; FEITOSA, V. (org.). Linguagem e trabalho.* Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 1998. p. 15- 36.

LOUSADA, E. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções. In: MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho*. Londrina: Eduel, 2004. p. 271-296.

MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

MACHADO, A. R. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In: CRISTOVÃO, V. L.; ABREUTARDELLI, L. S. (org.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 79-99.

NOUROUDINE, A. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. C.; FAÏTA, D. (org.). *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-30.

PORTO, L. M. F. *Manuais do cuidador de idosos: uma abordagem ergolinguística do envelhecimento humano*. 2015. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

PORTO, L. M. F. *Análise dialógico-discursiva da atividade dos cuidadores de idosos em instituições geriátricas do Recife*. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010).

PORTO, L. M. F. Pelo (re)conhecimento da Ergolinguística. *Revista Eutomia*, Recife, ano 4, n. 8, p. 269-291, dez. 2011.

SAMPAIO, M. C. H. *et al.* O método dialógico-discursivo: aplicações em estudos da memória-trabalho. Trabalho completo. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL – MÉTODOS QUALITATIVOS NAS CIÊNCIAS SOCIAIS E NA PRÁTICA SOCIAL, 2006, Recife. *Anais* [...]. Recife, 2006. CD-ROM.

SCHWARTZ, I. Trabalho e uso de si. *Pro-Posições*, v. 1, n. 5, p. 34-50, jul. 2000. Tradução de Maria Lúcia da Rocha Leão, revisão técnica de Maria Inês Rosa.

SCHWARTZ, I. Trabalho e gestão: níveis, critérios, instâncias. In: FIGUEIREDO, M. *et al.* (org.). *Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 23-33.

- SCHWARTZ, I. Conceituando o trabalho, o visível e o invisível. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 9, supl. 1, p. 19-45, 2011.
- SCHWARTZ, I. Trabalho e saber. *In*: ALVES, W. F.; MACHADO, M. M. (org.). *Trabalho e saber: questões e proposições na interface entre formação e trabalho*. Campinas: Mercado das Letras, 2016. p. 177-195.
- SOUZA, E. M. F. Indagações acerca do enunciado concreto em Mikhail Bakhtin e o gênero do discurso aula. *In*: SANTOS, E. (org.). *Transdiscursividades. Linguagem, teorias e método*. Salvador: Edufba, 2012. p. 65-87.
- SOUZA-E-SILVA, M. C.; FAÏTA, D. (org.). *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. Trad. Ines Polegatto e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002.
- SOUZA-E-SILVA, M. C. P. O ensino como trabalho – o professor como trabalhador. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 44, p. 339-351, jan./jun. 2003.
- SOUZA-E-SILVA, M. C. P. O ensino como trabalho. *In*: MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho*. Londrina: Eduel, 2004. p. 81-104.