



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS**



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

**O AGIR DIDÁTICO INSTRUCIONAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA
PORTUGUESA EM ORIENTAÇÕES PARA A ESCRITA DE GÊNEROS
TEXTUAIS**

DANIELLY DAYANE SOARES DE MACÊDO

Campina Grande – PB

Fevereiro de 2021

DANIELLY DAYANE SOARES DE MACÊDO

O AGIR DIDÁTICO INSTRUCIONAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA
PORTUGUESA EM ORIENTAÇÕES PARA A ESCRITA DE GÊNEROS
TEXTUAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Linguagem e Ensino da Universidade
Federal de Campina Grande - UFCG, como pré-requisito
para obtenção do grau de Mestre em Linguagem e Ensino.

Orientadora: Dra. Maria de Fátima Alves.

Coorientadora: Dra. Roziane Marinho Ribeiro.

Campina Grande – PB

Fevereiro de 2021

DANIELLY DAYANE SOARES DE MACÊDO

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, como pré-requisito para obtenção do grau de Mestre em Linguagem e Ensino.

Aprovada em: ___/___/___

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria de Fátima Alves (UFCG)
Orientadora

Profa. Dra. Roziane Marinho Ribeiro (UFCG)
Coorientadora

Profa. Dra. Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo (UFCG)
Examinadora interna

Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin (UFC)
Examinadora externa

Profa. Dra. Fabiana Ramos (UFCG)
Examinadora suplente

CAMPINA GRANDE – PB

2021



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PROGRAMA DE POS-GRADUACAO EM LINGUAGEM E ENSINO
Rua Aprígio Veloso, 882, - Bairro Universitário, Campina Grande/PB, CEP 58429-900

REGISTRO DE PRESENÇA E ASSINATURAS

Ata da **283** Sessão Pública de defesa de Dissertação para conferir o Grau de Mestre em Linguagem e Ensino a **Danielly Dayane Soares de Macêdo**.

- Aos 19 dias do mês de fevereiro do ano de 2021, às 09:00 horas, através da sala virtual Plataforma web RNP em sessão pública, a Banca Examinadora presidida pelo(a) Prof(a). Dr(a). Maria de Fátima Alves da Costa, UFCG, orientadora, e composta pela professora Dra. Roziane Marinho Ribeiro (UFCG/PPGED), co-orientadora, pelo(a) Prof(a). Dr(a). Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo, (UFCG/PPGLE), na qualidade de membro titular interno, pela Prof(a). Dr(a). Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, (UFC), na qualidade de membro titular externo, reuniu-se para julgamento da Dissertação de Mestrado do(a) discente Danielly Dayane Soares de Macêdo, intitulada: "**O Agir Didático Instrucional de Professores de Língua Portuguesa em Orientações para a de Escrita de Gêneros Textuais**".
- A sessão foi aberta pelo(a) presidente que apresentou os integrantes da Banca Examinadora e passou a palavra ao(à) mestrando(a). Este(a) fez a exposição do seu trabalho, sendo seguida das arguições dos examinadores(as).
- Logo após, o(a) presidente da Banca Examinadora solicitou aos presentes que se retirassem da sala virtual e voltassem em 20 minutos para ouvir o parecer da banca sobre o trabalho apresentado.
- Após análise do mérito da Dissertação, do desempenho do(a) candidato(a) durante a apresentação e arguição do trabalho e, em conformidade com o artigo 80 do Regulamento do Curso de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, a Banca Examinadora informou ao candidato que o trabalho obteve nota 9,0 (nove) correspondente ao conceito APROVADO.
- Nada mais havendo a tratar, Eu JOSÉ NOBERTO TAVARES JÚNIOR, SIAPE 2012524, Secretário do PPGLE, lavro e assino a presente Ata, lida e aprovada pela banca examinadora, que a assina conjuntamente.



Documento assinado eletronicamente por **JOSE NOBERTO TAVARES JUNIOR, SECRETÁRIO (A)**, em 19/02/2021, às 15:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **MARIA DE FATIMA ALVES DA COSTA, PROFESSOR 3 GRAU**, em 19/02/2021, às 15:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **Danielly Dayane Soares de Macedo, Usuário Externo**, em 19/02/2021, às 22:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **MARIA AUGUSTA GONCALVES DE MACEDO REINALDO, PROFESSOR 3 GRAU**, em 20/02/2021, às 11:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **ROZIANE MARINHO RIBEIRO, PROFESSOR(A) DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 22/02/2021, às 09:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, Usuário Externo**, em 24/02/2021, às 16:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufcg.edu.br/autenticidade>, informando o código verificador **1266640** e o código CRC **3F8B3D83**.

M216a Macêdo, Danielly Dayane Soares de.
O agir didático instrucional de professores de língua portuguesa em orientações para a escrita de gêneros textuais / Danielly Dayane Soares de Macêdo. – Campina Grande, 2021.
257 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2021.

“Orientação: Profa. Dra. Maria de Fátima Alves, Profa. Dra. Roziane Marinho Ribeiro”.

Referências.

1. Agir Didático. 2. Interacionismo Sociodiscursivo. 3. Gestos Didáticos. 4. Produção Escrita. 5. Gêneros Textuais. I. Alves, Maria de Fátima. II. Ribeiro, Roziane Marinho. III. Título.

CDU 37.02(043)

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me permitiu chegar até aqui, não só em virtude de um crescimento acadêmico, mas também de uma evolução humana e espiritual.

Aos meus pais e irmão, pelo incentivo em seguir esse caminho e acreditar na minha capacidade.

Ao meu noivo, Ciélio, por estar comigo em todos os momentos dessa caminhada; me apoiando, compreendendo minhas ausências. Obrigada por ter sido não só um noivo, mas um parceiro para o que der e vier.

A minha prima Mônica, que me apoiou, acreditou em mim, me ouviu. Obrigada por tornar esse caminho mais tranquilo.

Às minhas amigas Lulus (Jessica, Jardiene, Juliane e Vannessa), por me darem força. Vocês são inspiração para mim.

À minha orientadora, Dra. Fátima Alves, e à minha coorientadora, Dra. Roziane Marinho; por todo esforço mobilizado para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos meus amigos Rickison, Jessica e Larissa, com os quais compartilhei todas as etapas deste processo. Obrigada pela parceria.

Aos professores do PPGLE, pelas valiosas contribuições não só para o desenvolvimento desta pesquisa, mas também pelos conhecimentos partilhados ao longo desse percurso. Em especial, à professora Dra. Denise Lino, pelo empenho e parceria durante todo esse processo.

À professora Dra. Eulália Leurquin e à professora Dra. Maria Augusta Reinaldo, pela composição da banca e contribuições para o aperfeiçoamento deste estudo.

Aos meus colegas de turma da Linha 3, que também ofereceram significativas contribuições para a construção deste estudo.

Aos professores colaboradores deste estudo. Obrigada pela parceria, amizade e carinho com que me receberam. Vocês me ajudaram a realizar um sonho.

À CAPES, pelo apoio financeiro, que foi estendido durante o período pandêmico. Tal apoio também foi relevante para que pudéssemos alcançar nossos objetivos, mediante as dificuldades impostas pela pandemia.

A todos os pesquisadores que desenvolveram os estudos que ofereceram as bases teóricas e metodológicas necessárias para que este estudo pudesse ser desenvolvido. Este estudo é fruto de um esforço coletivo, que se estende a todos os pesquisadores que desempenham com excelência e respeito o fazer acadêmico, a ciência.

A todos, muito obrigada por me ajudarem a chegar até aqui.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo geral analisar o agir didático revelado por professores de língua portuguesa, durante intervenções em que orientam os alunos à realização da produção escrita de gêneros textuais. Como objeto de estudo, delimitamos o agir didático desses professores, durante as intervenções mencionadas. Como objetivos específicos, traçamos: (1) identificar os gestos didáticos acionados pelos docentes durante orientações para a escrita de gêneros textuais; (2) caracterizar o agir didático mobilizado pelos professores durante essas orientações; (3) interpretar as tematizações sobre o agir didático e os gestos didáticos mobilizados pelos professores em sessões de autoconfrontação simples (ACS). Para tanto, fundamentamo-nos no campo da Linguística Aplicada, tendo em vista a análise do uso da linguagem mediante práticas sócio-historicamente situadas (MOITA LOPES, 2006). De forma específica, nos ancoramos nos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 1999, 2004, 2006, 2008, 2012), da Didática das Línguas (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008; DOLZ, 2009, 2016; DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2019; SCHNEUWLY, 2009) e da Clínica da Atividade (CLOT, 2006; LOUSADA, 2006; MACHADO, 2007; SOUZA-E-SILVA, 2004). Este estudo se enquadra no paradigma qualitativo de pesquisa (MINAYO, 2009), de cunho interpretativo (MOREIRA; CALEFFE, 2008), cuja abordagem é de base etnográfica (CAVALLEIRO, 2013; MATTOS, 2011). Foi organizado o seguinte percurso metodológico: (1) entrevista pré-tarefa áudio gravada; (2) acompanhamento e gravações, em vídeo, de aulas de dois professores de língua portuguesa; (3) sessões de autoconfrontação simples (ACS) com cada participante. O *corpus* deste estudo foi constituído pelas gravações produzidas ao longo desse percurso, as quais foram realizadas com dois professores atuantes na cidade de Campina Grande – PB, vinculados a Escolas Cidadãs Integrais, em turmas do Ensino Médio. Através da análise dos dados, percebemos que o modo como os professores orientaram os alunos para a realização da produção escrita revela um sistema de gestos que emprega um contorno particular às situações de ensino analisadas. O agir didático instrucional pôde ser caracterizado pelo acionamento desse sistema e sinalizou a materialização de uma intencionalidade didática. Durante as ACS, os professores se referiram às motivações, intenções e mobilização de recursos materiais e comportamentais, inerentes a essas situações de ensino. A partir disso, observamos a emergência de diferentes tipos de agir didático instrucional: o afetivo, o reflexivo e o normativo. Diante disso, salientamos a relevância da reflexão acerca das orientações em questão, as compreendendo não como um momento em que o docente somente atribui ao aluno uma ação, mas como uma situação didática em que mobiliza o seu agir, no sentido de orientar, instruir e prescrever a produção. Por fim, apontamos para a necessidade de pesquisas que investiguem a reverberação do agir didático instrucional nas produções escritas dos alunos.

Palavras-chave: Agir didático. Interacionismo sociodiscursivo. Gestos didáticos. Produção escrita de gêneros textuais.

ABSTRACT

The current study has the objective of analyzing the didactic action revealed by Portuguese language teachers, during interventions in which they guide students in the written production of textual genres. As the study object, we delimited the didactic action of these teachers in the mentioned interventions. As specific objectives, we set: (1) to identify the didactic gestures used by teachers during guidelines for the writing of textual genres; (2) to characterize the didactic action mobilized by teachers during these orientations; (3) to interpret the themes about didactic action and didactic gestures mobilized by teachers in simple self-confrontation sessions (SCS). To this end, we are based on the Applied Linguistics field, with a view to analyzing the use of language through social and historical situated practices (MOITA LOPES, 2006). We are also anchored in the assumptions of Sociodiscursive Interactionism, ISD, (BRONCKART, 1999, 2004, 2006, 2008, 2012) and in the Didactics of Languages, especially related to the contributions about the writing and mother tongue teachings (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008; DOLZ, 2009, 2016; DOLZ; GAGNON; DECANDIUM, 2019; SCHNEUWLY, 2009). In view of the discussions about the specificities of the teaching work and the contributions of the self-confrontation method for the reflection on this work (CLOT, 2006; LOUSADA, 2006; MACHADO, 2007; SOUZA-E-SILVA, 2004), we also consider the contributions from the Activity Clinic. This study is inserted in the qualitative paradigm of research (MINAYO, 2009), it has an interpretative nature (MOREIRA; CALEFFE, 2008) and its approach is ethnographic basis (CAVALLEIRO, 2013; MATTOS, 2011). That said, the following methodological path was organized: (1) audio recorded pre-task interview; (2) monitoring and video recordings of two Portuguese language teachers' classes; (3) SCS sessions with each participant. Thus, the corpus of this study consists of audio and video recordings produced along this route. These recordings were made with two teachers that work in the city of Campina Grande - PB, linked to Integral Citizen Schools, in high school classes. Through the reading of the data, it was possible to point out that the didactic gestures revealed by the teachers give a particular outline to the teaching sequences (TS) taught by them, revealing a path that outlines the way each teacher led students to the written production. From that, we were able to characterize the instructional didactic action, mobilized by these professionals through the teaching situations in question. Considering the themes presented by the teachers throughout the SCS sessions, we observed that the mobilization of this action was permeated by external motivations and internalized intentions of each participant. Based on this, we point out the emergence of different types of instructional didactic action: affective, reflective and normative.

Keywords: Didactic action. Instructional didactic action. Sociodiscursive interactionism. Didactic gestures. Written production of textual genres.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1– O agir didático enquanto dimensão do agir docente	26
Figura 2 – O agir didático instrucional enquanto dimensão do agir didático	28
Figura 3 – Modos de agir vinculados e/ou superpostos ao agir didático instrucional	30
Figura 4 – Triângulo didático em contexto pluridimensional.....	32
Figura 5 – Finalidades do ensino de línguas	36
Figura 6 – Transformação dos processos psíquicos dos alunos pelos docentes	42
Figura 7 – O trabalho do professor de línguas caracterizado a partir de suas formas de intervenção	55
Figura 8 – Ciclo referente ao processo de geração de dados	70

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Planos do agir	12
Quadro 2 – Tipos de discurso	16
Quadro 3 – Modos de agir e suas unidades de análise segundo Mazzilo (2006), Muniz-Oliveira (2011) e Barricelli (2007).....	23
Quadro 4 – Gestos didáticos fundadores e suas definições	46
Quadro 5 – Inter-relações entre os gestos didáticos fundadores	50
Quadro 6 – Perfil profissional e acadêmico dos professores participantes	62
Quadro 7 – Sequências de ensino desenvolvidas por P1	72
Quadro 8 – Sequências de ensino desenvolvidas por P2	72
Quadro 9 – Sessões de autoconfrontação simples realizadas	73
Quadro 10 – Sessões de autoconfrontação simples selecionadas para a análise dos dados.....	74
Quadro 11 – Modelo de sinopse inspirado na noção proposta pelo grupo GRAFE.....	75
Quadro 12 – Sinopse da SE 01 ministrada por P1	79
Quadro 13 – Sinopse da SE 02 ministrada por P1	107
Quadro 14 – Sinopse da SE 01 ministrada por P2.....	134
Quadro 15 – Sinopse da SE 02 ministrada por P2.....	162

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	1
2 CONTRIBUIÇÕES PARA A ANÁLISE E COMPREENSÃO DO AGIR DIDÁTICO	8
2.1 O agir revelado em textos no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo	8
2.1.1 As perspectivas teóricas assumidas pelo ISD e sua proposta para a interpretação do agir revelado em textos	8
2.1.2 O quadro conceitual do Interacionismo Sociodiscursivo referente à semântica do agir e as noções de agir implicadas no presente estudo	20
2.2 O ensino de língua materna sob a ótica da Didática das Línguas	31
2.2.1 A didática das línguas e o ensino de Língua Materna	31
2.2.2 O ensino de escrita na perspectiva dos gêneros textuais	37
2.2.3 Os gestos didáticos fundadores e específicos	40
2.3 O trabalho docente na perspectiva da Clínica da Atividade	51
2.3.1 As especificidades do trabalho docente	51
3 CONFIGURAÇÕES METODOLÓGICAS DA PESQUISA	58
3.1 Bases epistemológicas da pesquisa	58
3.2 Os professores colaboradores e o <i>lócus</i> de pesquisa	61
3.3 O Método e os instrumentos de geração de dados	63
3.3.1 A entrevista como método de pesquisa	65
3.3.2 A entrevista em autoconfrontação como valorização da criticidade docente	66
3.3.3 Etapas da autoconfrontação conforme a Clínica da Atividade	68
3.3.4 Diário de campo/notas de campo como instrumento de reflexão do pesquisador	69
3.4 O percurso de geração de dados	70
3.5 Procedimentos de registro, seleção e organização dos dados	71
3.7 Explicação das categorias de análise	76
4 O AGIR DIDÁTICO INSTRUCIONAL DURANTE ORIENTAÇÕES DOCENTES PARA A PRODUÇÃO ESCRITA	78
4.1 Os gestos e o agir didático instrucional mobilizados por P1	78

4.1.1 Sequência de ensino 01 ministrada por P1: orientações para produção de conto	79
4.1.2 O dizer de P1 acerca das suas orientações para a produção escrita do conto	98
4.1.3 Sequência de ensino 02 ministrada por P1: orientações para produção de resenha crítica.....	107
4.1.4 O dizer de P1 sobre orientações para a produção da resenha crítica	127
4.2 Os gestos e o agir didático instrucional mobilizados por P2.....	134
4.2.1 Sequência de ensino 01 ministrada por P2: orientações para produção escrita de conto	134
4.2.2 O dizer de P2 sobre orientações para a produção do conto	155
4.2.3 Sequência de ensino 02 ministrada por P2: orientações para produção escrita de resenha crítica	162
4.2.4 O dizer de P2 sobre orientações para a produção escrita de resenha crítica	190
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	196
ANEXO A – TRANSCRIÇÕES REFERENTES ÀS SEQUÊNCIAS DE ENSINO MINISTRADAS PELOS PROFESSORES	210
ANEXO B – TRANSCRIÇÕES REFERENTES ÀS SESSÕES DE AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES (ACS).....	228
ANEXO C – NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO ADOTADAS NESTE ESTUDO	244
ANEXO D – ATIVIDADE DE AUTOAVALIAÇÃO REALIZADA POR P2.....	245

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, no campo da Linguística Aplicada (LA), têm sido apresentados estudos sobre diferentes enfoques acerca da atividade educacional. Medrado (2011), realizando um breve percurso histórico acerca das pesquisas desenvolvidas nesse campo, demonstra que, ao longo de quase três décadas, se priorizaram as pesquisas desenvolvidas no âmbito da Linguística Teórica. A autora afirma que, por muito tempo, a LA se dedicou “ao contexto educacional e à divulgação de procedimentos e técnicas para o ensino de Línguas Estrangeiras” (MEDRADO, 2011, p. 22).

Nos últimos anos, evidenciando o pensamento de que o fazer docente extrapola o planejamento e aplicação de metodologias, tem crescido o interesse pela investigação do *ensino como trabalho* (AMIGUES, 2004; MACHADO, 2004; LOUSADA, 2006; ABREU-TARDELLI; CRISTÓVÃO, 2009). Segundo Medrado (2011), compreender o ensino como trabalho permite que haja um redimensionamento da arquitetura da sala de aula, de modo que “aspectos, instâncias e personagens que, até pouco tempo, não eram tidos como constitutivos da atividade educacional”, possam ser evidenciados enquanto fatores decisivos para a compreensão do fazer docente.

Aliando as Ciências do trabalho às Ciências da educação, é possível analisar a origem das ações observadas em diferentes situações de trabalho. Nessa perspectiva, Amigues (2004) afirma que o trabalho docente deve ser compreendido como uma atividade coletiva e/ou socialmente situada, uma vez que não envolve apenas interesses dos próprios professores ou dos alunos, mas também motivações que ultrapassam o espaço da sala de aula, como as demandas apresentadas pela comunidade escolar (família, coordenação pedagógica, colegas de trabalho, etc.) ou por instituições que visam padronizar/parametrizar o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem no país.

Vinculado a este cenário protagonizado pelos estudos promovidos pelas Ciências do Trabalho e pela Linguística Aplicada, nos últimos dez anos, no Brasil, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) tem apresentado contribuições sobretudo no que se refere ao ensino de línguas e à formação de professores

(MENDES; SILVA; LIMA, 2018). A análise do *trabalho docente* consiste em um dos focos de interesse dos pesquisadores vinculados a essa vertente.

Nesse sentido, em consonância com a ancoragem proposta pelo ISD, é através do agir comunicativo que o sujeito interage com o mundo a sua volta, construindo e reconstruindo conhecimento, de modo que tece acepções próprias acerca da sociedade, dos espaços físicos, bem como de outros aspectos que fazem parte dos contextos de emergência do agir humano. Segundo Bronckart e Machado (2004), esse agir se desenvolve temporalmente sob um *curso do agir*, a partir do qual cadeias de processos que envolvem atos ou gestos podem ser observados.

Sendo assim, a análise do agir docente pode contribuir para a compreensão de situações didáticas específicas, como, por exemplo, o momento em que o professor orienta os alunos a produzir o texto escrito e como concebe o próprio trabalho – ou seja, a análise do agir evidenciado pelo professor durante o curso do seu trabalho e posteriormente a esse momento, mediante sua autoavaliação – configura-se como relevante para compreensão não só do que é desenvolvido em sala de aula – ou seja, “o que se faz” –, mas também do “porquê se faz” e do “querer fazer”, importantes aspectos intrínsecos ao exercício diário da profissão docente.

Reforçando a importância da análise do agir docente em situação de trabalho, é válido mencionar a monografia de especialização desenvolvida pela presente autora, a qual objetivou contribuir para a compreensão do agir docente em aulas de língua portuguesa. Nessa pesquisa¹, foram analisadas as reconfigurações do agir docente em aulas de língua portuguesa ocorridas em turmas do Ensino Médio. Entre os resultados apresentados, se observou que, ao serem conduzidos à reflexão através de sessões de autoconfrontação simples (CLOT, 2006), os professores participantes evidenciaram, sobretudo, preocupações referentes a dois aspectos importantes inerentes ao exercício da docência: a relação de interação tecida em sala de aula e as implicações das ações docentes no desempenho dos alunos, incluindo a influência dessas ações

¹ Referimo-nos a uma pesquisa desenvolvida pela presente autora, durante Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa para a Educação Básica (CEELP/UFMG).

no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. Essas preocupações – reveladas pelos professores – sinalizam a relevância da busca pelo entendimento acerca do agir docente revelado em interação com os alunos no momento em que visa o ensino da leitura e da escrita.

Além dos resultados encontrados na pesquisa mencionada, é válido evidenciar as problematizações inerentes ao ensino da escrita apontadas por Menegassi (2004), ao afirmar que no momento da interação em sala de aula destinado ao processo de produção textual, aluno e professor desenvolvem-se sob uma relação institucionalizada e hierarquizada em relação à escrita. O autor também sustenta que, em muitos casos, a relação entre o professor e o texto se torna virtual, uma vez que sua participação no processo de produção está centrada na elaboração e entrega de “questões-estímulo oferecidas ao aluno com o objetivo certo para a construção de texto” – e à avaliação dos textos produzidos pelos alunos (MENEGASSI, 2004). Corroboramos as afirmações de Menegassi (2003; 2004), ao reconhecermos que as relações *professor-texto* e *professor-alunos*, desenvolvidas sob uma base, respectivamente, virtual e institucionalizada, podem apresentar reflexos nas ações dos professores em contexto de sala de aula e, conseqüentemente, no desenvolvimento do aluno produtor de textos.

Entretanto, entendemos que a preocupação evidenciada pelos professores participantes da pesquisa mencionada sinaliza um *querer fazer* que deve ser levado em consideração ao se analisar a efetivação do ensino de escrita. Assim, de modo mais amplo, assumimos que, ao direcionarem os alunos à produção escrita de gêneros textuais, os professores apresentam orientações que podem se materializar não só através da escrita (em forma de questões-estímulo), mas também através do agir docente, apresentando variações de acordo com os objetivos e/ou motivações, intenções e recursos evidenciados por cada professor em sala de aula.

Compreendemos que o uso de ferramentas e/ou dispositivos didáticos é perpassado pela subjetividade dos docentes, de modo que são (re)definidos por esses profissionais. Desse modo, conforme as afirmações de Amigues (2004), os professores tornam esses recursos como instrumentos da própria ação. Além disso, tendo como base a perspectiva do agir docente (MACHADO, 2010),

mediante situações de trabalho específicas com a escrita, o professor pode apresentar diferentes consignas (DOLZ; GANGNON; DECÂNDIO, 2010), ao buscar interagir com os alunos orientando-os, apresentando explicações e conduzindo-os à produção escrita.

Sendo assim, ainda que se trate de uma situação institucionalizada e que o professor não se constitua enquanto produtor de textos; enquanto profissional, o docente deve demonstrar

a capacidade de pilotar um projeto de ensino predeterminado, negociando permanentemente com as reações, os interesses e as motivações dos alunos, mantendo ou modificando a direção, em função de critérios de avaliação dos quais só ele é senhor ou único responsável. (BRONCKART, 2006, p. 226-227).

Nesse sentido, ao pilotar as situações de ensino, o professor age didaticamente se ancorando em intenções e objetivos específicos. Sendo assim, a análise não só do agir docente, mas também do “agir didático”² (SILVA, 2013), enquanto forma de intervenção docente referente aos momentos de interação com os alunos em que visa a transformação de um objeto de ensino em objeto efetivamente ensinado (SILVA, 2013), é relevante para a compreensão da atuação docente mediante processos como o ensino da produção escrita, durante o qual o professor/piloto orienta o agir dos alunos.

Mais especificamente, a análise do “agir didático” (SILVA, 2013) referente às intervenções em que o professor visa orientar o aluno na produção escrita de gêneros textuais pode revelar particularidades inerentes a essa situação profissional específica reservada ao professor de Língua Portuguesa, uma vez que esse agir é constituído por gestos didáticos. Por sua vez, de acordo com as acepções apresentadas por Nascimento (2016),

pelos gestos da atividade educacional, o professor assume o enquadre geral da lição e sua pilotagem, designa a ação, isto é, mostra, comenta, explica, apoia, organiza, participa dos diferentes cenários emergentes na situação, ressalta e pontua as significações. (NASCIMENTO, 2016, p. 127).

² Esse conceito será melhor discutido no capítulo teórico.

Nessa perspectiva, tendo em vista que a mobilização desses gestos contribui para o desenvolvimento das situações de ensino e, conseqüentemente, para o desenvolvimento e compreensão do agir didático do professor, estruturamos a seguinte pergunta investigativa: (1) Que gestos didáticos são mobilizados pelos professores durante intervenções que visam direcionar o aluno à produção escrita de gêneros textuais? (2) Como se caracteriza o agir didático de professores de LP durante essas intervenções?

Assumindo que esse agir é perpassado por motivações e intenções, bem como pela mobilização de recursos que podem consistir em instrumentos ou capacidades (BRONCKART; MACHADO, 2004, p. 155-156) imputadas a cada professor, de forma particular, reconhecemos a necessidade e relevância do aprofundamento das reflexões geradas a partir das respostas às questões (1) e (2). Tendo em vista que, segundo Clot (2001), a reflexão possibilita a transformação do trabalhador, podendo revelar percepções importantes para se compreender o trabalho realizado, objetivamos responder, ainda, à seguinte pergunta investigativa: (3) Que tematizações sobre o agir didático mobilizado durante as orientações para a produção escrita são reveladas pelos professores durante as sessões de autoconfrontação simples?

No intuito de respondê-las, traçamos como objetivo geral: Analisar o agir didático mobilizado por professores de língua portuguesa com foco nas orientações docentes para a produção escrita de gêneros textuais em turmas do ensino médio. Já como objetivos específicos, delimitamos: (1) Identificar os gestos didáticos acionados pelos docentes durante orientações para a escrita de gêneros textuais; (2) Caracterizar o agir didático mobilizado pelos professores durante essas orientações; (3) interpretar as tematizações sobre o agir didático e os gestos didáticos mobilizados pelos professores em sessões de autoconfrontação simples.

Nesse sentido, fundamentamo-nos no campo da Linguística Aplicada, tendo em vista que a presente investigação parte da análise do uso da linguagem mediante práticas sócio historicamente situadas (MOITA LOPES, 2006).

Assim, refletindo acerca dos momentos em que os professores participantes orientam os alunos para a produção escrita e, concomitantemente, promovendo a autorreflexão do professor em relação ao próprio trabalho,

almejam que as reflexões desenvolvidas neste estudo possam auxiliar na compreensão de particularidades que impactam diretamente o trabalho com a produção escrita de gêneros textuais no contexto do ensino básico.

Considerando que as discussões realizadas ao longo desta pesquisa estão situadas em um contexto mais amplo de investigações acerca do trabalho docente, visamos, ainda, contribuir para o entendimento acerca das “capacidades requeridas dos professores, para que possam ser bem-sucedidos no que é específico de sua profissão” (BRONCKART, 2008, p. 102).

No tocante a sua estrutura composicional, esta dissertação organiza-se em três capítulos, além desta introdução. No primeiro capítulo, organizado em três subseções, serão apresentadas as ancoragens teóricas que oferecerão base para a análise dos dados.

Na primeira subseção, apresentaremos discussões à luz do Interacionismo Sociodiscursivo. Trataremos das perspectivas teóricas assumidas e sua proposta para a interpretação do agir revelado em textos, bem como dos parâmetros para análise da estrutura textual/discursiva assumidos por essa vertente teórica. Discorreremos, também, acerca do quadro conceitual do Interacionismo Sociodiscursivo referente à semântica do agir e as noções de agir implicadas no presente estudo (BRONCKART, 1999, 2008, 2009).

A segunda subseção é constituída sob o enfoque da Didática das Línguas, a partir do qual assumimos a aceção do professor enquanto protagonista nos processos de transformação dos objetos de ensino com vistas ao desenvolvimento dos alunos (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2009). Posteriormente, trataremos do ensino da produção escrita na perspectiva dos gêneros textuais (BRONCKART, 2006; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Por fim, discorreremos acerca das noções de gestos didáticos fundadores e específicos. Com isso, buscamos apresentar uma interface entre a didática das línguas e o ensino de língua materna.

A terceira subseção versará sobre as noções de ensino sob a ótica da clínica da atividade e da ergonomia do trabalho (AMIGUES, 2004; CLOT, 2001; FAÏTA, 2013; MACHADO, 2004), apresentando as contribuições da ergonomia para análise de situações de trabalho, bem como as noções de trabalho docente, trabalho prescrito, realizado e interpretado.

No segundo capítulo, serão apresentados o processo de geração dos dados, a caracterização do estudo, bem como a natureza, o contexto e o perfil dos participantes/colaboradores da pesquisa e as categorias que nortearão a análise dos dados, delineada no capítulo seguinte.

No terceiro capítulo, serão apresentadas as interpretações realizadas em relação aos dados gerados. Ou seja, a leitura que fizemos no que se refere ao agir didático evidenciado pelos professores participantes ao longo da geração de dados para este estudo.

Por fim, retomando as questões propostas, serão apresentadas as reflexões finais a que chegamos a partir da interpretação dos dados. Em seguida, serão apresentadas as referências utilizadas no estudo e, posteriormente, os apêndices.

2 CONTRIBUIÇÕES PARA A ANÁLISE E COMPREENSÃO DO AGIR DIDÁTICO

Neste capítulo, apresentaremos as ancoragens teóricas que fundamentaram esta pesquisa, discorrendo, inicialmente, acerca das contribuições apregoadas pelo Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), tendo em vista sua perspectiva teórico-metodológica. Em seguida, trataremos das contribuições da Didática das línguas, no tocante ao ensino de língua materna, ao ensino de gêneros textuais e aos gestos didáticos. Por fim, trataremos da Clínica da atividade, com foco no trabalho docente e na autoconfrontação enquanto método que contribui para a reflexão acerca desse trabalho.

2.1 O agir revelado em textos no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo

Nesta seção, tendo em vista o interesse do presente estudo no que se refere à análise e compreensão do agir didático, apresentamos, inicialmente, uma discussão acerca das perspectivas teóricas referentes ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), bem como sua proposta para a interpretação do agir revelado em textos e os parâmetros assumidos para a análise da estrutura textual/discursiva. Posteriormente, considerando a variedade de acepções concernentes ao termo agir, discorreremos acerca do quadro conceitual referente a sua semântica na perspectiva do ISD. Por fim, tratamos das noções de agir docente e agir didático, realizando uma interlocução com o objeto de estudo em questão.

2.1.1 As perspectivas teóricas assumidas pelo ISD e sua proposta para a interpretação do agir revelado em textos

O ser humano é um organismo vivo que, para garantir sua sobrevivência, se constitui a partir de uma realidade colaborativa. Sendo assim, é possível compreendê-lo considerando suas dimensões social e histórica. Conforme assinalado por Vygotsky (apud REGO, 2017), é a partir de relações de interação

com o meio que os sujeitos influenciam e são influenciados social e culturalmente.

Bronckart (1999), reiterando as sustentações de Vygotsky, admite que o desenvolvimento das capacidades de linguagem se dá em virtude da necessidade de negociação entre os sujeitos. A linguagem desempenha papel fundamental no estabelecimento dessas relações e representa caráter distintivo entre a espécie humana e as demais.

Em articulação com as proposições de Vygotsky, o programa de pesquisa do ISD parte de um método de análise descendente, organizado em três etapas:

Primeiro, a análise dos principais componentes dos pré-construídos específicos do ambiente humano; depois, o estudo dos processos de mediação sociossemióticos (...) e, enfim, a análise dos efeitos dos processos de mediação e de apropriação na constituição da pessoa dotada de pensamento consciente e, posteriormente, no seu desenvolvimento ao longo da vida. (BRONCKART, 2008, p.111).

Admitindo a relação entre os três níveis apontados, Bronckart (2008) sinaliza uma relação de interdependência entre eles. Isto é, ao passo que “os pré-construídos humanos mediatizados orientam o desenvolvimento das pessoas, estas, por sua vez, com o conjunto de suas propriedades ativas, alimentam continuamente os pré-construídos” (BRONCKART, 2008, p.112). Sendo assim, embora as pessoas sejam orientadas pelos pré-construídos, não são determinadas por eles, uma vez que também o influenciam.

A análise dos elementos específicos do ambiente humano, conforme apontado por Bronckart (2008), engloba as “atividades coletivas, as formações sociais, os textos e os mundos formais de conhecimento” (BRONCKART, 2008, p.112). De acordo com essa perspectiva, ao analisar a atividade humana, é necessário levar em consideração não apenas o meio físico, mas também as condutas humanas, as quais estão organizadas em atividades coletivas complexas e são articuladas por ações linguageiras.

Ao tratar desses elementos, segundo a perspectiva defendida por Bronckart (2006), é necessário levar em consideração fatores gerais e específicos, respectivamente: fatores sociais, históricos, econômicos e ainda fatores referentes ao contexto específico em que ocorrem os textos.

Em conformidade com as ancoragens teóricas apresentadas, é possível afirmar que a elaboração e desenvolvimento dos conhecimentos humanos ocorrem através das “atividades coletivas concretas” (BRONCKART, 2006, p. 186). Ou seja, nas relações de interação do sujeito com o mundo, as quais são delineadas sob o viés das dimensões social e histórica, e mediadas pela linguagem. Portanto, o ser humano é concebido como ser histórico e social, que se configura como sujeito ativo em meio às relações em questão, através da linguagem.

Dada a complexidade de sua organização, bem como as particularidades garantidas pela emergência da linguagem, tem-se por atividade humana as intervenções de cunho coletivo que organizam as relações de interação entre os indivíduos e o meio ambiente (BRONCKART, 2006, p.138). Entretanto, ao passo que são mediadas pelo agir comunicativo, são verbalizadas e passam a compreender uma atividade de linguagem, a qual assume caráter coletivo.

Todavia, considerando a construção de representações particulares acerca dos mundos formais em uma dada situação de produção de textos, atribui-se a ação de linguagem ao agente (BRONCKART, 1999). Segundo esse autor, essa ação apresenta-se sob dois vieses: situação de ação de linguagem externa e a situação interna. Enquanto a primeira se refere ao que pode ser descrito pela comunidade de observadores da ação, a segunda se refere às representações interiorizadas pelo agente.

Assim, o agente mobiliza representações particulares acerca dos mundos formais, construindo uma situação de ação de linguagem interna. Essa situação interiorizada influenciará a produção do texto (BRONCKART, 1999). Nessa perspectiva, o agente parte de uma “base de orientação” (SCHNEUWLY, 1988 apud BRONCKART, 1999) para realizar essa produção. Nesse sentido, o texto consiste em “toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)” (BRONCKART, 1999, p.75).

O contexto de produção, para Bronckart (1999), configura-se sob diferentes fatores, os quais consistem em um conjunto de parâmetros que influenciam (de forma não mecânica) na organização do texto. Esses fatores se referem aos mundos formais, em conformidade com a categorização de

Habermas, e podem ser agrupados da seguinte maneira: (1) parâmetros referentes ao mundo físico e (2) parâmetros referentes aos mundos social e subjetivo.

No tocante ao *mundo físico*, Bronckart (1999) afirma que “todo texto resulta de um comportamento verbal concreto, desenvolvido por um agente situado nas coordenadas do espaço e do tempo” (BRONCKART, 1999, p.93). Sendo assim, resulta de um contexto físico, o qual apresenta parâmetros específicos, quais sejam: *lugar de produção*, que compreende o lugar físico em que o texto é produzido; o *momento de produção*, que se refere à extensão do tempo durante a qual o texto é produzido; o *emissor*, ou seja, a pessoa (ou a máquina) que produz fisicamente o texto oral ou escrito; e *receptor*, aquele que recebe concretamente o texto (BRONCKART, 1999).

No que se refere aos *mundos social e subjetivo* (contexto sociosubjetivo), Bronckart (1999) assinala que todo texto se configura mediante a dimensão social da atividade e nas interações comunicativas que implicam esses mundos. Diante disso, o autor analisa que esse contexto apresenta quatro parâmetros principais, quais sejam: o *lugar social*, que envolve o modo de interação em que o texto é produzido (escola, família, mídia, etc.); *posição social do emissor*, que lhe confere o estatuto de enunciador e compreende o papel social desempenhado pelo emissor na interação em curso; a *posição social do receptor*, que lhe confere o estatuto de destinatário e compreende o papel social desempenhado pelo receptor do texto; e *objetivo(s) da interação*, que se refere ao efeito que o texto pode produzir no destinatário, mediante o ponto de vista do enunciador. Fundamentando-nos nessa linha de raciocínio, admitimos que, durante uma situação de interação com os alunos, o professor mobiliza representações e conhecimentos linguísticos próprios para a regulação da atividade docente.

Segundo Silva (2013), um professor de língua portuguesa, considerando o objetivo de abordar em sala de aula um conteúdo específico, mobiliza diferentes representações acerca desta situação de interação. A autora afirma que, inicialmente, o docente se reconhece socialmente como tal; em seguida, reconhece seus interlocutores, posteriormente, reconhece o lugar de produção do seu texto; por fim, se utiliza de conhecimentos linguísticos para elaborar seu

texto, levando em consideração a situação de interação específica na qual está inserido. Sendo assim, ao produzir um texto, o professor mobiliza e apresenta suas representações referentes aos mundos formais, às condições de produção do texto. São essas representações que guiam o agir docente.

Isso também implica afirmar que o texto empírico é influenciado por fatores precedentes a sua realização e que o agir envolve dimensões motivacionais e intencionais, bem como a dimensão da mobilização de recursos disponíveis ao agente. Esse agir se desenvolve sob um curso do agir e envolve cadeias de processos de atos ou gestos (BRONCKART; MACHADO, 2004). Trataremos mais adiante acerca dos gestos, contextualizando-os e situando-os no contexto da atuação docente.

Considerando fatores ligados à atividade, portanto, de ordem coletiva; e fatores ligados à ação, portanto, de ordem da individualidade/do sujeito; Bronckart e Machado (2004) organizam as dimensões em questão da seguinte forma:

Quadro 1 – Planos do agir

Planos	Atividade (origem coletiva)	Ação (origem individual)
Plano da intencionalidade	Finalidades	Intenções
Plano motivacional	Determinantes externos	Razões de agir
Plano dos recursos	Instrumentos (ferramentas concretas ou modelos para agir)	Capacidades (recursos mentais ou comportamentais)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em Bronckart e Machado (2004)

De acordo com o Quadro 1, os planos apontados por Bronckart e Machado (2004) se referem a fatores que impulsionam o agir e a mobilização de recursos para agir. O plano da intencionalidade faz referência a dois aspectos: às finalidades, que partem da coletividade e são socialmente validadas; e às intenções, que versam sob as finalidades do agir interiorizadas pelos sujeitos. O plano motivacional também se refere a dois aspectos: os determinantes externos do agir, que também partem da coletividade, podendo ser de natureza material ou da ordem das representações sociais; os motivos, que consistem nas razões de agir interiorizadas pelo sujeito. Por fim, os autores ainda apontam o plano dos recursos do agir, que diz respeito à mobilização de “instrumentos, que podem

ser ferramentas concretas ou modelos para agir, disponíveis no ambiente social” (BRONCKART; MACHADO, 2004, p. 155) e de capacidades, concebidas pelos autores como recursos mentais ou comportamentais que podem ser atribuídos a um sujeito em particular.

Portanto, o agir pode ser interpretado a partir dos níveis da atividade e da ação, bem como de diferentes dimensões reveladas pelos agentes através dos seus textos. Considerando o presente estudo, o agir dos professores participantes será interpretado tanto nos momentos de intervenção realizados em sala de aula, quanto nas sessões de autoconfrontação simples, durante as quais refletiram acerca da própria atuação.

2.1.1 Os parâmetros assumidos pelo ISD, para análise da estrutura textual/discursiva

Para produzir um texto, segundo as proposições do ISD, o agente mobiliza suas representações acerca dos três mundos formais, as quais “vão exercer um controle pragmático ou ilocucional sobre alguns aspectos da produção do texto” (BRONCKART, 1999, p.92), bem como acerca do “conteúdo temático ou referente (quais temas vão ser verbalizados no texto?) e vão influenciar aspectos locucionais ou declarativos da organização textual” (BRONCKART, 1999, p. 92-93). Fundamentando-se em Bronckart (1999), Machado (2004) afirma que o modelo de análise proposto pelo ISD considera que há uma relação de interdependência entre as características da situação de produção dos textos e aspectos referentes ao texto em si. Desse modo, o agente mobiliza representações e conhecimentos linguísticos para a produção do texto empírico.

Nesse sentido, para a análise textual/discursiva, Bronckart (1999) propôs, inicialmente, um aparelho conceitual próprio para desvendar a estrutura organizacional do texto. Segundo o autor, a organização de um texto pode ser concebida como um folhado textual, ou seja, constituída por três camadas superpostas e parcialmente interativas, quais sejam: a infraestrutura global do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

Todavia, Machado e Bronckart (2009) propuseram a reformulação desses procedimentos de análise visando uma exposição mais clara para o

desenvolvimento das pesquisas, haja vista que os procedimentos inicialmente propostos foram considerados problemáticos. Segundo os autores, tais procedimentos permitem “uma análise de conteúdo” e “uma análise de unidades e estruturas linguísticas” referentes às categorias da semiologia do agir propostas por Bronckart (2004, p. 52), ou seja, análises separadas uma da outra, não apresentando um estatuto bem definido. Diante disso, segundo os autores, três níveis de análise foram desenvolvidos, todos referentes à análise textual/discursiva, “dividida de acordo com o nível da textualidade, enfocando: o nível organizacional, o nível enunciativo e o nível semântico (do agir)” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 53). Esses níveis são caracterizados por unidades e estruturas que contribuem para a detecção das representações sobre o agir configurado nos textos.

O nível organizacional, alusivo aos mesmos níveis propostos por Bronckart (1999), no que se refere à infraestrutura geral do texto, engloba o plano geral/global do texto, a sequência global do texto e os tipos de discurso, bem como sua articulação. O nível enunciativo alude aos mecanismos de responsabilização enunciativa em geral, evidenciados por um variado número de unidades linguísticas. Já o nível semântico, ou nível referente à semiologia do agir, incide sobre os elementos semânticos ou as categorias do agir que as análises dos níveis textuais em questão permitem identificar (MACHADO; BRONCKART, 2009).

Bronckart (1999) assume o plano global/geral como o nível mais profundo de análise do texto e se refere a esse plano como a “organização de conjunto do conteúdo temático” e que “se mostra visível no processo de leitura e pode ser codificado em um resumo” (BRONCKART, 1999, p.120). Sendo assim, o plano global pode assumir formas variáveis. Essa variabilidade é possível devido a fatores também diferenciados, quais sejam: (1) a concepção de que o texto pertence a um gênero e que, por sua vez, os gêneros não podem ser quantificados, ou seja, são ilimitados; (2) o fato de o texto empírico apresentar singularidades como tamanho, natureza do conteúdo temático e condições externas de produção; e (3) o fato de esse plano ser determinado pela combinação dos tipos de discurso, das sequências, bem como de diferentes formas de planificação também presentes no texto.

Baseando-se em Adam (2006), Bronckart e Machado (2009) afirmam que, para que o texto seja reconhecido como um todo é preciso haver “um plano de texto, com suas partes e/ou agenciamento de sequências” (BRONCKART; MACHADO, 2009). Tais sequências são “o produto de uma reestruturação de um conteúdo temático já organizado na memória do agente-produtor na forma de macroestruturas” (BRONCKART, 1999, p. 234). Essa reestruturação apresenta um estatuto dialógico, uma vez que é motivada por representações mobilizadas pelo agente produtor do texto acerca do seu destinatário, bem como dos efeitos desejados em relação à produção (BRONCKART, 1999).

Silva (2013) destaca que “o produtor recorre ao intertexto e opta pelo protótipo de sequência que melhor servirá a seus interesses” (SILVA, 2013, p. 47), e o organiza levando em consideração a situação de produção e os mundos discursivos.

Bronckart (1999) apresenta diferentes tipos de sequências: narrativa, explicativa, argumentativa, descritiva, dialogal e injuntiva. Em suma, segundo o autor, as sequências narrativas aparecem nos relatos interativos e nas narrações; as explicativas, as argumentativas e as injuntivas aparecem em discursos teóricos e em discursos interativos monologados; as descritivas podem aparecer tanto nos tipos da ordem do narrar quanto nos da ordem do expor (BRONCKART, 1999, p. 252).

Segundo Machado e Bronckart (2009), a análise do nível organizacional pode trazer informações importantes acerca da “figura do professor que é construída e sobre alguns dos aspectos do seu trabalho” (BRONCKART; MACHADO, 2009, p. 55). A partir desse nível é possível perceber a relação entre enunciador e destinatário, as representações do produtor em relação aos objetivos de sua ação de linguagem e ao objeto temático; bem como a posição do destinatário, no tocante ao objeto ensinado (MACHADO; BRONCKART, 2009).

Os tipos de discurso associados ao nível organizacional são definidos por Bronckart (2008) como “segmentos de texto que se caracterizam pela mobilização de subconjuntos particulares de recursos linguísticos” (BRONCKART, 2008, p.89). Segundo o autor, esses segmentos sinalizam a construção de mundos discursivos e podem ser reconhecidos linguisticamente,

a partir de unidades linguísticas específicas e variáveis (BRONCKART, 2008; MACHADO; BRONCKART, 2009).

É válido ressaltar que a noção de tipos de discurso em questão não se refere à definição dada pelos estudiosos da Análise do Discurso, por exemplo; mas se refere “à organização retórica das unidades linguísticas disponíveis numa língua natural” (BALTAR, 2007, p.149-150). Esses tipos de discurso semiotizam mundos discursivos em que se desenvolve uma interface entre representações individuais e representações coletivas, respectivamente, sediadas em um actante e em instâncias coletivas (BRONCKART, 2008).

No tocante aos mundos discursivos, Bronckart (1999, 2006, 2008) afirma que sua construção se dá por meio de operações psicolinguageiras e se configuram a partir de decisões binárias. Na primeira, as coordenadas referentes à organização do conteúdo temático verbalizado podem ou não ser “explicitamente colocadas à distância das coordenadas gerais da situação de produção do agente” (BRONCKART, 2006, p. 151). Desse modo, há, respectivamente, uma relação de disjunção entre a organização temporal expressa no texto e a situação de produção (ordem do narrar) ou uma relação de conjunção entre os mesmos fatores (ordem do expor) (BRONCKART, 2006, 2008; SILVA, 2013). Na segunda, “as instâncias de agentividade verbalizadas” (BRONCKART, 2006, p.151) podem se relacionar ou não com o agente produtor e com a situação de ação de linguagem. Nesse caso, respectivamente, o produtor do texto pode assumir uma relação de implicação ou de autonomia no que se refere, também, aos fatores citados (BRONCKART, 2006, 2008; SILVA, 2013).

Tais decisões podem estabelecer relações entre si, compreendendo, assim, quatro mundos discursivos: o narrar implicado e o narrar autônomo, o expor implicado e o expor autônomo. Por sua vez, esses mundos apresentam quatro configurações de unidades linguísticas, quais sejam, respectivamente: relato interativo e narração, discurso interativo e discurso teórico (BRONCKART, 2008, p.91), conforme explanado no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Tipos de discurso

Organização temporal

		Conjunção (Expor)	Disjunção (Narrar)
Organização actorial	Implicação	Discurso interativo	Relato interativo
	Autonomia	Discurso teórico	Narração

Fonte: Silva (2013).

De acordo com o Quadro 02, os tipos de discurso se organizam conforme sua configuração temporal, que pode ser de conjunção ou disjunção em relação ao momento de produção do texto; autonomia ou implicação do produtor, no que se refere ao conteúdo verbalizado. Nesse sentido, se o conteúdo verbalizado apresentar uma conjunção ou disjunção temporal, bem como uma relação de implicação do produtor, no tocante a esse conteúdo, os tipos de discurso mobilizado será o discurso interativo ou relato interativo. Em contrapartida, se houver uma relação de autonomia do produtor, bem como uma relação temporal de disjunção ou conjunção, os tipos de discurso poderão ser o discurso teórico ou a narração. De acordo com Silva (2013), tais discursos são caracterizados “por um conjunto de marcas linguísticas que ajudam em sua identificação nos segmentos textuais em que ocorrem” (SILVA, 2013, p.51). O uso de verbos, marcas de pessoa e dêiticos são exemplos dessas marcas.

No tocante aos mecanismos de textualização, ainda referentes ao nível organizacional, observa-se uma conexão com os tipos de discurso e os tipos de sequência explanados, uma vez que esses mecanismos marcam a articulação entre os tipos de discurso e de sequência. Tais mecanismos podem ser agrupados em três subconjuntos, quais sejam: a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal; e cumprem funções específicas. Por meio de séries isotópicas, ou seja, por meio de cadeias de unidades linguísticas, eles marcam/explicitam as grandes articulações hierárquicas, lógicas e/ou temporais. Referem-se, portanto, à progressão do conteúdo temático (BRONCKART, 1999, 2008).

Os mecanismos de conexão consistem em organizadores textuais que contribuem para a marcação das articulações referentes à progressão temática, ou seja, a sua coerência linear ou temática. Tais mecanismos “podem se aplicar ao plano geral do texto, às transições entre tipos de discurso, às transições entre fases de uma sequência, ou, ainda, às articulações mais locais entre frases sintáticas” (BRONCKART, 2006, p.148). Os mecanismos de coesão nominal têm a finalidade de introduzirem novos temas e/ou personagens, além de assegurarem sua retomada ou continuidade em relação à progressão textual

(BRONCKART, 2006, 2008) “por meio de séries de unidades ou de processos anafóricos” (BRONCKART, 2008, p.89). Os mecanismos de coesão verbal têm a finalidade de assegurar a progressão temporal dos processos verbalizados nos textos (estados, acontecimentos, ações) (BRONCKART, 2006, 2008) “por meio de séries de terminações verbais ou de unidades temporais associadas (advérbios ou grupos preposicionais) (BRONCKART, 2008, p. 90). Dado o seu valor temporal, esses mecanismos estão em interação com diferentes tipos de lexemas verbais, tais como advérbios e organizadores textuais.

O nível enunciativo, e mais superficial, corresponde aos mecanismos de responsabilização enunciativa e modalizações. Diferente dos mecanismos de textualização, os de responsabilização enunciativa não apresentam uma ligação direta com a progressão temática do texto, mas “explicitam o tipo de engajamento enunciativo em ação no texto e conferem a ele sua coerência interativa” (BRONCKART, 2006, p. 149). É válido ressaltar que a classificação de nível mais superficial decorre dessa independência da progressão textual, bem como de os mecanismos enunciativos não se organizarem em séries hierárquicas/isotópicas, servindo, “sobretudo, para orientar a interpretação dos destinatários” (BRONCKART, 2008, p. 90).

Nesse sentido, coerente com a noção de responsabilização enunciativa, é nesse nível que se dá a distribuição das vozes a partir das quais manifestam-se as avaliações (julgamentos, opiniões e sentimentos) do produtor acerca do conteúdo temático. Por sua vez, essas avaliações são marcadas por unidades ou processos de modalização (BRONCKART, 1999, 2008). Sendo assim, o nível enunciativo é dividido em dois subgrupos: as vozes e as modalizações, observadas através de um variado número de unidades linguísticas.

Segundo a perspectiva adotada por Bronckart (1999), as vozes “podem ser definidas como as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado” (BRONCKART, 1999, p. 326) e se relacionam a todo tipo de discurso. O autor ressalta que, caso a responsabilidade do dizer seja assumida pela instância geral de enunciação, se observa a emergência da voz neutra. Diferente disso, há a possibilidade de vozes outras serem postas em cena pela instância de enunciação, as quais são denominadas por Bronckart (1999) de vozes secundárias e podem ser

agrupadas em três conjuntos: vozes de personagens, vozes sociais e voz do autor. Esses conjuntos não são marcados por unidades linguísticas específicas, podendo ser identificadas a partir da leitura do texto, de algumas formas pronominais, sintagmas nominais, frases ou segmentos de frases (BRONCKART, 1999, p. 131).

As vozes de personagens são as “vozes procedentes de seres humanos, ou de entidades humanizadas (...) implicados na qualidade de agentes, nos acontecimentos ou nas ações constitutivas do conteúdo temático de um segmento de texto” (BRONCKART, 1999, p. 327). As vozes sociais são as “vozes procedentes de personagens, grupos ou instituições sociais que não intervêm como agentes no percurso temático de um segmento de texto, mas que são mencionados como instâncias externas de avaliação de alguns aspectos desse conteúdo” (BRONCKART, 1999, p. 327). A voz do autor “voz que procede diretamente da pessoa que está na origem da produção textual e que intervêm, como tal, para comentar ou avaliar alguns aspectos do que é enunciado” (BRONCKART, 1999, p. 327).

Já as modalizações consistem em marcas linguísticas que revelam as avaliações de alguns elementos referentes ao conteúdo temático e são distribuídas em quatro subgrupos: modalizações deônticas, modalizações lógicas, modalizações apreciativas e modalizações pragmáticas. As modalizações deônticas consistem em unidades que evidenciam valores sociais, apresentando fatos como permitidos, proibidos, necessários, desejáveis, se relacionando, portanto, às coordenadas do mundo social. Em outras palavras, consistem em “elementos do conteúdo como sendo do domínio do direito, da obrigação social e/ou da conformidade com as normas em uso” (BRONCKART, 1999, p. 331).

As modalizações lógicas consistem em unidades que evidenciam julgamentos acerca do valor de verdade em relação às proposições enunciadas, se relacionando ao mundo objetivo. Sendo assim, apresenta os “elementos de seu conteúdo do ponto de vista de suas condições de verdade, como fatos atestados ou certos, possíveis, prováveis, eventuais, necessários” (BRONCKART, 1999, p. 330). As modalizações apreciativas evidenciam julgamentos referentes a diferentes aspectos do conteúdo temático e se

relacionam ao mundo subjetivo, apresentando os fatos como benéficos, infelizes, estranhos, etc. (BRONCKART, 1999, p. 322). As modalizações pragmáticas evidenciam a responsabilização de um personagem, no tocante ao processo de que é agente, considerando sua “capacidade de ação (o poder-fazer), a intenção (o querer-fazer) e as razões (o dever-fazer)” (BRONCKART, 1999, p. 132).

O nível semântico se refere “à interpretação das análises dos níveis textuais voltada para os elementos semânticos ou as categorias de agir explícitas nos níveis de análise anteriores” (SILVA, 2013, p. 58). A autora destaca que é a partir desse nível que é realizada a interpretação do agir reconfigurado em textos, dos actantes e seus papéis no discurso. Tal nível também engloba a interpretação dos elementos tematizados nos discursos dos actantes, no que se refere ao próprio trabalho. Desse modo, a observação desse nível também contribui para a interpretação do *agir didático*³ (SILVA, 2013), conceito desenvolvido pela autora, em sua tese de doutorado.

Nesse sentido, reiterando o presente objeto de estudo, é relevante discorrer, especificamente, acerca da noção de agir, bem como dos estudos cujo foco consiste na articulação entre essa noção e o trabalho do professor.

2.1.2 O quadro conceitual do Interacionismo Sociodiscursivo referente à semântica do agir e as noções de agir implicadas no presente estudo

Tendo em vista a diversidade de acepções associadas ao termo agir defendidas por diferentes vertentes teóricas, sociológicas e psicológicas, bem como as problemáticas envolvidas no delineamento de sua concepção (BRONCKART, 2008), é necessário estabelecermos, inicialmente, uma semiologia específica para o desenvolvimento deste estudo. Para tanto, ancoramo-nos no quadro conceitual proposto pelo Interacionismo Sociodiscursivo, asseverado por Bronckart (2006, 2008).

O termo *agir* pode ser compreendido como “qualquer forma de intervenção orientada de um ou de vários seres humanos no mundo” (BRONCKART, 2008, p.120). Conforme os apontamentos de Bronckart (2008),

³ Esse conceito será explicitado mais adiante.

esse agir pode consistir em um trabalho – em determinados contextos econômicos – e, no tocante ao seu desenvolvimento, pode ser analisado sob a ótica de cadeias de processos denominados atos ou gestos.

Nesse sentido, considerando as especificidades inerentes à espécie humana, única espécie que mobiliza “signos organizados em textos” (BRONCKART, 2006, p.137) fundamentais às relações de negociação e engajamento entre os sujeitos, é necessário, ainda, eleger subcategorias para compreensão do agir: o agir não verbal, chamado de agir geral, e o agir verbal, chamado de agir de linguagem; sendo que é próprio ao ser humano um agir comunicativo verbalizado.

O agir geral humano se configura como unidade de análise das condutas humanas e pode ser analisado a partir dos eixos praxeológico e linguageiro de um indivíduo ou de vários (BRONCKART, 2008) (ex.: o professor leu as orientações escritas ao longo da aula; todos os professores leram as orientações escritas ao longo de cada aula).

Através do agir comunicativo verbalizado, ou agir de linguagem, o sujeito interage com o mundo a sua volta, construindo e reconstruindo conhecimento, de modo que tece acepções próprias acerca da sociedade, dos espaços físicos, bem como de outros aspectos que fazem parte dos contextos de emergência do agir humano.

A respeito disso, Bronckart (1999), com base nas sustentações de Habermas (1997), propõe que “o agir comunicativo produz formas semiotizadas veiculadoras dos conhecimentos coletivos e/ou sociais” (BRONCKART, 1999, p. 42). Sendo assim, tanto o agir geral humano quanto o agir comunicativo podem ser interpretados sob a ótica das atividades e das ações. As atividades englobam dimensões motivacionais (razões de agir, retrospectivas), intencionais (finalidades do agir, prospectivas), bem como os recursos disponíveis para os agentes, aludindo ao nível da coletividade; portanto, ao nível das “estruturas de cooperação/colaboração que organizam as interações dos indivíduos com o meio ambiente” (BRONCKART, 2006, p. 138). Já as ações englobam as mesmas dimensões mencionadas, todavia, aludem ao nível dos indivíduos singulares (BRONCKART, 2006, 2008; MACHADO; BRONCKART, 2004). Assim, de acordo com essa acepção, o termo atividade não assume o mesmo significado

empregado pela ergonomia. Neste estudo, utilizaremos este termo tanto no sentido empregado por Bronckart (2006, 2008), conforme explicitado, quanto na semântica assumida pela Clínica da Atividade. A respeito dessa última acepção, trataremos mais adiante.

Corroborando as afirmações de Bronckart (2008), ao salientar que termos como agir, atividade e ação são múltiplos e heterogêneos, assumimos a relevância do desenvolvimento de uma “semiologia mais ou menos estável” (BRONCKART, 2008, p.120) para a realização de pesquisas cujo foco consista na identificação, compreensão e/ou interpretação do agir. Além disso, uma vez que, além desses, outros termos estão associados à problemática do agir, é necessário, também, delimitá-los para melhor clareza teórico-metodológica acerca do estudo desenvolvido.

Segundo Bronckart e Machado (2004), o termo actante se refere a “qualquer pessoa implicada no agir” (BRONCKART; MACHADO, 2004, p.156) ou agir referente. Os autores ainda apresentam os termos ator e agente, que se diferenciam de acordo com as propriedades atribuídas a partir de um determinado processo.

Tendo em vista as formas textuais em questão, o ator é a fonte de um processo e a quem são atribuídos os motivos e intenções; enquanto ao agente não são atribuídas essas propriedades (BRONCKART, 2008). Assim, no presente estudo, concebemos o professor de língua portuguesa como ator a partir do qual é possível observar a emergência de um agir específico, o agir didático, foco de análise desta pesquisa. Discutiremos mais detalhadamente nas seções seguintes a respeito deste agir.

É necessário destacar, ainda, que as ações humanas não podem ser interpretadas apenas a partir da observação das condutas perceptíveis dos indivíduos (MACHADO, et. al. 2009). Baseando-se em Bronckart (2004), Machado (et. al. 2009) explica que as ações somente podem ser compreendidas através de interpretações produzidas sobretudo com a utilização da linguagem, referentes a textos dos actantes ou a observadores das ações em questão.

Nesse sentido, considerando os interesses intrínsecos à realização deste estudo, cabe ressaltar as diferentes acepções acerca do agir desenvolvidas por pesquisadores cujo foco de investigação visa a articulação entre a noção de agir

e do trabalho do professor. Tendo em vista uma melhor compreensão acerca das acepções propostas por esses pesquisadores, foi organizado o seguinte quadro:

Quadro 3 – Modos de agir e suas unidades de análise

Modos de agir de qualquer actante	Definições	Unidade de análise
Agir linguageiro	Agir que envolve uma ação de linguagem	Predicados que apresentam verbos de dizer.
Agir com instrumentos	Agir que envolve o uso de artefatos disponíveis no coletivo de trabalho	Predicados que apresentam um agir verbal ou não verbal do professor utilizando-se de instrumentos.
Agir cognitivo	Agir que envolve atividade mental ou capacidade das professoras	Predicados que indicam uma atividade mental ou capacidade do professor.
Agir afetivo	Agir que envolve aspectos emocionais	Marcado por verbos como gostar, expressar, apreciar, entre outros.
Agir corporal	Agir que envolve aspectos físicos	Marcado por verbos como correr, andar, entre outros.
Agir pluridimensional	Agir que envolve mais de uma forma de agir	Marcado por verbos como elaborar, trabalhar, planejar, entre outros.
Agir prescritivo	Agir que envolve tanto as prescrições direcionadas ao professor quanto as realizadas por ele	Marcado por relações predicativas indiretas deônticas e epistêmicas
Agir didático	Agir que envolve intervenções dos professores em interação com os alunos na transformação do objeto de ensino em objeto ensinado	Gestos didáticos

Fonte: Autoria da pesquisadora, com base em Mazzilo (2006), Muniz-Oliveira (2011), Barricelli (2007) e Silva-Hardmeyer (2013).

Em sua tese de doutorado, Mazzilo (2006) analisou diários de aprendizagem produzidos por duas pesquisadoras-professoras matriculadas em cursos de línguas e que buscavam compreender o processo de aprendizagem

de línguas estrangeiras. Nesse estudo, visou identificar as características linguístico-discursivas da interpretação e da avaliação do agir dos professores em sala de aula, bem como identificar que agir é avaliado pelas pesquisadoras-professoras. Através da análise dos diários, a autora verificou que o agir da professora pôde ser identificado a partir de verbos e predicados que se referem a três modos de agir: o agir languageiro, o agir com instrumentos e o agir cognitivo.

O agir languageiro é realizado por meio de verbos de dizer, marcado por seu aspecto interacional, e foi organizado em três grupos: “um agir que implica reação imediata dos alunos; um agir que não implica uma resposta imediata e um agir em reação ao agir dos alunos” (MAZZILO, 2006, p.111).

O agir com instrumentos, diferente do agir languageiro, considera o uso de artefatos disponíveis no coletivo de trabalho, os quais são apropriados pela professora e transformados em instrumentos da mediação do trabalho prescrito pela instituição de ensino, cujo objetivo versa sobre o ensino de língua estrangeira. Esse agir pode ser identificado por meio de “verbos cuja representação do instrumento está implicada no próprio verbo”, bem como por meio de “verbos que implicam o manejo de um instrumento simbólico ou material” (MAZZILO, 2006, p.113).

O agir cognitivo, que envolve a “capacidade mental das professoras” (MAZZILO, 2006, p.114), foi identificado por meio de predicados que conferem à professora o papel de agentes ou responsáveis pelo agir, atribuindo-lhes, ainda, motivos, intenções e capacidades para agir.

Barricelli (2007), ao examinar e comparar currículos direcionados à educação infantil, percebeu a ocorrência de uma grande variedade de modos de agir configurado nos textos presentes nesses currículos. Entre eles, o agir afetivo e o agir pluridimensional.

Retomando as discussões acerca do papel da emoção, asseveradas por Vygotsky (1926/2003), Barricelli (2007) ressalta a relevância dos aspectos motivacionais para o ensino e aprendizagem. A autora aponta, também, que as ocorrências que envolvem esses aspectos delineiam o professor como fonte de motivação necessária para a aprendizagem. Nesse sentido, segundo as afirmações de Vygotsky (1926/2003 apud BARRICELLI, 2007), a afetividade

pode ser percebida como motivação. Desse modo, compreendemos que o professor, no momento de interação, pode provocar nos alunos o interesse necessário à realização das atividades propostas em sala de aula. Fundamentando-se nessas ancoragens teóricas, Barricelli (2007) propõe a compreensão de um agir configurado por aspectos emocionais, ou seja, um agir afetivo.

Também é desenvolvida por Barricelli (2007) a noção de agir pluridimensional, o qual é caracterizado pela superposição de diferentes modos de agir. A autora explica que esse modo de agir pode ser observado da seguinte forma: “O professor elaborou a roda de conversa com os alunos. Para elaborar a roda o professor precisou agir cognitivamente (pensar para elaborar) e agir linguisticamente (solicitar que se sentassem em roda, iniciar a conversa, etc.)” (BARRICELLI, 2007, p. 143).

Por fim, ainda com base em Barricelli (2007), destacamos o agir corporal ou agir físico, ou seja, um agir percebido através de movimentos corporais. Esse modo de agir, segundo a autora, é pouco percebido nos textos analisados.

Muniz-Oliveira (2011), ao analisar e interpretar representações acerca do trabalho docente construídas por uma professora atuante em uma universidade pública, percebe a ocorrência dos diferentes modos de agir apresentados anteriormente através de textos produzidos pela participante ao discorrer acerca do próprio trabalho. Além desses, a autora destaca um modo de agir que demonstra tanto as prescrições direcionadas ao professor pelas instâncias superiores quanto as que implicam “uma ação sobre o aluno” (MUNIZ-OLIVEIRA, 2011, p. 123) e envolvem o uso do imperativo dirigido aos alunos, o agir prescritivo.

Além das acepções já apresentadas, é necessário discorrer acerca das noções de agir docente e de agir didático, as quais são fundamentadas na noção de agir postulada por Bronckart (2008), explanada anteriormente.

O agir docente, conforme apontado por Machado (2010), é delineado através das intervenções realizadas pelos professores em diferentes situações de trabalho. A autora salienta que não apenas as situações referentes à sala de aula, considerando o processo de ensino-aprendizagem de um objeto de ensino, estão imbricadas nesse agir; há outras situações que também constituem o

trabalho do professor e, portanto, são consideradas como integrantes do agir docente.

Fundamentando-se na acepção de agir docente, Silva (2013) apresenta a noção de agir didático. A autora concebe o agir didático como dimensão do agir docente, conforme apresentado na Figura 1, a seguir:

Figura 1– O agir didático enquanto dimensão do agir docente



Fonte: Silva (2013)

Em sua tese, analisando as práticas de ensino de duas professoras de Língua Portuguesa acerca dos gêneros textuais histórias em quadrinhos e conto, bem como a reconfiguração do agir dessas professoras em textos de autoconfrontação simples e cruzada; Silva (2013) percebeu, no agir docente, a presença de um agir didático. Sendo assim, a autora compreende por “agir didático as intervenções dos professores em interação com os alunos no processo de transformação de um objeto de ensino em objeto efetivamente ensinado” (SILVA, 2013, p. 8).

Sendo assim, a autora considera intervenções ocorridas no momento em que os professores visam somente o ensino e a aprendizagem dos alunos no que se refere a um dado objeto de ensino e tendo em vista que estes desenvolvam diferentes capacidades. A esse agir podem estar associadas tanto ações languageiras quanto ações não languageiras realizadas pelo docente, visando que um dado conteúdo disciplinar seja desenvolvido e apreendido (SILVA-HARDMEYER, 2017, p. 91). Desse modo, o agir didático não consiste em um modelo ou tipo de agir docente, mas numa dimensão deste.

O agir didático, segundo a autora, pode ser compreendido a partir de dois enfoques; ambos se referem às intervenções realizadas pelo professor em interação com os alunos. Quais sejam: o agir didático geral e o agir didático específico. O geral se refere às intervenções que apresentam caráter didático e que são realizadas “independentemente do conteúdo escolar ou objeto de ensino desenvolvido em uma aula” (SILVA, 2013, p. 370). O debate e o trabalho em grupo, enquanto tarefas que podem ser realizadas independentemente da disciplina, são exemplos desse agir didático geral. Já o agir didático específico se refere “às intervenções realizadas na situação de interação particular voltada para o objeto de ensino escolhido para uma prática” (SILVA, 2013, p. 370). Como exemplo de agir didático específico tem-se as intervenções realizadas pelo professor de língua portuguesa, considerando as adaptações referentes a situações de ensino da escrita de gêneros textuais.

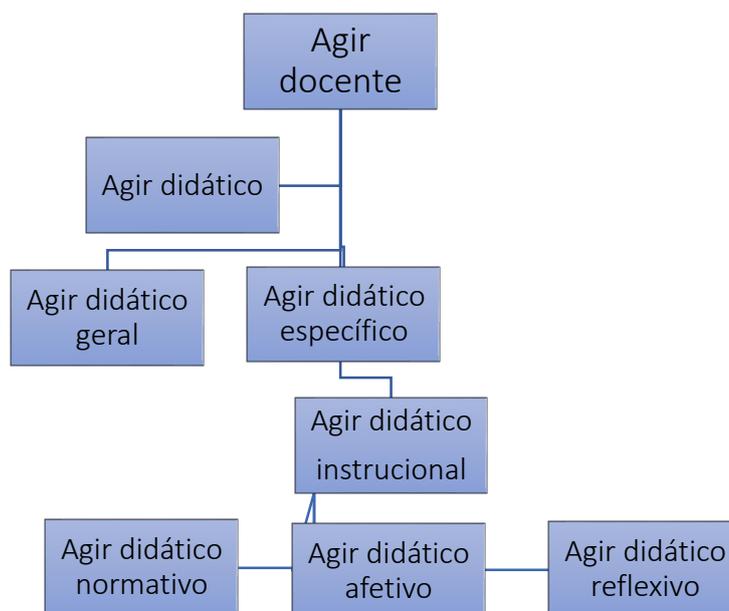
Neste estudo, nos interessamos pelas intervenções realizadas pelos professores de Língua Portuguesa, no que se refere aos seus direcionamentos para a produção escrita de gêneros textuais. Em outras palavras, nos voltamos aos momentos em que o professor de língua portuguesa intervém, direcionando os alunos para a produção de gêneros textuais. Aprofundando nossas reflexões acerca dessas intervenções, observamos que é possível analisá-las a partir das acepções apresentadas por Silva (2013).

Inicialmente, tendo em vista que as intervenções em questão se referem a momentos em que o professor age visando o ensino e a aprendizagem de um objeto de ensino específico, é possível observar a emergência de um agir didático. Posteriormente, aprofundando nossas reflexões acerca deste agir, é possível perceber que há, ainda, uma outra especificidade que pode representar uma dimensão do agir didático: a instrução de caráter didático, a qual pode ser realizada independente de conteúdo ou de objeto de ensino e perpassar o agir didático do professor de Língua Portuguesa, considerando situações específicas de ensino.

Diante disso, compreendemos que há, ainda, um agir didático instrucional, ao qual se pode associar um agir específico, considerando o contexto de ensino da escrita de gêneros textuais, bem como o objetivo que o perpassa: instruir os alunos à produção da escrita de gêneros textuais. A este atribuímos a

nomenclatura de agir didático instrucional com gêneros textuais. Para melhor compreensão acerca dessas afirmações, é relevante a observação da Figura 2, a seguir.

Figura 2 – O agir didático instrucional enquanto dimensão do agir didático



Fonte: Construído pela autora, ampliando a proposta apresentada por Silva (2013)

Fundamentando-nos nas afirmações de Silva (2013), ao discorrer acerca do agir didático, compreendemos que o agir didático instrucional com gêneros textuais também é constituído por diferentes gestos didáticos (fundadores e específicos), sobre os quais trataremos mais adiante, ainda neste capítulo.

Desse modo, há não só um agir didático, mas um agir didático que envolve um *processo prescritivo* referente a um objeto de ensino específico, gerenciado pelo professor e, portanto, um agir didático instrucional.

Assim, partimos da noção de agir didático, uma vez que propomos a análise do agir vinculado especificamente ao processo de ensino da escrita de gêneros textuais, e associamos esse agir à visão de professor enquanto produtor de instruções, ou seja, o professor como protagonista de ações didáticas prescritivas e/ou instrutivas. Essa acepção corrobora as teses de Vygotsky, ao reconhecer o professor como mediador e facilitador das interações entre os alunos e entre esses e os objetos de conhecimento, consistindo em um “parceiro

privilegiado” (REGO, 2014, p.115), uma vez que possui experiência, conhecimento e dever de possibilitar aos alunos o acesso ao “patrimônio cultural já formulado pelo homem” (REGO, 2014, p.115), desafiando os processos de aprendizagem através do ensino.

Além disso, assumimos que, ao associarmos a noção de agir didático a essa visão e às noções de modos de agir apresentadas nas pesquisas de Mazillo (2006), Barricelli (2007) e Muniz-Oliveira (2011), é possível pensar a formulação de novos modos de agir. Esses modos podem se vincular ao agir didático instrucional com gêneros textuais e delinear particularidades relacionadas ao trabalho de cada professor, mediante o contexto específico de ensino da escrita de gêneros textuais.

Nesse sentido, o agir didático instrucional ainda pode apresentar outras especificidades, uma vez que, ao realizar intervenções durante as quais instrui o aluno acerca da produção escrita, o professor também leva em consideração motivações e intenções relacionadas a essas intervenções e contextos específicos. Assim, a partir do contexto de ensino em que está imerso, o professor pode instruir os alunos de maneira mais afetiva, destacando a relevância do gosto pela escrita; de maneira reflexiva, os levando a refletir acerca da produção escrita a ser realizada; de maneira normativa, destacando a necessidade de realização da produção escrita, tendo em vista determinações ligadas ao contexto escolar (como a necessidade de cumprimento do planejamento escolar).

Diante disso, compreendemos que, ao agir didático instrucional com gêneros textuais, podem estar superpostos diferentes modos de agir, os quais serão melhor especificadas no capítulo de análise. Consideramos relevante ilustrá-los na Figura 3, a seguir.

Figura 3– Modos de agir vinculados e/ou superpostos ao agir didático instrucional



Fonte: Construído pela pesquisadora.

Diante disso, apontamos a necessidade de se refletir sobre quais motivações e intenções perpassam essas sequências e por quais motivos são mobilizadas, tendo em vista um processo de “transposição didática interna” (DOLZ et al, 2009 apud SILVA, 2013, p. 70), situado em contextos específicos de ensino. Ressaltamos, com isso, que, ao utilizar como suporte um livro didático ou um enunciado escrito, por exemplo, o professor redefine para si mesmo estes instrumentos⁴, considerando as especificidades do contexto de ensino no qual está imerso, gerenciando as intervenções em questão de acordo com suas representações, as quais podem ser percebidas através do seu agir.

Nesse sentido, considerando a pluralidade de acepções imputada ao agir docente, bem como o caráter *multidimensional* intrínseco ao trabalho do professor (NOUROUNDINE, 2002 apud PESSOA; PEREIRA, 2017), corroboramos as afirmações de Pessoa e Pereira (2017) ao afirmarem que a análise desse trabalho “extrapola os limites de uma teoria e/ou de uma área específica” (PESSOA; PEREIRA, 2017, p.153). Sendo assim, na seção seguinte,

⁴ Discutiremos esses apontamentos de maneira mais aprofundada na seção acerca do trabalho docente na perspectiva da Clínica da Atividade.

trataremos do trabalho do professor de língua portuguesa, buscando explicar esse trabalho a partir da ótica da Didática das línguas e da Clínica da Atividade.

2.2 O ensino de língua materna sob a ótica da Didática das Línguas

Nesta seção, tendo em vista a necessidade de compreendermos o trabalho do professor de língua portuguesa em contexto de ensino, discutiremos acerca dos princípios da Didática das Línguas, sobretudo das contribuições desta área para o ensino de língua portuguesa. Em seguida, discutiremos acerca do ensino da produção escrita na perspectiva dos gêneros textuais, tendo em vista que o objeto de estudo em questão é o agir didático de professores de Língua Portuguesa, mobilizado em intervenções direcionadas ao ensino da escrita de gêneros textuais. Por fim, considerando que o agir didático é constituído por diferentes gestos didáticos, é pertinente, para a compreensão do objeto de estudo em questão, apresentarmos os diferentes tipos de gestos didáticos já reconhecidos na literatura.

2.2.1 A didática das línguas e o ensino de Língua Materna

A didática das línguas, segundo Dolz (2016), consiste em uma disciplina nova, desenvolvida a partir dos anos 1970 em países de língua francesa. Destinava-se, inicialmente, “ao aperfeiçoamento das ações e das intervenções do professor” (DOLZ, 2016, p. 239) e seu objetivo consistia em resolver problemas relacionados ao ensino de primeira língua e de línguas estrangeiras.

Com o desenvolvimento de pesquisas em didáticas que buscaram englobar não só as dimensões teóricas, mas também as dimensões estritamente práticas, no que se refere ao desenvolvimento da linguagem nas aulas, observou-se, segundo Dolz (2016), a imprescindibilidade de responder questões que são fonte de todo projeto didático, quais sejam:

– onde e quando tem lugar o ensino (quais são as circunstâncias e os condicionamentos psicológicos, históricos, socioculturais ou institucionais?)

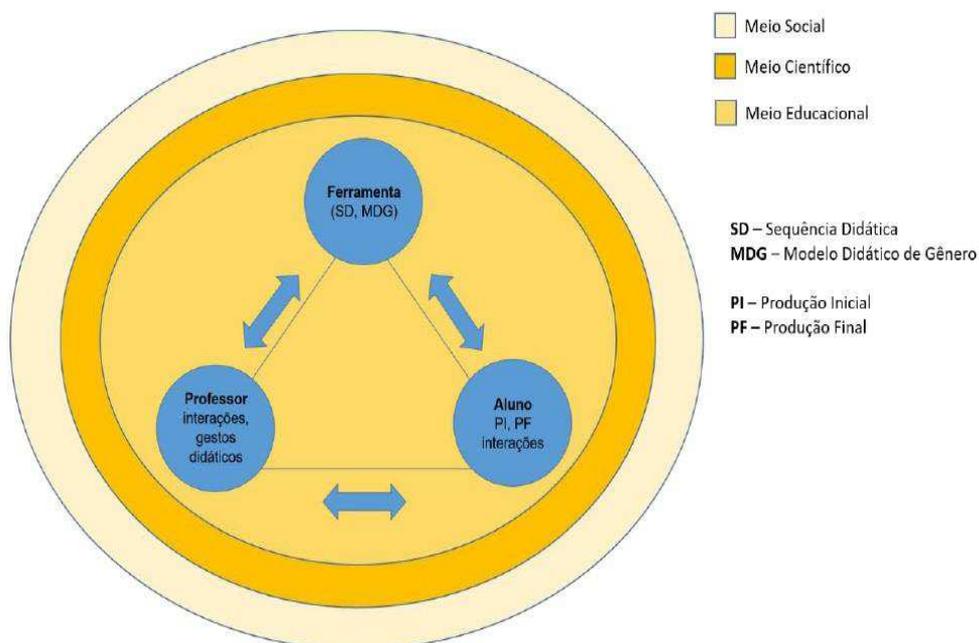
- a quem se dirige (quais são as características do público? Como adaptar o projeto de ensino a um grupo de alunos particular?);
- quais são as competências do professor (que formação docente possui? Quais são as intervenções, as estratégias e os gestos profissionais?). (DOLZ, 2016, p. 239).

Trata-se, segundo Dolz, Gagnon e Decândio (2019), de uma disciplina que se dedica ao estudo dos “fenômenos de ensino e aprendizagem das línguas e as relações complexas entre os três polos do triângulo didático: o ensino, o aluno e/ou a(s) língua(s) ensinada(s)” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2019, p. 21). Dolz (2016) ressalta que esses três polos estão vinculados a um contexto que pode ser dividido em três campos, quais sejam:

- 1) o meio educacional que corresponde à classe, ao estabelecimento escolar e a todo o sistema educativo;
- 2) o meio científico disciplinar onde são elaborados os saberes de referência (no domínio das línguas-culturas, os saberes da linguística, dos estudos literários e da didática);
- 3) o meio social em geral com suas práticas e suas opiniões. (DOLZ, 2016, p. 240).

Segundo Dolz (2016), esses campos se encontram em interação e exercem influência convergente ou divergente em relação ao funcionamento do triângulo didático. Baseada nessas afirmações, Zani (2018) apresenta uma figura com os três polos desse triângulo inseridos em um contexto sócio-histórico mais amplo:

Figura 4 – Triângulo didático em contexto pluridimensional



Fonte: Zani (2018).

Zani (2018) explica que as pesquisas em didática das línguas se realizam a partir da relação entre os três polos do triângulo didático, situados nesses três campos: o meio educacional, “zona mais próxima do sistema educativo”; o meio científico, “no qual os saberes são elaborados” e, por fim, o meio social, “o mais englobante e que tem uma influência nas escolhas dos objetos de ensino e aprendizagem” (ZANI, 2018, p.71).

Sendo assim, o interesse dessa disciplina está centrado nas relações e interdependências entre essas instâncias, as quais constituem um todo organizado, e seu objeto central versa sobre a construção das práticas e dos conhecimentos de linguagem que emergem nos contextos escolares. Nessa perspectiva, é possível afirmar, também, que a didática das línguas estuda os fenômenos de ensino e aprendizagem, buscando uma racionalização entre conteúdos, procedimentos metodológicos e objetivos de ensino (DOLZ, 2009).

Além da noção de triângulo didático, cabe discorrer acerca de alguns conceitos⁵ gerais vinculados à didática das línguas, bem como sua adequação aos interesses deste estudo, tais como: transposição didática interna e externa.

Retomando os estudos de Chevallard (1985), Dolz, Gagnon e Decândio (2019) explicam que o conceito de transposição didática se refere a um processo que constitui todo o “dispositivo escolar de ensino” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2019, p. 27) e permite a passagem de um conteúdo de saber para sua versão didática. Os autores exemplificam que os conteúdos que constituem um currículo são exemplos de transposição didática.

A transposição didática pode ser subdividida em dois processos: transposição didática externa e interna. A transposição externa parte dos objetos do saber que são úteis para a instituição escolar aos objetos a serem ensinados, “codificados no discurso pedagógico” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2019, p. 28). Desse modo, engloba escolhas realizadas por aqueles que decidem oficialmente os conteúdos de ensino (os autores dos programas das Escolas Cidadãs Integrais, por exemplo).

⁵ Discorreremos, mais adiante, acerca dos gestos didáticos por compreendermos que constituem um tópico mais abrangente, dados os objetivos desta pesquisa.

Já a transposição interna parte dos objetos de ensino aos objetos efetivamente ensinados, levando em consideração as situações didáticas de interação em sala de aula. Nesse sentido, esse processo envolve os professores e suas representações acerca do que é ensinado, consistindo nas “transformações pelas quais passam os objetos de ensino ‘linguageiros’ quando são efetivamente ensinados” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2019, p. 28). Observa-se, diante disso, a relevância da análise dos gestos didáticos – os quais serão explicados no tópico seguinte – para o ensino da escrita dos gêneros textuais, uma vez que se referem às particularidades que emergem no contexto de interação entre professores e alunos e refletem o modo como cada professor desempenha sua prática.

Nessa perspectiva, os autores ainda explicam que as línguas pertencem a vários domínios (como fonética, gramática, leitura, escrita, etc.) e sofrem uma estruturação complexa ao se adequar aos objetivos escolares. Além disso, a leitura, a escrita, a gramática, bem como outros componentes de ensino; são redefinidos em virtude das “expectativas sociais, das mudanças educativas e dos avanços científicos das disciplinas de referência” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2019, p. 23).

Tendo em vista que esta pesquisa se enquadra numa perspectiva que busca a compreensão e explicação de fenômenos observados em contexto de sala de aula – uma das perspectivas adotadas pelas pesquisas em didática das línguas, segundo Dolz, Gagnon e Decândio (2019) – salientamos a relevância de se compreender o modo como cada professor desempenha sua prática, seu agir, bem como suas avaliações/interpretações acerca do próprio trabalho, entre outras especificidades; uma vez que são componentes importantes diante de uma teia de fatores que influenciam o ensino e a aprendizagem dos objetos de ensino.

Para tanto, considerando a perspectiva adotada, é necessário, ainda, discorrermos acerca de noções que contribuem para essa compreensão, quais sejam: sequência de ensino e formas sociais de trabalho. Corroborando as afirmações de Silva-Hardmeyer (2015), bem como os estudos desenvolvidos

pelo grupo GRAFE⁶ (Groupe de Recherche Pour l'analyse du Français Enseigné), assumimos que a explicitação dessas noções é relevante para a investigação acerca do trabalho do professor em contexto de ensino de língua portuguesa sob o viés da Didática das Línguas.

A sequência de ensino, segundo Schneuwly (2009), se refere ao conjunto de atividades organizadas de maneira sistemática visando um só objetivo, como o ensino de um gênero textual específico. Essas atividades podem ser organizadas tanto em um conjunto de aulas, ou seja, aulas em sequência; quanto em apenas uma só aula. Neste estudo, o termo sequência de ensino é justificado tendo em vista que os professores desenvolveram, em cada aula, uma sequência de ações, bem como orientações em relação a um gênero específico, culminando na solicitação para que os alunos realizassem a produção escrita. Desse modo, houve um “ensino em sequência” (SILVA-HARDMEYER, 2015, p. 130), visando um objeto de ensino. Sendo assim, consideramos uma aula como sendo uma sequência de ensino (SE).

As formas sociais de trabalho “são as formas como a interação professor-aluno ocorrem no processo de ensino-aprendizagem” (SILVA, 2013, p. 196), ou seja, estratégias utilizadas pelo professor para que os alunos possam desenvolver saberes no que se refere ao objeto de ensino em questão. Neste estudo, a identificação das formas sociais realizadas pelos professores participantes contribuiu para que percebêssemos o modo como organizam estrategicamente uma sequência de ensino visando que os alunos desenvolvam os saberes necessários para a produção escrita. A realização de questionamentos orais e a leitura em voz alta feita tanto pelo professor quanto pelo aluno são exemplos de formas sociais de trabalho mobilizadas ao longo das aulas analisadas.

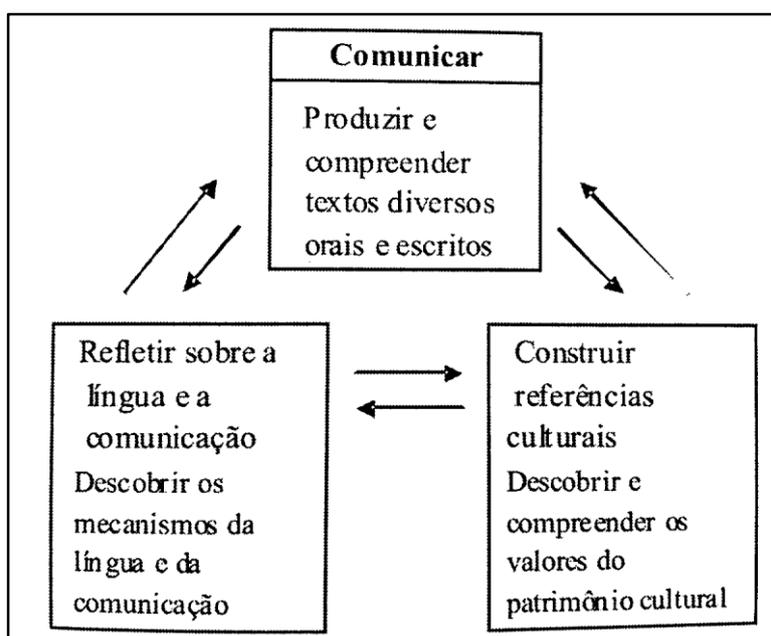
Assumindo tal perspectiva, também corroboramos as afirmações de Dolz (2009), ao salientar que, no contexto atual, as universidades estão rompendo com um paradigma aplicacionista, tendo em vista que, ao invés de propor um modelo praxeológico a ser seguido, se considera a necessidade de estabelecer uma relação dialética entre as contribuições teóricas, os resultados das

⁶ Grupo coordenado por Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly, docentes atuantes na Universidade de Genebra.

pesquisas e a análise das práticas docentes, a fim de estabelecer o que as vantagens e desvantagens em relação a essas práticas.

Nesse sentido, é válido ressaltar que a didática das línguas, visa responder a questões como: Quais são as finalidades explícitas do ensino de línguas? Como são constituídos os objetos de ensino? Qual o estatuto das línguas ensinadas? (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2019) e apresenta as seguintes finalidades:

Figura 5 – Finalidades do ensino de línguas



Fonte: (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2019).

Segundo Dolz, Gagnon e Decândio (2019), a finalidade de comunicar está vinculada a habilidades como falar, ouvir, ler, escrever e interagir. Tais habilidades são indispensáveis para a vida cotidiana, bem como ao acesso à cultura e aos saberes. Os autores também apontam como finalidade do ensino de língua a “reflexão sobre o funcionamento da comunicação sobre o uso da linguagem e do sistema da língua’ (COSTE, 1985; DOLZ; MEYER, 1998), a qual assegura o domínio consciente dos comportamentos linguageiros” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2019, p. 30). A terceira finalidade apontada pelos autores se refere ao emprego dos textos literários, bem como aos conhecimentos relacionados à história, aos usos, normas e ao patrimônio da língua.

Por fim, salientamos que, realizando uma retrospectiva acerca da emergência da didática das línguas no contexto brasileiro, se observa, segundo Dolz, Gagnon e Decândio (2019), que houve contribuições significativas para o ensino-aprendizagem de gêneros textuais a partir da metade da década de 90 com a influência do Interacionismo Sociodiscursivo. Segundo os autores, tal perspectiva influenciou na construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais e até a atualidade fundamenta pesquisas acadêmicas.

Nesse sentido, discorreremos, no tópico seguinte, acerca do ensino da escrita de gêneros textuais.

2.2.2 O ensino de escrita na perspectiva dos gêneros textuais

O ensino e a aprendizagem da produção escrita constituem práticas de grande relevância e amplitude nas séries referentes ao nível básico de escolaridade, uma vez que envolvem fatores ligados aos usos sociais da linguagem relacionados tanto a instâncias referentes à sociedade como um todo (família, igreja, trabalho, etc.), quanto ao próprio desenvolvimento das atividades educativas inerentes às diferentes disciplinas escolares (Língua Portuguesa, Matemática, História, etc.). Sendo assim, aprender e ensinar a produção escrita demanda um esforço permanente de mobilização de conhecimentos acerca dessas diferentes instâncias de uso da escrita.

Segundo Dolz, Gagnon e Decândio (2010), “a escrita presta-se a um trabalho escolar transversal” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p.16), tendo em vista que desempenha um importante papel no desenvolvimento das diferentes disciplinas escolares. Além disso, os autores salientam que a escrita é relevante tanto para o acolhimento dos alunos quanto para a socialização das aprendizagens.

Segundo os autores, construir um texto não consiste em “um simples jogo de composição feito no quadro de um processo cumulativo ou aditivo” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p.18). Ou seja, não se trata da assimilação inflexível e progressiva dos componentes presentes no texto; mas da complexidade inerente às situações de comunicação, a qual se apresenta de diferentes maneiras nos textos. Ainda segundo os autores, o objeto a ensinar e

a aprender a produção escrita envolve atividades complexas que englobam desde o gesto gráfico à planificação dos textos, bem como características que podem ser analisadas sob diferentes pontos de vista, como o pragmático, o textual, o semântico e o morfossintático.

Tal aceção corrobora as afirmações de Bronckart (1996), de que nos comunicamos por meio de produções verbais (orais ou escritas) efetivas, ou seja, por meio de textos. Nesse sentido, considerando que a aprendizagem da escrita se dá em função das situações de comunicação em que os textos são postos em funcionamento, “o texto é considerado a unidade básica do ensino da produção, assim como a leitura” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2019, p. 39). Com base em Bronckart (2006), Gonçalves e Ferraz (2014) explicam que, de acordo com essa perspectiva, o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa deve ser marcado pela emergência de atividades languageiras que favoreçam o desenvolvimento do ser humano por meio de suas capacidades de linguagem.

Os gêneros textuais, enquanto objetos de ensino, consistem em instrumentos culturais e didáticos e “permitem o reagrupamento de uma imensa variedade de textos disponíveis em função de aspectos genéricos, tais como conteúdos, a estrutura comunicativa e as configurações de unidades linguísticas” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010). Assim, ensinar a produção escrita na perspectiva dos gêneros textuais significa considerar as diferentes variáveis inerentes à escrita, as quais são relativas não só a aspectos linguísticos, mas também a particularidades sociais que podem ser relevantes para os alunos.

Além disso, todo agir languageiro se configura a partir de um texto que pertence a um gênero específico (NASCIMENTO; 2019, p. 83). Tais apontamentos corroboram as afirmações de Gonçalves e Ferraz (2014), ao explicarem que, na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo, os gêneros textuais “são entendidos como materialização das ações languageiras, as quais ‘nascem’ da/na adsorção de ‘percursos’ psicolinguísticos semiotizados e interligados” (GONÇALVES; FERRAZ, 2014, p. 71), ou seja, dos eventos comunicativos, das esferas de comunicação, dos mundos discursivos e dos contextos de produção dos textos. Com isso, os autores salientam que o reconhecimento dos princípios inerentes aos gêneros textuais consiste em

compreendê-los além da materialidade linguística, levando em conta as relações sociais, aspectos filosóficos, sociológicos e ainda estruturais da língua.

Comungando com as acepções de Bronckart, os autores reconhecem que “as pessoas transitam por diferentes esferas da comunicação e se comunicam por diversos gêneros sem percebê-los” (GONÇALVES; FERRAZ, 2014, p. 72). Todavia, considerando o processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, visando o desenvolvimento da competência comunicativa dos indivíduos, assumimos a necessidade de se deixar claros os seguintes aspectos:

1) Os contextos de produção em que os gêneros surgem e se adaptam, 2) os elementos da infraestrutura textual, por sua vez, composta pelo próprio contexto de produção, pelo tipo de discurso e pelas sequências tipológicas, e, por fim, 3) a organização sintático-semântica e polifônica do texto. (GONÇALVES; FERRAZ, 2014, p. 72).

Com isso, se considera as capacidades de linguagem e se contribui, segundo os autores, para a compreensão de que os textos dispõem de diversos aspectos estruturais, temáticos e estilísticos, mas que, concomitantemente, permitem a estabilidade desses aspectos mediante situações comunicativas semelhantes (GONÇALVES; FERRAZ, 2014).

No contexto escolar, os gêneros textuais consistem tanto em objetos de comunicação quanto em objetos de ensino e de aprendizagem (DOLZ; SCHNEUWLY, 2009 apud NASCIMENTO, 2019). Conseqüentemente, conforme ressaltado por Nascimento (2019), a didatização dos gêneros textuais não se refere apenas à transposição de saberes de referência em saberes escolares, deve englobar diferentes aspectos específicos às situações didáticas, como “a detecção de representações sobre outros elementos envolvidos no agir docente e nas relações que estabelecem entre si” (NASCIMENTO, 2019, p.84).

Diante disso, corroborando os apontamentos de Nascimento (2019), concebemos que cabe ao professor criar as condições necessárias para que os alunos desenvolvam habilidades de escrita. Retomando as afirmações de Bronckart (2006), a autora ressalta que há um duplo processo de semiotização que consiste, primeiramente, na adoção de um gênero adequado à situação de

ação e, em segundo lugar, a adaptação deste em função da base de orientação que oferece as coordenadas dessa situação.

Dolz, Gagnon e Decândio (2010) estabelecem que a consigna consiste no “gênero por meio do qual se instrui o aluno para a realização da(s) atividades(s)”. Segundo os autores, é por meio de consignas que é possível identificar os elementos referentes à tarefa proposta, bem como os elementos do contexto de produção dos textos. Barbosa e Carlberg (2014) definem esse gênero

“como uma instrução ampliada que além de explicitar o que é para ser realizado, delinea caminhos, apresenta os recursos disponíveis para a realização da tarefa e os objetivos a serem atingidos, deixando, porém, espaço para a forma de organização da tarefa, as escolhas, a resolução dos conflitos que podem surgir durante a execução da tarefa, a criação e a autoria”. (BARBOSA; CARLBERG 2014, apud PÁDUA 2016).

Desse modo, compreendemos que as consignas consistem em importantes recursos mobilizados pelos professores, a fim de oportunizar a aprendizagem. Nesse sentido, ao elaborar consignas, o professor interage com os alunos e organiza a situação de ensino.

Dito isto, é válido ressaltar que, neste estudo, não nos voltamos à identificação ou análise desse gênero, mas à mobilização do agir didático. Isso significa que assumimos a perspectiva de que, nos momentos em que os professores direcionam os alunos para a produção escrita, é possível perceber a emergência de um percurso de gestos didáticos que ocorrem de maneira não aleatória, caracterizando a emergência de um *agir didático instrucional*. Esse agir se refere às particularidades imprimidas pelo professor nessa situação didática específica, ou seja, ao modo como organiza didaticamente a situação de interação cujo foco é o direcionamento para a produção escrita. Nesse sentido, também nos voltamos ao que é privilegiado pelo professor, por meio de gestos didáticos, à medida que orienta, instrui e prescreve essa produção.

2.2.3 Os gestos didáticos fundadores e específicos

Na presente pesquisa assumimos a perspectiva do *ensino como trabalho* (MACHADO, 2004). Compreendemos que o trabalho docente apresenta especificidades que se fazem no seu dia a dia e que demonstram a complexidade da profissão. Assim, corroborando as afirmações de Oliveira (2012), assumimos que

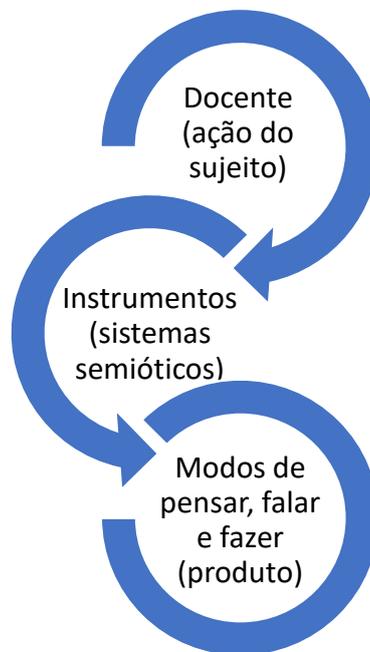
o trabalho real não se reduz ao trabalho prescrito: as situações de ensino não correspondem necessariamente às normas organizacionais e institucionais. Elas se caracterizam como um lugar de significação, de redefinição do trabalho prescrito, de negociações, de ajustes e de produção de normas e, em nossa visão, de produção de saber-fazer. (OLIVEIRA, 2012, p.5).

Nesse sentido, compreendemos a relevância de se perceber o trabalho docente de maneira situada, mediante o curso do seu desenvolvimento profissional em sala de aula, na interação com os alunos. Tal posicionamento também corrobora a aceção de que o trabalho do professor não consiste em um dom ou sacerdócio, de modo que a compreensão dos gestos contribui para que se perceba com mais afinco seu caráter profissional (GAL-PETITFAUX, 2010 apud OLIVEIRA, 2012).

Salientamos, ainda, que, apesar de diferentes estudiosos brasileiros (GOMES-SANTOS, 2010; NASCIMENTO, 2011; GOMES-SANTOS; OLIVEIRA, 2012, 2013; SILVA, 2013, 2017; JORDÃO, 2017) já desenvolverem pesquisas relacionadas aos gestos que perpassam a prática docente, tomando como base os estudos de Schneuwly (2009a), Schneuwly e Dolz (2009), Aeby-Daghé e Dolz (2008) e Cordeiro (2007), há, ainda, uma grande demanda de pesquisas que abarquem a análise dessa especificidade profissional no contexto da sala de aula.

Retomando tais pesquisas, Gomes-Santos e Jordão (2017) afirmam que “o trabalho de ensino tem como objeto os processos psíquicos dos alunos, ou seja, seus modos de pensar, fazer e falar” (GOMES-SANTOS; JORDÃO, 2017), transformados por meio de sistemas semióticos utilizados pelos docentes, o que apresenta como resultado esses mesmos modos transformados, conforme ilustrado na Figura 6, a seguir:

Figura 6 – Transformação dos processos psíquicos dos alunos pelos docentes



Fonte: A autoria da pesquisadora, com base em Gomes-Santos e Jordão (2017).

Sendo assim, a transformação dos processos psíquicos dos alunos está vinculada ao modo como os objetos de saber circulam em sala de aula. Em outras palavras, é por meio da mediação docente que os objetos de ensino previstos nos currículos, bem como em outros documentos parametrizadores do trabalho docente, se transformam em objetos ensinados (SCHNEUWLY, 2009 apud GOMES-SANTOS; JORDÃO, 2017). Nessa perspectiva, o professor consiste em um “agente de transformações no saber visando produzir com o auxílio de instrumentos materiais e simbólicos uma série complexa de funções psíquicas” (NASCIMENTO, 2016).

Nesse sentido, nos alinhamos à posição de Dolz, em entrevista realizada por Silva e Silva (2012). Para esse autor, a noção de gestos profissionais consiste em formas características das intervenções docentes, e a análise do trabalho docente sob o viés dos gestos profissionais pode contribuir para a

caracterização, interpretação e, conseqüentemente, para a compreensão do trabalho do professor.

No que se refere aos gestos profissionais acionados pelos professores, Silva (2013) destaca, retomando os estudos de Bucheton (2008), seu caráter único, uma vez que se vinculam a contextos específicos de ensino. Além disso, a autora destaca que a finalidade desses gestos consiste em contribuir para a criação de um “espaço da palavra e do trabalho” (SILVA, 2013, p.73) que propicie a transmissão e apropriação dos currículos. Nesse sentido, a noção de gesto profissional é geral, contribuindo para a caracterização das funções e tarefas do professor, independentemente da matéria de ensino (DOLZ, em entrevista a Silva e Silva, 2013). O autor ainda explica que, ao considerar os gestos do professor referentes a uma matéria e objeto de ensino específicos, os denominamos gestos didáticos. Segundo Nascimento (2016),

Esses gestos visam regular a dinâmica das transformações dos objetos de ensino em sala de aula e a construir significações coletivas sobre os mesmos, ainda que preservem características próprias, que são destacadas na análise de uma situação didática. (NASCIMENTO, 2016, p. 128).

É necessário salientar que o objeto ensinado é o resultado da “ação do professor, que segue uma lógica própria, articulando continuamente à outra ação, a aprendizagem escolar que, por sua vez, segue a lógica dos alunos” (SCHNEUWLY, 2009, p.24 apud GOMES-SANTOS; JORDÃO, 2017). Também é possível inferir que esse processo não ocorre de maneira mecânica, ou seja, o ensino é uma atividade situada. Portanto, as especificidades ligadas a um determinado contexto de ensino também são decisivas para o desenvolvimento das ações do professor e devem ocorrer de maneira sequenciada e/ou interligadas, seguindo uma lógica pertinente à situação de interação em questão. Assim, compreendemos que o professor realiza um encadeamento de ações que, perpassadas pelos objetivos traçados anteriormente à aula, visam a transformação do objeto de ensino em objeto ensinado.

Nessa perspectiva, a mediação docente pode ser observada a partir de uma dupla semiotização. Através de gestos que apresentam significados que os aprendizes compreendem e acompanham, o professor deve tornar presentes

(gesto de presentificação) os objetos de ensino e, em reciprocidade a isso, delimitar (gesto de elementarização/delimitação) as dimensões ou tópicos a serem tratados como objetos de estudo (SCHNEUWLY, 2000 apud NASCIMENTO 2011; SCHNEUWLY, 2009 apud GOMES-SANTOS; JORDÃO, 2010). Esses gestos constituem “o coração do sistema de gestos didáticos” (SCHNEUWLY, 2000). Segundo Silva (2013), servem como base para os demais gestos que envolvem o agir dos professores no que se refere à prática didática.

Portanto, a noção de gestos didáticos é relevante para a análise das situações de ensino uma vez que se volta “ao nível das intervenções do docente, em contexto de ensino, referente a um objeto de ensino aos aprendizes” (SILVA-HARDMEYER, 2015). Além disso, esses gestos extrapolam a noção de movimentos corporais e são compreendidos como uma “dimensão simbólica e interpretativa, uma intencionalidade e um efeito estruturador dentro do trabalho do professor” (JORRO, 2006, p. 9 apud NASCIMENTO, 2016).

Gomes-Santos e Jordão (2017), retomando as afirmações de Schneuwly (2009), salientam que o trabalho docente engloba “o uso de instrumentos didáticos” (GOMES-SANTOS; JORDÃO, 2017, p. 63), um conjunto de elementos que permitem a transformação da interação didática. A exemplo disso, tem-se “tanto as fichas, quanto os comandos das atividades, os meios de expor, a linguagem e a gestualidade; todo dispositivo material que atua, em um dado momento, quando se está em um contexto didático” (SCHNEUWLY, 2009 apud GOMES-SANTOS; JORDÃO, 2017, p. 63).

Ainda no que se refere a esses instrumentos, Gomes-Santos e Jordão (2017) destacam que Schneuwly (2009) estabelece três categorias que os distinguem entre si: a primeira compreende instrumentos constitutivos do ambiente institucional e os instrumentos de ordem material (livros didáticos, cadernos, lousa, textos xerocopiados, data show, entre outros materiais); a segunda e a terceira categorias compreendem o funcionamento das disciplinas escolares. Essas últimas, segundo os autores, tratam de instrumentos que permitem a implementação dos gestos didáticos de presentificação e de delimitação.

Mediante esses instrumentos, observa-se que cabe ao professor gerenciar esse conjunto de instrumentos tendo em vista o objeto ensinado. Esse

gerenciamento ocorre através de “um conjunto de gestos que materializam uma dada intencionalidade didática, os chamados gestos didáticos” (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2007 apud GOMES-SANTOS; JORDÃO, 2017). Esses gestos, conforme salientam Cordeiro e Schneuwly (2007), regulam de maneira contínua e dinâmica transformações dos objetos ensinados e podem ser considerados organizadores do trabalho do professor.

Messias e Dolz-Mestre (2015) explicam que os pesquisadores do grupo GRAFE, preocupados com o trabalho dos docentes de Língua Francesa (enquanto primeira língua), postularam a existência de gestos fundamentais “que se integram ao sistema social complexo da atividade docente e que são regidos por regras e códigos convencionais, estabilizados pelas práticas, já secularizadas, da cultura escolar” (SILVA; DOLZ-MESTRE, 2015, p. 52). Esses gestos consistem, de forma mais ampla, em gestos languageiros aos quais também se associam gestos não languageiros (SCHNEUWLY, 2009 apud SILVA; DOLZ-MESTRE, 2015, p. 52). Os autores salientam, ainda, que ao considerar a noção de gestos didáticos fundadores em relação ao trabalho docente supõe-se uma “preocupação que recai sobre o plano da transposição didática interna” (SILVA; DOLZ-MESTRE, 2015, p. 52).

Nesse sentido, esses gestos “constituem formas de agir profissional que, integradas ao sistema educacional, selecionam, configuram e colocam em cena os objetos de ensino que organizam o ensino de língua portuguesa” (NASCIMENTO, 2019, p. 91). Tais afirmações retomam, assim, a aceção de que o trabalho docente se articula às especificidades inerentes aos contextos de ensino.

Silva e Dolz-Mestre (2015) explicam, também, que Aebly-Dagnhé e Dolz (2008), ao retomarem os estudos de Schneuwly (2000), postulam a existência de sete gestos didáticos fundamentais, os quais podem, de acordo com as intervenções desenvolvidas pelos professores, gerar diferentes gestos específicos: gestos de presentificação, de focalização ou elementarização, formulação das tarefas, implementação do dispositivo didático, criação de memória didática, regulação e de institucionalização.

Segundo Nascimento (2011), os gestos didáticos fundadores cunhados por Schneuwly (2000;2009) fazem emergir em sala de aula 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).

Desse modo, esses sistemas evidenciam as singularidades empregadas pelo docente mediante a transposição didática interna, delineando um contorno particular às interações entre professor-objeto de ensino-alunos. Com isso, salienta-se a relevância da análise dos gestos didáticos acionados pelo professor para a compreensão do modo como direciona os alunos à realização da produção escrita, tendo em vista que, a partir dessa análise, é possível compreender o modo como age didaticamente frente a essa situação necessária ao exercício da profissão.

Retomando os estudos de Aeby-Dagnhé e Dolz (2008), Schneuwly (2009 apud GOMES-SANTOS; JORDÃO, 2017, p. 65) apresenta a seguinte categorização, referente aos gestos didáticos fundamentais. Quais sejam: gesto de implementação do dispositivo didático, de regulação, de institucionalização e de criação de memória didática. Tais gestos serão apresentados mais detalhadamente no Quadro 4, a seguir:

Quadro 4 – Gestos didáticos fundadores e suas definições

Gestos didáticos fundadores	Definições
Implementação do dispositivo didático	“Implica mobilização de uma série de meios e de recursos para a instanciamento do contexto (<i>milieu</i>) de ensino e para a criação das condições de ingresso do aluno na atividade”.
Regulação	“Implica tomada de informações e interpretação dos efeitos da implementação dos dispositivos didáticos, com base na avaliação dos obstáculos e dos aportes (saberes apropriados) dos alunos no processo de construção do objeto”.
Institucionalização	“Implica a fixação de maneira explícita e convencional do estatuto cognitivo de um saber para construir a aprendizagem, permitindo ao aluno utilizar este saber em circunstâncias novas e garantindo ao professor a possibilidade de exigí-lo como saber oficial, comum à turma”.

Criação de memória didática	“Implica a reconstituição, em uma matriz integral, dos diferentes elementos em que o objeto de ensino foi decomposto. Trata-se, assim, de um gesto transversal aos demais gestos e à sequência de ensino, uma vez que busca reestabelecer a totalidade do objeto, fragmentada pelo trabalho de ensino”.
Formulação de tarefas	“Possibilita a entrada do objeto no dispositivo didático”.

Fonte: Autoria da pesquisadora, com base em Gomes-Santos e Jordão (2017, p.65-66) e em Nascimento e Brun (2017, p. 53).

Gomes-Santos e Jordão (2017), retomando as afirmações de Schneuwly (2009), ressaltam que os gestos acima apresentados se definem em função do seu papel na construção dos objetos de ensino e condicionam-se pelo funcionamento das disciplinas escolares. Sendo assim, contribuem para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem ao passo que ocorrem em função da didatização dos objetos de ensino, os quais, por sua vez, “são internalizados à medida que os gestos didáticos do professor vão se incorporando à atividade de ensino-aprendizagem” (BARROS, 2013).

Tais afirmações corroboram os apontamentos de Machado e Brun (2017), ao defenderem que os gestos didáticos são acionados pelo professor visando o controle do próprio comportamento e dos alunos, de modo que esses gestos se configuram como “instrumentos psicológicos pelos quais transforma os modos de pensar, falar e de agir de si mesmo e dos alunos” (MACHADO; BRUN, 2017, p.49).

Nessa perspectiva, dado seu caráter de mobilização de meios e recursos para a instanciamento do contexto de ensino, criando um contexto favorável à aprendizagem dos alunos, *o gesto de implementação do dispositivo didático* compreende intervenções de caráter didático que tornam presente o objeto de ensino para os alunos – por meio do subgesto de presentificação – e delimitam as dimensões a serem estudadas – por meio do subgesto de focalização (MESSIAS, DOLZ-MESTRE, 2015). Compreende-se como dispositivo didático um “conjunto de suportes materiais organizados e utilizados e as atividades escolares que focalizam as dimensões do objeto de ensino” (SILVA-HARDMEYER, 2017, p.104).

Conforme apontado por Silva-Hardmeyer (2015), o professor pode implementar um dispositivo acerca da elaboração de argumentos cujo foco seja a elaboração de um debate oral, ao utilizar-se de diferentes vídeos que englobem diferentes temas, com o objetivo de assisti-los e discutir juntamente com os alunos e, em seguida, solicitar que apontem argumentos e opinem a respeito desses vídeos. A autora ainda explica que, ao introduzir os vídeos na classe, o objeto de ensino é presentificado. Por sua vez, ao indicar os parâmetros que devem ser observados pelos alunos, o professor focaliza o que deve ser discutido/observado. Tal gesto pode ser identificado não só em ações linguageiras do docente, mas também pode estar associado a gestos não verbais, como o ato de ligar um computador.

O gesto de regulação, considerando os efeitos gerados pela implementação dos dispositivos didáticos, bem como a avaliação destes pelo professor; consiste em intervenções realizadas por esse profissional, que visam a superação de obstáculos referentes à aprendizagem dos alunos (MESSIAS, DOLZ-MESTRE, 2015). Retomando os estudos de Aeby-Daghé e Dolz (2007), Stutz, Queroz e Souza (2017) explicam que esse gesto pode ser subdividido em gesto de regulação interna, que consiste em “obter informações sobre o estado de conhecimento dos alunos, podendo se situar no início, durante e no fim de um ciclo de aprendizagem” (STUTZ; QUEROZ; SOUZA, 2017); e gesto de regulação local, o qual volta-se para a “construção do objeto ensinado por meio das intervenções do professor com os alunos, operando no interior das atividades escolares” (STUTZ; QUEROZ; SOUZA, 2017, p.124-125).

De acordo com Silva-Hardmeyer (2015), esse gesto pode ser identificado a partir da reformulação de respostas ou instruções, bem como da utilização de diferentes dispositivos didáticos realizadas pelo professor no intuito de permitir ao aluno a superação de obstáculos relativos à aprendizagem.

O gesto de institucionalização consiste em “um processo pelo qual os professores agem a fim de fixar os conhecimentos já instituídos social e coletivamente por meio de especialistas, a respeito de um objeto de ensino” (MESSIAS, DOLZ-MESTRE, 2015, p. 54). Portanto, esse gesto se vincula à possibilidade de exigência do professor de que o objeto de ensino em questão se torne um saber oficial. Desse modo, conforme Stutz, Queroz e Souza (2017)

explicam, a institucionalização envolve a delimitação do que o professor espera que o aluno aprenda, “por meio de considerações e ações que possibilitem ao aluno ver o objeto de ensino sendo consagrado na abordagem do professor” (STUTZ; QUEROZ; SOUZA, 2017, p. 125).

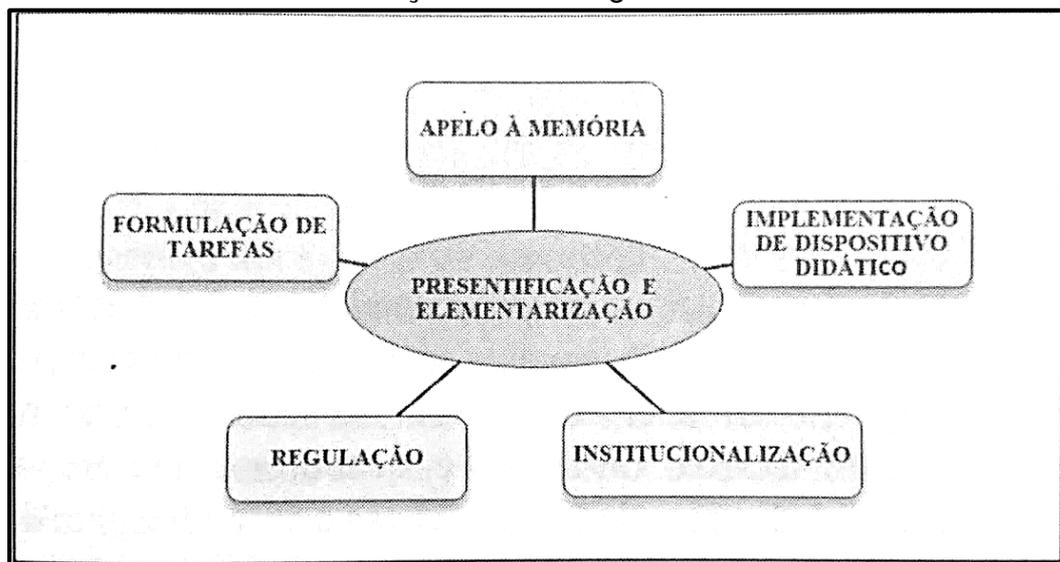
Nessa acepção, Silva-Hardmeyer (2015) considera que tal gesto se constitui de intervenções docentes linguageiras que visam definir, explicar ou conceitualizar um dado conteúdo. Ao apresentar a definição de um gênero textual para a turma o professor institucionaliza esse conhecimento.

O gesto de criação de memória didática, visando a reconstituição do objeto fragmentado pelo trabalho de ensino, consiste em intervenções que estabelecem uma relação do que está sendo ensinado com o que foi ensinado anteriormente (MESSIAS, DOLZ-MESTRE, 2015). Desse modo, o professor coloca “num mesmo campo semântico, conhecimentos ensinados em aulas anteriores juntamente a conhecimentos novos” (STUTZ; QUEROZ; SOUZA, 2017, p.125). Silva (2013) destaca que esse gesto apresenta dois movimentos: movimento externo e movimento interno a uma sequência de ensino. Segundo a autora, o movimento externo de criação de memória didática “refere-se às retomadas de conteúdos discutidos em outras sequências, a fim de criar ou estabelecer relação entre os conteúdos” (SILVA, 2013, p. 224). Já o gesto interno de criação de memória didática “refere-se às retomadas do conteúdo discutido inicialmente no interior da mesma sequência de ensino” (SILVA, 2013, p. 54).

O gesto de formulação de tarefas, segundo Barros e Cordeiro (2017), compreende o que o aluno é levado a realizar através de consignas que visam instruir à realização de uma tarefa didática: constitui “a porta de entrada dos dispositivos didáticos” (BARROS; GONÇALVES; CORDEIRO, 2017).

Aeby e Dolz (2008 apud PESSOA; PEREIRA, 2017) explicam que os gestos didáticos se inter-relacionam, convergindo para atender aos objetivos de uma dada situação de aprendizagem, conforme apresentado no seguinte quadro:

Quadro 5 – Inter-relações entre os gestos didáticos fundadores



Fonte: Pessoa e Pereira (2017).

Nessa figura, se observa que os gestos de presentificação e elementarização/focalização estão no centro, indicando que consistem no “ponto de partida para o professor instaurar a situação de ensino-aprendizagem em uma dada aula, considerando o saber a ser ensinado” (PESSOA; PEREIRA, 2017, p.157). Apesar disso, esses gestos não são suficientes para essa instauração, de modo que o professor recorre aos demais gestos como forma de tornar o conhecimento a ser aprendido acessível ao aluno. Isso significa que os professores mobilizam uma rede de gestos com a finalidade de fazer com que os alunos aprendam os conteúdos.

Retomando os estudos de Aeby-Daghé e Dolz (2008), Barros e Cordeiro (2017) e Barros (et. al. 2017) explicam que os gestos didáticos específicos se relacionam aos gestos fundadores mencionados e se referem a situações particulares de ensino voltadas a um dado objeto e disciplina específicos.

Dessa forma, assumindo que o professor se constitui como um “agente de transformação com a ajuda de instrumentos semióticos” (SCHNEUWLY, 2009 apud MACHADO; BRUN, 2017, p.49), no presente estudo, os gestos didáticos fundamentais e específicos dos professores participantes foram analisados

mediante as intervenções destinadas ao processo de instrução docente direcionado à produção escrita de diferentes gêneros textuais.

2.3O trabalho docente na perspectiva da Clínica da Atividade

Nesta seção, discutiremos, inicialmente, acerca das especificidades do trabalho do professor e do professor de língua portuguesa. Em seguida, discorreremos acerca da autoconfrontação enquanto método que contribui para a reflexão acerca do trabalho docente.

2.3.1 As especificidades do trabalho docente

Segundo Bronckart (2006), no campo da Didática, o interesse pela análise do fazer docente se deu devido a dois fatores fundamentais: “a evolução ‘natural’ dos trabalhos de didática das disciplinas, principalmente da didática das línguas” (BRONCKART, 2006, p. 204), bem como a complementaridade entre os estudos da ergonomia ou análise do trabalho e o campo da didática. O autor também salienta que, durante muito tempo, privilegiou-se a aplicação de teorias e métodos que não englobavam as particularidades inerentes à realidade vivenciada nas escolas – como objetivos e necessidades dos alunos, bem como a formação necessária aos professores.

Com o desenvolvimento das pesquisas, se observou, no campo do ensino de línguas, a necessidade de apropriação de novas teorias e métodos gramaticais, bem como de abordagens textuais e discursivas (BRONCKART, 2006, p.206). Após essa fase de redimensionamento que visava uma atualização no campo educacional, se tornou primordial a verificação acerca da efetivação do que foi apontado como contribuição, não só em relação à organização do espaço escolar, mas também no que concerne aos instrumentos de ensino e avaliação do rendimento escolar. Com isso, foi constatado que a influência de fatores inerentes aos contextos de ensino - como dificuldades enfrentadas pelos alunos - contribuíam para a não efetivação do que previam os documentos parametrizadores.

É possível afirmar que se começou a primar pelo modo como o professor conduzia seu fazer. Ou seja, houve o deslocamento de uma visão centrada nos alunos – “em seus processos de aprendizagem e em suas relações com os saberes” (BRONCKART, 2004, p. 207) – para uma visão que considera as particularidades inerentes ao fazer docente. Esse deslocamento propiciou a emergência de novos estudos no campo da didática, os quais se voltaram ao fazer docente, ao que é realizado pelo professor em sala de aula, bem como às “capacidades e conhecimentos necessários para que os professores possam ser bem-sucedidos” (BRONCKART, 2006, p. 207), mediante as particularidades enfrentadas no curso de sua atuação.

Nesse contexto, a busca pela compreensão do trabalho do professor – como se dá e quais as implicações mediante o contexto de ensino – tem suscitado o desenvolvimento de discussões que ultrapassam a descrição do que (não) se realiza em sala de aula e, conseqüentemente, desencadeado a busca por teorias e metodologias que contribuam para essa investigação.

O grupo ERGAPE (Ergonomie de l'ActivitédesProfessionnels de l'Education), pertencente ao Institut de Formation de Maîtres (IUFM) de Marselha, na França; o grupo LAF (Langage, Action et Formation), formado por pesquisadores genebrinos, e o grupo ALTER (Análise de Linguagens de Trabalho e suas Relações), formado por pesquisadores da Universidade de São Paulo (USP), têm se dedicado à compreensão das ações desenvolvidas pelos professores sob o viés da análise do trabalho, englobando o campo da ergonomia da atividade.

A ergonomia, entendida como “um conjunto de conhecimentos sobre o ser humano no trabalho e uma prática de ação que relaciona intimamente a compreensão do trabalho e sua transformação” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 84) apresenta como ancoragens principais os conceitos de *trabalho prescrito* e *trabalho realizado*, os quais têm sido aplicados ao campo educacional e trazido grandes contribuições em relação à definição e compreensão do **trabalho do professor**.

Compreende-se por trabalho prescrito o trabalho estabelecido por instituições que regularizam modelos que devem ser seguidos pelo trabalhador. Desse modo, se constitui como anterior à sua realização, uma vez que visa

determinar como o trabalhador deve proceder (BRONCKART, 2006). Os livros didáticos, os manuais ou as sequências didáticas também são exemplos de prescrições.

O conceito de trabalho realizado se refere às tarefas que foram concretizadas pelos trabalhadores (BRONCKART, 2006, p. 208). Assim, considerando o trabalho docente, a interação do professor com os alunos em suas aulas consiste em um momento de trabalho realizado. Com isso, é possível compreender que ao analisar o momento de interação em sala de aula – o trabalho realizado – é preciso reconhecer que trabalho docente vai além do âmbito da sala de aula e demanda esforços que extrapolam as motivações do próprio professor.

De acordo com essa perspectiva, o professor gerencia o seu fazer levando em conta aspectos como: prescrições, coletivos (professor de determinada série ou disciplina, por exemplo; aspecto que o identifica em um grupo), regras relacionadas ao próprio ofício, ferramentas pedagógicas, entre outros objetos que modificam o modo como o professor (re)organiza seu trabalho. Assim, tem-se que o trabalho do professor consiste em uma “atividade instrumentada e direcionada” (AMIGUES, 2004, p. 41). É importante ressaltar, ainda, que esse cenário contribui para a (não) efetivação do que foi traçado como objetivo de ensino tanto pelo professor quanto pelas próprias instâncias que buscam regulamentar o seu trabalho. E as prescrições desempenham um importante e complexo papel na efetivação do trabalho docente, tendo em vista que conduzem o professor a organizar o seu trabalho a partir de normas que, em muitos casos, são elaboradas por sujeitos que não estão imersos no contexto de atuação a que se dirigem.

Em contrapartida, essas prescrições “levam os professores a redefinir para si mesmos as tarefas que lhes são prescritas, de modo a definir as tarefas que eles vão, por sua vez, prescrever aos alunos” (AMIGUES, 2004, p. 42). Essas prescrições podem assumir um contorno particular na interação professor-aluno, uma vez que são perpassadas pela subjetividade de cada professor mediante um contexto de ensino específico.

A respeito dos *coletivos*, Amigues (2004) afirma que é a partir da coletividade que os professores prescrevem tarefas a si mesmos, as quais serão

postas em prática posteriormente no âmbito da sala de aula. Professores que ministram aulas em uma mesma série ou disciplina podem estabelecer, entre si, a efetivação de tarefas específicas.

Nesse sentido, a noção de *regras do ofício* também pode se conectar à dimensão dos coletivos, haja vista que consistem naquilo que liga os profissionais entre si e que podem se referir tanto ao coletivo – ou seja, aos professores enquanto grupo – quanto às disciplinas. Diante disso, é importante ressaltar que essas noções são fatores que influenciam, também, a tomada de decisões no âmbito da sala de aula e, conseqüentemente, produzem efeitos na interação com os alunos e na realização das tarefas.

No que se refere às *ferramentas*, é possível inferir que, assim como as prescrições, aquelas são perpassadas pela subjetividade do professor, uma vez que podem assumir novas finalidades de acordo com os objetivos que se pretende atingir em contexto de ensino, bem como de acordo com as demandas apresentadas pelos alunos, instituição ou corpo docente.

Amigues (2004) assinala, ainda, que “o professor utiliza mais ferramentas elaboradas por outros do que por ele mesmo” (p.44). Ou seja, utiliza livros didáticos, manuais e diversas outras ferramentas que não foram pensadas por ele mesmo, porém passam a ser utilizadas para a efetivação do próprio trabalho. Por sua vez, essas ferramentas são redefinidas pelo professor e transformadas em *instrumentos da própria ação* e, conseqüentemente, *objetos significantes para os alunos*.

Desse modo, passadas pelo crivo da subjetividade do professor, as ferramentas podem assumir diferentes finalidades e significações. A respeito dessa subjetividade, Amigues (2004) destaca que consiste em um processo perpassado por conflitos e apresenta relação com os valores carregados por cada professor. Em meio a isto, cabe ao professor “organizar as condições de estudo dos alunos” (AMIGUES, 2002 apud SOUZA-E-SILVA, 2004, p.85).

De acordo com Messias e Dolz (2015), o trabalho docente, além de ser constituído por diferentes tarefas, exige diferentes intervenções. Os autores acentuam que essas intervenções assumem caráter didático no tocante às ações direcionadas ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Em contrapartida, fora da sala de aula, outras formas de intervenção são realizadas,

as quais se referem a tarefas como participar de reuniões pedagógicas, preencher relatórios, entre outras. Tais afirmações podem ser melhor elucidadas a partir da Figura 7, a seguir.

Figura 7 – O trabalho do professor de línguas caracterizado a partir de suas formas de intervenção



Fonte: Silva (2013).

A Figura 02 ilustra a aceção de que o professor desempenha um importante papel nos processos de ensino e de aprendizagem. Messias e Dolz (2015) salientam que o trabalho docente, de modo geral, consiste em possibilitar o desenvolvimento de diferentes capacidades nos aprendizes por meio de intervenções didáticas. De acordo com os autores, tal função se refere ao momento em que o professor interage com os alunos transformando objeto de ensino em objeto ensinado e objeto aprendido.

Esses autores ainda apresentam um conjunto de elementos que se referem ao trabalho docente do professor de línguas, como: saber transpor seus conhecimentos, suas experiências de ensino e suas habilidades profissionais a fim de oportunizar uma aprendizagem; saber avaliar as capacidades linguageiras

dos alunos, bem como seu desenvolvimento; saber mobilizar os suportes e materiais para ensino e saber gerenciar um grupo heterogêneo de alunos, ao passo que propicia um contexto favorável para o aprendizado da língua.

Nesse sentido, uma vez que consideramos o professor enquanto sujeito que articula o ensino da escrita de gêneros textuais, nos interessando pelo agir didático revelado em intervenções docentes orientadas por esse enfoque, nosso olhar será lançado sobre a *linguagem como, no e sobre o trabalho docente*, em consonância com as afirmações de Machado (2004).

Tal discussão se torna relevante tendo em vista que, conforme apontado por Antunes (2003), ainda persiste, no Brasil, um ensino de escrita desvinculado das situações de comunicação, bem como da construção de textos que apresentem unidade (começo, meio e fim), no intuito de expressar sentidos e intenções; portanto, destituído das particularidades inerentes aos contextos sociais. Com isso, observa-se um ensino de escrita distanciada de uma perspectiva interacional, isto é, deficitário no que se refere ao estabelecimento da relação entre a linguagem e o mundo.

Bunzen (2006) aponta que, atualmente, as produções realizadas pelos alunos não refletem a “diversidade de práticas sociais e suas múltiplas funções” (BUNZEN, 2006, p. 20), mas demonstram um ensino voltado à correção gramatical do texto com a finalidade de obtenção de nota. Desse modo, não se contribui para a formação do aluno produtor de textos. Assim, o autor defende que o ensino de escrita deve se pautar na produção de gêneros textuais diversos e se voltar às necessidades apresentadas pelos estudantes.

No presente estudo, corroboramos as afirmações de Bunzen (2006) e de Antunes (2003) no que se refere ao panorama de conflitos que envolve o ensino de escrita nas escolas brasileiras da atualidade. As reflexões apresentadas pelos autores sinalizam a necessidade de se discutir mais o “ensinar a ensinar a produção de textos” (MENEGASSI, 2004) e de se refletir sobre o modo como os professores da educação básica orientam os alunos no processo de produção textual. Em contrapartida, enfatizamos que, ao assumirmos uma perspectiva do *ensino como trabalho*, acrescentamos a esses apontamentos a necessidade de observação das singularidades inerentes ao trabalho de cada professor,

conforme explanado ao longo deste texto, as quais contribuem para a (não)efetivação do que o docente propõe realizar em sala de aula.

Por fim, diante do que foi explicitado, é possível afirmar que o trabalho docente consiste em uma atividade complexa, uma vez que fatores diversos, conforme mencionado anteriormente, se conectam a sua realização. Corroborando as afirmações de Saujat (2004), compreendemos que o trabalho do professor consiste em um enigma, todavia, através das conceitualizações defendidas pela ergonomia e pela clínica da atividade, buscamos contribuir para a compreensão das situações de ensino consideradas neste estudo. Nessa perspectiva, corroboramos os apontamentos de Machado (2007), ao assumir que o trabalho do professor consiste em uma atividade situada e que sofre influência de contextos mais imediatos e mais amplos; além disso, se trata de uma atividade pessoal e sempre única, “que engaja o trabalhador em todas as suas dimensões: física, cognitiva, emocional, etc.; mas que é, ao mesmo tempo, impessoal, no sentido de que não se desenvolve de forma totalmente livre” (MACHADO, 2007, p. 91).

Para que se possa compreender de maneira mais significativa esse trabalho, é “necessário um instrumento que permita a observação da ação do professor em curso e, ainda, possibilite que o professor estabeleça um diálogo sobre ela” (LOUSADA, 2006, p. 278). Dessa forma, é possível não só compreender a dimensão observável das ações do professor, mas também as subjetividades inerentes ao seu fazer, situado em contextos específicos de atuação. Nesse sentido, apresentaremos, na seção seguinte, apontamentos alusivos ao método de autoconfrontação como instrumento de pesquisa favorável à interpretação do trabalho docente.

3 CONFIGURAÇÕES METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos as bases teórico-metodológicas que nortearam a construção deste estudo, tendo em vista a necessidade de sistematização das etapas para a compreensão do percurso investigativo. Para tanto, inicialmente, discorreremos acerca das bases epistemológicas que dão sustentação à geração e interpretação dos dados. Posteriormente, detalharemos as particularidades inerentes a esta investigação, referentes ao *lócus* da pesquisa, ao perfil dos colaboradores, aos instrumentos de pesquisa, bem como ao percurso de geração, procedimentos de registro, seleção e organização de dados e, por fim, às categorias de análise.

3.1 Bases epistemológicas da pesquisa

A Linguística Aplicada (LA) é uma ciência social cujo foco consiste nos problemas relacionados ao uso da linguagem, ou seja, a linguagem (escrita e oral) em contexto de interação entre os sujeitos, seja nos contextos de ensino/aprendizagem ou fora dele (MOITA LOPES, 1996). Desse modo, o linguista aplicado deve estar atento a fundamentos teórico-metodológicos que busquem englobar tal especificidade. Tendo em vista o reconhecimento do papel central desempenhado pela linguagem mediante as práticas sociais, que considera os interesses dos sujeitos que trabalham e que agem (MOITA LOPES, 2006), esta pesquisa está situada no campo da Linguística Aplicada.

Segundo Moita Lopes (1996), a LA “tem como uma das suas tarefas no percurso de uma investigação mediar entre o conhecimento teórico advindo de várias disciplinas” e “o problema de uso da linguagem que pretende investigar” (MOITA LOPES, 1996, p. 20-21), ou seja, os fundamentos teóricos assumidos pelo linguista aplicado mantêm uma relação de dependência com os problemas a serem investigados. Considerando uma teorização alicerçada tanto nos princípios do Interacionismo Sociodiscursivo, quanto na didática das línguas e na clínica da atividade, propomos o alinhamento entre esses diferentes campos do conhecimento para a teorização acerca do agir didático dos professores. Tal

alinhamento dialoga com as ancoragens assumidas pela LA, compreendida como campo *transgressivo e em constante movimento* (PENNYCOOK, 2006).

Dessa forma, considerando o presente objeto de estudo, ou seja, o agir didático de professores de língua portuguesa, bem como os respectivos problema e objetivos de pesquisa, fizemos a escolha pelo paradigma qualitativo de ciência por entendermos ser este tipo de pesquisa que melhor se adequa ao presente estudo.

Corroborando os apontamentos de André (1995), entendemos que a pesquisa qualitativa, desde suas raízes, se preocupa com os fenômenos humanos e sociais, tendo em vista a complexidade e dinamicidade desses fenômenos. Desse modo, “o foco da investigação deve se centrar na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações” (ANDRÉ, 1995, p.15). Assim, este estudo é analisado sob o viés da descrição, interpretação e subjetivação dos dados.

Nessa perspectiva, Günther (2006) argumenta que os métodos e técnicas utilizados na pesquisa qualitativa devem ser adaptados ao objeto de estudo, em contraposição a um método único e padronizado. Diante disso, a postura a ser adotada pelo pesquisador deve ser de reflexão contínua e de “interação dinâmica” (GÜNTHER, 2006, p.203) com o seu objeto de estudo, uma vez que consideramos importantes as variáveis inerentes a esse objeto, tendo em vista fatores relacionados ao seu contexto de emergência e aos sujeitos.

A escolha pelo paradigma qualitativo é justificada pelo seu foco de investigação no que concerne às particularidades referentes ao universo não quantificável/subjetivo dos fenômenos, ou seja, “o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças e das atitudes” inerentes à produção humana (MINAYO, 2009).

Ainda considerando os princípios defendidos pela LA, classificamos este estudo como uma pesquisa interpretativista. Sendo assim, compreendemos que “a linguagem possibilita a construção do mundo social e é a condição para que ele exista” (MOITA LOPES, 1994, p.331). Desse modo, reconhecemos a construção social dos significados e, portanto, a importância de se considerar a visão dos participantes da pesquisa. Nessa perspectiva, a postura a ser assumida pelo *pesquisador interpretativo*, segundo Moreira e Caleffe (2008), é

de curiosidade com relação ao ambiente ou sujeito pesquisado, ou seja, de compreensão em relação a este. Assim, não se admite a determinação de “hipóteses pré-formadas” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p.65) no intuito de testá-las.

A abordagem de base etnográfica se torna a mais adequada para a realização desta pesquisa, uma vez que pressupõe o contato direto entre pesquisador e pesquisados. Essa adequação também se refere à necessidade de observarmos os fenômenos de interesse do estudo no curso do seu desenvolvimento, bem como seu contexto de incidência e de reincidência, as ações e reações dos envolvidos na realidade pesquisada (CAVALLEIRO, 2013; MATTOS, 2011).

Este paradigma de pesquisa tem sido utilizado no contexto da sala de aula “focalizando o processo de ensino/aprendizagem em oposição ao foco no produto da aprendizagem” (MOITA LOPES, 1994, p. 334) e com o objetivo de interpretar os significados que são construídos pelos participantes que atuam nesse contexto. Além disso, o autor explica que, nesse caso, o acesso aos significados é possibilitado pelo uso de diferentes instrumentos, através da triangulação dos dados; desse modo, a intersubjetividade torna-se necessária à interpretação dos significados construídos em sala de aula e critério para a validade dessas interpretações.

Ainda em relação à etnografia como abordagem investigativa, Mattos (2011) ressalta que esta traz importantes contribuições para o campo das pesquisas qualitativas. Dentre essas contribuições está a observação das relações e interações tecidas no interior das escolas, o que pode revelar processos de difícil visibilidade para os sujeitos que a constituem. Neste sentido, sob o viés etnográfico compreende-se que “o sujeito da pesquisa, historicamente ator das ações sociais e interacionais, contribui para significar o universo pesquisado exigindo a constante reflexão e reestruturação do processo de questionamento do pesquisador” (MATTOS, 2011).

Em consonância com essas afirmações e com as afirmações de Cavalleiro (2013), no que se refere à etnografia no contexto escolar, reiteramos que este estudo transcende a finalidade de quantificação das ações, delineando-se sob as subjetividades que perpassam os sujeitos.

Diante disso, entendemos ser o trabalho de campo o procedimento mais adequado para a construção do *corpus* desta investigação, tendo em vista não só a possibilidade de aproximação com o universo pesquisado, mas também a relevância de se construir o conhecimento a partir da realidade apresentada em campo (MINAYO, 2009).

Sendo assim, analisamos os fenômenos de modo contextualizado, visando entender como acontecem diante de um processo em curso, em constante mudança e evolução; portanto, instável, imprevisível e incontrolável (VASCONSELOS, 2002, p. 151). Diante disso, este estudo se insere no paradigma emergente de ciência.

3.2 Os professores colaboradores e o *lócus* de pesquisa

Os sujeitos de pesquisa em questão são dois professores de língua portuguesa egressos da graduação e não principiantes, i.e., profissionais que já não são recém-ingressos no campo da atuação docente, uma vez que começaram a atuar antes mesmo de concluir a graduação; conforme apresentado no Quadro 05, a seguir. Esses sujeitos atuam em diferentes Escolas Cidadãs Integrais, localizadas na cidade de Campina Grande - PB, em turmas do terceiro ano do ensino médio.

A escolha por esse nível de ensino se deu devido dois fatores: o baixo nível de desempenho dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio, no que se refere à produção textual solicitada como um dos critérios de ingresso no ensino superior. Segundo dados divulgados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira⁷ (INEP), apenas 2,0% dos estudantes que prestaram o exame no ano de 2018 obtiveram notas máximas (entre 900 e 1000). Em contrapartida, 48,51% obtiveram desempenho inferior à nota de proficiência média geral no país, que foi de 522,8 pontos, ou seja, uma média considerada insuficiente, tendo em vista os critérios de correção adotados pelo INEP.

Diante desse contexto, entendemos que é relevante observarmos não só o desempenho apresentado pelos alunos, mas também as ações realizadas

⁷http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/press-kit-enem-2018/21206

pelos professores de Língua Portuguesa atuantes no ensino médio, cujo trabalho engloba o ensino da produção escrita.

Observemos, no Quadro 6, o perfil profissional dos participantes deste estudo:

Quadro 6 – Perfil profissional e acadêmico dos professores participantes

Professores participantes	Formação acadêmica	Ano de formação	Anos de atuação docente	Experiências de atuação docente
P1	- Graduação em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, pela UEPB/ Campus Campina Grande; - Especialização (em andamento) em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, na modalidade EAD.	- Graduação concluída em 2017	- 6 anos de atuação docente	- Rede pública de ensino, nos níveis fundamental e médio.
P2	- Graduação em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, pela UFCG/ Campus Campina Grande; - Especialização em Educação, pela UEPB; na modalidade presencial.	- Graduação concluída em 2011	- 8 anos de atuação docente	- Rede pública e privada de ensino, nos níveis fundamental, médio e pré-vestibular.

Fonte: entrevistas realizadas pela pesquisadora.

Dito isto, é válido mencionar que, inicialmente, foram contatados professores que apresentavam mais tempo de atuação docente, todavia, uma vez que não se sentiram confortáveis com as gravações em vídeo, outros professores foram contatados. Estes possuem menos tempo de atuação docente; apesar disso, concordaram⁸ em colaborar com o estudo e demonstraram engajamento e bom relacionamento com a pesquisadora.

No tocante ao *lócus* de pesquisa, salientamos que consistiu nas escolas onde atuam os professores participantes deste estudo. Trata-se de duas Escolas Cidadãs Integrais (ECI) localizadas na cidade de Campina Grande – PB. O

⁸ Em conformidade com os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, de acordo com a Resolução no 446 de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde

Programa de Escola Cidadã Integral, implementado no ano de 2016 no Estado da Paraíba, firmou-se a partir de um convênio realizado entre o Governo do Estado e o Instituto de Corresponsabilidade da Educação (ICE). Em 2018 essas escolas somavam 102 unidades em todo Estado. Destas, 13 estão localizadas na cidade de Campina Grande. Duas delas representam o ambiente onde atuam os professores participantes deste estudo.

Com o objetivo de efetivar mudanças significativas no ensino médio do Estado mencionado, o Programa conta com um modelo próprio de projeto escolar e pedagógico, de currículo e de infraestrutura. Segundo as Diretrizes Operacionais para Funcionamento das Escolas da Rede Estadual (PARAÍBA, 2016), o referido programa visa cumprir o Plano Nacional de Educação (PNE) e propõe, ainda, mudanças nos conteúdos, nos métodos e gestão escolar, além de buscar promover “a formação de indivíduos protagonistas, agentes sociais e produtivos, com conhecimentos, valores e competências dirigidas ao pleno desenvolvimento social e preparo para o exercício da cidadania” (PARAÍBA, 2016, p. 24).

Os professores participantes atuam em escolas distintas. Apesar dessa distinção, uma vez que fazem parte de um Programa implementado pelo Governo da Paraíba, o trabalho desempenhado por esses profissionais apresenta semelhanças quanto a sua organização pedagógica e rotina diária.

É importante destacar que, em virtude de uma organização pedagógica própria às ECI, há apenas um professor de Língua Portuguesa por série. Apesar disso, os dois participantes desta pesquisa subdividem sua carga-horária em aulas de Literatura, Produção textual e Gramática; fragmentando o componente curricular Língua Portuguesa em três eixos. Portanto, embora não haja uma subdivisão expressa pela gestão das escolas, os próprios professores realizam essa fragmentação. Esta informação é importante para o presente estudo, tendo em vista que as aulas filmadas correspondem aos períodos delimitados pelos próprios professores para o trabalho com a produção de gêneros textuais.

3.30 Método e os instrumentos de geração de dados

Reconhecemos, no presente estudo, que a relação estabelecida entre pesquisados e pesquisador representa fator significativo para a efetivação da pesquisa. Sendo assim, corroboramos as sustentações de Moreira e Caleffe (2008) ao defenderem que, em uma situação de entrevista, fatores como a natureza da relação entre pesquisador e pesquisado consiste em uma fonte de tendenciosidade das respostas do pesquisado.

No tocante ao contexto educacional, os autores destacam que os professores entrevistados podem se sentir sob avaliação e crítica do pesquisador, o que, por sua vez, pode afetar o modo como o entrevistado interpreta as perguntas feitas. Nesse caso, é preciso que o pesquisador atente para “a natureza dos seus valores ou preconceitos” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p.184) que possam influenciar o curso da entrevista.

Corroborando as afirmações dos autores, salientamos que o primeiro contato estabelecido entre os sujeitos participantes foi imprescindível ao desenvolvimento da investigação. Sendo assim, a relação estabelecida entre pesquisador e pesquisados se delineou sob o seguinte conjunto de fatores:

1. A pesquisadora buscou apresentar-se não só como tal, mas também como professora; visando aproximar-se do sujeito pesquisado e, conseqüentemente, distanciá-lo do *status* de sujeito avaliado e criticado, reconhecendo-o como colaborador da pesquisa;
2. Considerando que a (não) relação de amizade ou de convívio entre os participantes e a pesquisadora também influencia na natureza das respostas obtidas no curso da entrevista (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p.185), a pesquisadora pontuou que, apesar de não haver um conhecimento prévio entre ambos, a pesquisa em questão conferia especial atenção ao caráter ético dos trabalhos científicos, enquadrando-se aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução no 446 de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde e, portanto, assegurando aos pesquisados o esclarecimento acerca de todas as informações e dúvidas que possam surgir ao longo da pesquisa.

Acreditamos que estes fatores devem ser considerados, tendo em vista sua importância para o estabelecimento de um contexto colaborativo de pesquisa, necessário ao desenvolvimento das nossas reflexões, bem como para a inserção da pesquisadora no ambiente de trabalho dos professores.

3.3.1 A entrevista como método de pesquisa

Por permitir, por um lado, que o entrevistador tenha certo controle do desenvolvimento da entrevista e, por outro lado, admitir que os entrevistados tenham certa liberdade ao interagir com o pesquisador, de modo que possa expressar suas motivações/intenções, a entrevista semiestruturada configurou-se como mais adequada para os objetivos pretendidos.

As perguntas elaboradas para a realização desse tipo de entrevista devem seguir um plano que se relaciona aos objetivos da pesquisa, mas não conduz os entrevistados a responderem às questões de maneira padronizada (MOREIRA; CALEFFE, 2008). Em conformidade com essas orientações, foi possível realizar perguntas referentes ao perfil dos professores.

Nesse sentido, entrevistas fizeram parte da primeira esfera do ciclo de geração de dados para este estudo e constituem o conjunto de textos que precedem a ação do professor em sala de aula, uma vez que foram realizadas antes das filmagens das aulas. É importante destacar que essas entrevistas foram realizadas no âmbito das escolas onde os professores trabalham; em dias, horários e locais da escola estabelecidos por eles.

No tocante ao desenvolvimento dessas entrevistas, ressaltamos que, inicialmente, a pesquisadora explicou o motivo pelo qual seria realizada uma entrevista semiestruturada gravada em áudio. Neste momento, foi evidenciado para o professor a intenção de estabelecer um diálogo com o professor e dar voz a esse profissional, ou seja, atentar para suas experiências buscando, sobretudo, compreender os fatores que influenciam a (não)realização do seu trabalho, bem como suas percepções acerca disto. Este se configurou como importante movimento de interação entre os professores e a pesquisadora não só no momento inicial da entrevista, mas também ao longo de seu desenvolvimento.

Nesse sentido, denominamos de *universo autocontido* nas entrevistas as reflexões suscitadas na pesquisadora diante dos comentários dos professores, não explicitadas ao participante, mas que representaram influência no curso da entrevista. Em outras palavras, a partir dos comentários que ultrapassaram as expectativas de resposta para as perguntas previamente estabelecidas (como o pedido feito por um dos professores para mostrar um material didático ou o desejo de compartilhamento destes para o trabalho docente realizado pela pesquisadora) houve a imediata reação de acolhimento desses comentários e, conseqüentemente, contribuiu para que houvesse um diálogo não só entre pesquisador e pesquisado, mas também entre professores. É possível afirmar, portanto, que houve uma troca de experiências resultante da aproximação entre os participantes da entrevista.

Isto contribuiu para que os participantes compreendessem os propósitos deste estudo e também sentissem mais liberdade para que pudesse expor dúvidas quanto à etapa de autoconfrontação, até então desconhecida por eles.

Consideramos, portanto, que a postura adotada pela pesquisadora no início e ao longo da realização da entrevista também constitui fator significativo para que a pesquisa possa ocorrer conforme planejado e possibilitar maior envolvimento dos participantes.

3.3.2 A entrevista em autoconfrontação como valorização da criticidade docente

Segundo Moita Lopes (2006), é imperioso, no campo da Linguística Aplicada contemporânea, que “os sujeitos sejam chamados a opinar sobre os resultados de nossas pesquisas” (MOITA LOPES, 2006, p.23). Corroboramos, neste estudo, tais afirmações assumindo um viés de pesquisa acadêmica que apresenta como ponto de partida as motivações e intenções dos próprios colaboradores da pesquisa acerca do próprio trabalho.

Fundamentando-se na concepção vygotskyana de que o pensamento se desenvolve a partir da discussão, da confrontação, bem como na noção de que o pensamento nasce duas vezes, sendo uma na coletividade e outra na individualidade (CLOT, 2006), Clot e Faïta, pesquisadores da Clínica da

Atividade, desenvolveram métodos de pesquisa que “visam criar um diálogo sobre a atividade” (LOUSADA, 2006). Esses pesquisadores propuseram a realização e análise de filmagens de trabalhadores ou de pares de trabalhadores em ação com o objetivo de observá-las posteriormente, juntamente com o trabalhador, propiciando a construção de uma situação colaborativa de interpretação da atividade.

Tal metodologia é denominada autoconfrontação, a qual pode ser classificada como simples – que consiste nas filmagens, observações e reflexões de um trabalhador acerca da própria prática – ou cruzada – que compreende os mesmos processos da autoconfrontação simples, porém os trabalhadores observam e refletem acerca do trabalho um do outro. Ao pesquisador é reservada a tarefa de fazer questionamentos e direcionar as reflexões dos trabalhadores (LOUSADA, 2006). Desse modo, a autoconfrontação pode ser reconhecida como metodologia que possibilita a transformação das situações de trabalho, uma vez que propicia a reflexão.

Em contexto brasileiro, essa metodologia tem sido aplicada no contexto educacional com o objetivo de compreender a atividade docente, bem como de apontar possibilidades para a formação continuada dos docentes (BRASILEIRO, 2011). Nessa perspectiva, o interesse dos pesquisadores com a realização da autoconfrontação é poder compreender “como” os professores desenvolvem o seu fazer, aliando seus pensamentos aos dispositivos metodológicos, uma vez que “atividade e subjetividade são inseparáveis” (CLOT, 2006, p.102).

Na autoconfrontação, o professor deve refletir sobre o que realizou em sala de aula, podendo demonstrar o que considerou exitoso ou não na realização do seu trabalho; o que o levou à realização de determinada ação (ou seja, suas motivações e intenções para agir), de modo que auxilie o pesquisador a compreender o fazer docente que se desenvolveu nesse recorte de tempo que foi filmado. Diante disso, também é possível afirmar que a realização da autoconfrontação é importante para que o conhecimento que seja construído na universidade venha auxiliar os professores no desenvolvimento do seu trabalho.

Esta estratégia de análise situa-se no quadro metodológico assumido pelo Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), convergindo com as sustentações apresentadas nos capítulos referentes aos fundamentos teóricos assumidos

neste estudo, e sua aplicação permite identificar e categorizar os diversos modos, configurações e reconfigurações de agir em contexto de ensino.

A autoconfrontação, que pode ser simples ou cruzada, utiliza como suporte de análise das ações a imagem. Este método se realiza da seguinte forma, segundo Clot (et.al. 2001): inicialmente, é realizada a filmagem do trabalhador ou de dois trabalhadores que realizam tarefas semelhantes, enquanto desenvolvem suas ações; posteriormente, essas filmagens são vistas tanto pelo pesquisador quanto pelos trabalhadores, a fim de analisarem o trabalho realizado.

As entrevistas em autoconfrontação envolvem três esferas referentes ao ciclo de geração de dados deste estudo: a filmagem das aulas (que compreende textos referentes ao curso da ação), as sessões de autoconfrontação simples (ACS) e as sessões de autoconfrontação cruzada (ACC), (que integram o conjunto de textos referentes à interpretação dos trabalhadores acerca das próprias ações). Neste estudo, consideramos duas dessas etapas: a filmagem das aulas e a autoconfrontação simples, sobre as quais discorreremos no tópico seguinte.

Portanto, a autoconfrontação também auxilia – pesquisador e pesquisado – a compreender como o agir desse profissional se desenvolveu durante o trabalho realizado, bem como a pensar em como pode se desenvolver futuramente. Desse modo, neste estudo, não se tem como objetivo determinar o que o professor deve ou não realizar, mas levá-lo a refletir a partir do que observa a respeito do próprio trabalho, para que possamos ampliar nossas interpretações acerca desse trabalho levando em consideração fatores não observáveis na situação imediata de ação.

3.3.3 Etapas da autoconfrontação conforme a Clínica da Atividade

A primeira etapa a ser seguida para a realização da autoconfrontação consiste na filmagem de aulas ministradas pelos professores participantes. Sendo assim, a autoconfrontação propriamente dita conta com a prévia realização da filmagem dos trabalhadores enquanto realizam suas atividades

(AMIGUES, 2004), a fim de que, posteriormente, os trabalhadores possam analisar suas ações juntamente com o pesquisador.

A segunda etapa consiste na realização de sessões de autoconfrontação. Durante a autoconfrontação simples, segundo Amigues (2004), algumas das ações realizadas pelo trabalhador – as quais foram apreendidas através da etapa de filmagem – são selecionadas pelo pesquisador e pelo trabalhador a fim de se estabelecer um diálogo acerca do que foi realizado.

Para tanto, o pesquisador deve solicitar ao trabalhador que assista às filmagens referentes à execução de suas tarefas, tecendo comentários acerca de suas ações. Esta etapa também deve ser gravada em vídeo. Desse modo, conforme sustentado por Clot (2010), o trabalhador observa suas ações passadas e as revive a fim de torna-las objeto de reflexão. Dessa forma, conforme apontado por Clot (2006), os sujeitos não se restringem a objeto de observação e de interpretação, uma vez que desenvolvem a própria interpretação em relação ao trabalho que realizam, desencadeando uma reflexão acerca do real.

Nesse sentido, reconhecendo o “sujeito social como crucial em sua subjetividade ou intersubjetividade” (MOITA LOPES, 2013), foram realizadas sessões de ACS no intuito de levar os participantes a refletirem criticamente acerca do agir didático no contexto das aulas reservadas ao direcionamento à produção escrita de gêneros textuais.

Com isso, buscamos, também, compreender o agir didático instrucional evidenciado no momento da interpretação crítica individual promovida através da AS.

3.3.4 Diário de campo/notas de campo como instrumento de reflexão do pesquisador

Tendo em vista o pensamento de que a análise do trabalho docente consiste em um desafio para o pesquisador, uma vez que exige a constante reflexão por parte deste, entendemos que a utilização de diferentes instrumentos de pesquisa se torna relevante para a efetivação da pesquisa acadêmica. Nesse sentido, considerando que, neste estudo, debruçamo-nos sob o contexto do

“trabalho real” (CLOT, 2001), reconhecemos a importância da postura reflexiva assumida pelo pesquisador ao inserir-se no contexto da sala de aula.

Além disso, consideramos relevante a utilização deste instrumento tendo em vista a necessidade de compreensão de um fator específico a este estudo: a concepção de agir didático instrucional com gêneros textuais. Uma vez que as ações desenvolvidas pelos professores participantes, ao conduzirem os alunos à produção de gêneros textuais em sala de aula, apontam para a necessidade de formulação de orientações para a produção escrita, é exigido da pesquisadora o exercício cauteloso e constante de registro das reflexões que emergem ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

Considerando, também, a natureza qualitativa deste estudo, em complementação às filmagens, foi construído um *diário ou notas de campo*, com o objetivo de descrever as orientações realizadas pelos professores, bem como registrar as reflexões feitas pela pesquisadora no período de filmagem das aulas. Após o término dessa etapa, buscamos (re)avaliar essas reflexões no intuito de melhor identificar delimitar a concepção de agir didático instrucional assumida no presente estudo. Com isso, corroboramos as afirmações de Richardson (2007), ao sustentar que a construção de um diário de campo contribui para melhor visualização dos dados, uma vez que auxilia na sua reavaliação.

3.4 O percurso de geração de dados

Tendo em vista a necessidade do rigor característico de uma investigação científica, os dados foram observados através de diferentes ângulos, possibilitando o desenvolvimento do estudo conforme os objetivos pretendidos. Além disso, segundo Faita (2013), “a atividade não se toca com o dedo, não é um objeto definido”: a utilização de métodos sensíveis às particularidades inerentes a aspectos inerentes à atividade docente, como o agir didático instrucional, é essencial. Sendo assim, organizamos o seguinte ciclo referente ao processo de geração de dados, com o uso de diferentes instrumentos, conforme explanado na Figura 8, a seguir:

Figura 8 – Ciclo referente ao processo de geração de dados



Fonte: A autoria da pesquisadora.

Diante disso, verifica-se que o percurso metodológico assumido neste estudo consiste em um *ciclo de investigação* que promove a articulação entre os textos produzidos pelos professores, as ações por eles desempenhadas no momento da realização de suas aulas e no movimento de interpretação de suas ações.

3.5 Procedimentos de registro, seleção e organização dos dados

O registro das aulas, bem como das sessões de autoconfrontação foi realizado por uma câmera de vídeo Sony FINEPIX S1500; 10.0 megapixels. Após a seleção dos vídeos que integrariam a análise, foram realizadas as transcrições dos dados manualmente, de acordo com as seguintes normas de transcrição, asseguradas por Preti⁹ (1999) e adaptadas para esta pesquisa.

Para este estudo, foram realizadas gravações em vídeo e acompanhamento presencial do pesquisador durante as aulas dos dois professores participantes. A etapa de filmagem das aulas possibilitou a identificação e definição do agir didático evidenciado pelos participantes no momento das aulas. Ao todo, doze aulas (cada aula com duração de 50min) de cada professor foram filmadas. Esta etapa ocorreu entre os meses de abril e julho de 2019, período que compreende parte do 1º bimestre e todo o 2º bimestre escolar do referido ano nas escolas onde atuavam os professores participantes.

⁹ As normas para transcrição dos dados estão em anexo.

Nesse sentido, as aulas gravadas com cada professor obedeceram ao calendário e programa escolar proposto pelas ECI. Essas aulas foram gravadas semanalmente, de acordo com os horários e disponibilidade indicados pelo professor, pois as gravações das aulas estavam condicionadas ao que havia sido institucionalizado nas escolas em questão.

Segundo os professores participantes, o trabalho com a produção de textos ocorre em aulas específicas, correspondendo a 1h40 minutos semanais (ou seja, duas aulas de 50 minutos). Ao longo da geração dos dados para esta pesquisa, este tempo diminuiu ainda mais, em virtude do número de eventos escolares e cursos de formação dos quais os professores precisavam participar, ainda que ocorressem durante o horário reservado ao desenvolvimento de suas aulas.

Da totalidade de aulas gravadas, selecionamos apenas as que mais se adequaram aos nossos objetivos e as organizamos da seguinte forma: cada aula corresponde a uma sequência¹⁰ de ensino (SE). Por sua vez, a numeração dessas sequências segue a ordem estabelecida para a análise dos dados, não à ordem de gravação das aulas.

Tais sequências podem ser melhor visualizadas nos quadros 7 e 8:

Quadro 7 – Sequências de ensino desenvolvidas por P1

Sequências de ensino	Descrição da sequência
SE1 (Aula 03)	Aula destinada à produção escrita do gênero textual conto literário, em uma turma do 3º ano do ensino médio.
SE2 (Aula 06)	Aula destinada à segunda produção escrita do gênero textual resenha crítica, em uma turma do 3º ano do ensino médio.

Fonte: *corpus* da pesquisa.

Quadro 8 – Sequências de ensino desenvolvidas por P2

Sequências de ensino	Descrição da sequência
----------------------	------------------------

¹⁰ Entendemos uma única aula como uma sequência de ensino, conforme os apontamentos de Schneuwly (2009), uma vez que se configura como um ensino em sequência, visando um único objeto de estudo.

SE1 (Aula 04)	Aula destinada à produção escrita do gênero textual conto literário, em uma turma do 3º ano do ensino médio.
SE2 (Aula 06)	Aula destinada à produção escrita do gênero textual resenha crítica, em uma turma do 3º ano do ensino médio.

Fonte: *corpus* da pesquisa.

A sequência de aulas sobre o gênero textual conto se iniciou ainda no mês de abril e a produção desse gênero somente foi realizada no mês de maio. Diante disso, parte das aulas a respeito desse gênero ocorreu no término do 1º bimestre e a outra parte durante o 2º bimestre. Assim, o período de filmagem das aulas compreendeu todo o ciclo de trabalho com esse gênero, desde sua apresentação à turma até a realização da produção textual (conforme será explanado no capítulo de análise dos dados).

Após a etapa de gravação, em vídeo, das aulas, foram realizadas as sessões de autoconfrontação simples, seguindo os procedimentos adotados pela Clínica da Atividade, conforme descrito neste capítulo metodológico. Tais sessões, também gravadas em áudio e vídeo, englobaram a maior parte das aulas gravadas, embora apenas as aulas destinadas à produção escrita fossem o foco deste estudo. Isso se deu devido dois fatores principais: a não familiaridade dos professores com o método de autoconfrontação e a possibilidade de comentários que se vinculassem ao agir do professor no que se refere ao seu direcionamento à produção escrita. Sendo assim, foram realizadas, ao todo, as seguintes sessões de autoconfrontação simples (ACS), conforme discriminado no Quadro 9:

Quadro 9 – Sessões de autoconfrontação simples realizadas

Colaboradores	Número e duração da ACS	Aulas tematizadas
P1	ACS 1 – 64min52seg	Aula 01
	ACS 2 – 1h18min	Aula 02
	ACS 3 – 2h9min	Aulas 03/04
	ACS 4 – 1h33min	Aulas 05/06

P2	ACS 01 – 1h	Aula 01
	ACS 02 – 1h03min	Aula 02
	ACS 03 – 1h02min	Aula 03
	ACS 04 – 49min	Aula 04
	ACS 05 – 1h03min	Aula 05
	ACS 06 – 52min	Aula 06

Fonte: *corpus* da pesquisa.

Entre as sessões realizadas, selecionamos as seguintes para a análise dos dados, considerando os trechos que melhor se adequam aos objetivos deste estudo:

Quadro 10 – Sessões de autoconfrontação simples selecionadas para a análise dos dados

Colaboradores	Número e duração da ACS	Aulas tematizadas
P1	ACS 3 – 2h9min	Aula 03
	ACS 4 – 1h33min	Aulas 06
P2	ACS 04 – 49min	Aula 04
	ACS 06 – 52min	Aula 06

Fonte: *corpus* da pesquisa.

Apresentaremos, a seguir, as categorias estabelecidas para análise dos dados.

3.6.1 Organização das sequências de ensino em forma de sinopse

A sinopse, tal como é concebida pelo grupo GRAFE, consiste em um instrumento metodológico que permite a visualização sistematizada de uma sequência de ensino, ou seja, “uma descrição das principais partes, ações e principais conteúdos abordados” (SILVA-HARDMEYER, 2015). Segundo Silva-Hardmeyer (2015), tal instrumento permite a visualização dos elementos que constituem a sequência de ensino em sua relação com o objeto de ensino a partir de uma decomposição e hierarquização das atividades realizadas.

O objetivo da sinopse, segundo Cordeiro (2015), é apresentar uma descrição das principais partes e conteúdos abordados na sequência, fornecendo informações como o tipo e a duração das atividades propostas e o material utilizado. A partir da decomposição e hierarquização das atividades, é evidenciado não só um agrupamento de atividades, mas também a organização interna dessas, determinada “em função da lógica de decomposição dos objetos ensinados ou de suas dimensões pelo professor” (CORDEIRO, 2015, p.116). Assim, a sinopse permite a visualização da organização estrutural da sequência de ensino, de modo que não seja necessária a observação da transcrição completa dessa sequência.

Assumindo que as ações realizadas pelos professores apresentam uma organização lógica de desenvolvimento, tendo em vista a transformação do objeto de ensino em objeto ensinado, elaboramos o seguinte modelo de sinopse, inspirado na noção proposta pelo grupo GRAFE:

Quadro 11 – Modelo de sinopse inspirado na noção proposta pelo grupo GRAFE

Disciplina:			
Turma:			
Objeto de ensino:			
Tempo de aula:			
Objetivo geral da SE:			
Encadeamento temático	Formas sociais de trabalho mobilizadas	Gestos didáticos fundadores acionados	Suportes materiais utilizados

Fonte: Autoria da pesquisadora.

Conforme explanado no capítulo referente às ancoragens teóricas, a noção de *encadeamento de ações docentes* adotada neste estudo parte das afirmações de Schneuwly (2009, p. 24 apud GOMES-SANTOS; JORDÃO, 2017), ao defender que as ações do professor seguem uma lógica própria e articulada à aprendizagem escolar. Diante disso, compreendemos que essas ações¹¹ ocorrem de maneira situada, alicerçada no momento de interação com os alunos e visando a transformação do objeto de ensino em objeto ensinado.

¹¹ Referimo-nos às ações languageiras demonstradas pelo professor em interação com os alunos.

Entendemos que há um encadeamento de ações que seguem uma lógica pertinente ao momento didático de interação.

Já os termos formas sociais de trabalho, sequências de ensino e gestos didáticos seguem as acepções apresentadas no capítulo 2.

Portanto, neste estudo, a utilização da sinopse como instrumento de sistematização das sequências de ensino é justificada pela necessidade de melhor visualização das ações desenvolvidas pelos professores.

Por sua vez, essa visualização contribuiu para a caracterização do agir didático instrucional, uma vez que evidenciam especificidades inerentes a esse agir.

3.7 Explicação das categorias de análise

Objetivando atender ao objetivo geral proposto neste estudo – analisar o agir didático com foco nas orientações docentes para a produção de gêneros textuais em turmas do ensino médio –, foram estabelecidas as categorias de análise que nortearão a leitura dos dados.

As duas primeiras categorias consistem, respectivamente, em: (1) sistema de gestos didáticos constitutivos do agir didático dos professores e (2) Configuração enunciativo-discursiva do agir didático instrucional.

A primeira categoria trata dos gestos didáticos fundadores e específicos evidenciados pelos professores participantes ao longo das intervenções por eles realizadas, durante as quais direcionam os alunos à produção escrita dos gêneros conto e resenha crítica. Essa categoria engloba a identificação dos gestos que constituem o agir didático instrucional mobilizado pelos professores participantes. A segunda categoria contempla a caracterização do agir didático instrucional mobilizado pelos professores durante as intervenções em questão.

Através dessas categorias visamos responder aos seguintes questionamentos e atender aos respectivos objetivos específicos: (1) Que gestos didáticos são mobilizados pelos professores durante intervenções que visam direcionar o aluno à produção escrita de gêneros textuais? (2) Como se caracteriza o agir didático de professores de LP durante essas intervenções?

Respectivamente, buscamos atender aos seguintes objetivos específicos: (1) Identificar os gestos didáticos acionados pelos docentes durante orientações

para a escrita de gêneros textuais. (2) Caracterizar o agir didático mobilizado pelos professores durante essas orientações.

Para identificação dos gestos didáticos – fundadores e específicos – que constituem o agir didático evidenciado na interação entre professor e alunos em sala de aula, realizamos uma análise pautada na identificação de marcas linguísticas referentes aos níveis organizacional e enunciativo do texto/discurso aos quais esses gestos estão vinculados.

Para a caracterização do agir didático em questão, foram consideradas as marcas linguísticas referentes aos níveis organizacional, enunciativo (marcas de inserção de vozes e modalizações) do texto/discurso e, sobretudo, no nível semântico – no que se refere às figuras de ação, enquanto figuras interpretativas do agir.

A terceira categoria consiste em: (3) agir didático instrucional tematizado em autoconfrontações simples. Tal categoria alude às tematizações realizadas pelos professores acerca do agir didático instrucional, durante as sessões de autoconfrontação simples, no que se refere às suas orientações para o ensino de gêneros textuais. Através dessa categoria, visamos responder ao seguinte questionamento: Que tematizações¹² sobre o agir didático mobilizado durante as orientações para a produção escrita são reveladas pelos professores durante as sessões de autoconfrontação simples?

Nesse sentido, visamos atender ao respectivo objetivo específico: interpretar as tematizações sobre o agir didático e os gestos didáticos mobilizados pelos professores em sessões de autoconfrontação simples;

Para a análise das tematizações em questão, foram consideradas marcas linguísticas alusivas aos níveis organizacional e enunciativo das configurações textual/discursivas evidenciadas durante as sessões de autoconfrontação simples.

¹² Entendemos por tematizações os apontamentos, reflexões e/ou avaliações apresentados pelos professores durante as sessões de autoconfrontação.

4 O AGIR DIDÁTICO INSTRUCIONAL DURANTE ORIENTAÇÕES DOCENTES PARA A PRODUÇÃO ESCRITA

Neste capítulo, buscando analisar o agir didático com foco nas orientações docentes para a produção escrita de gêneros textuais em turmas do ensino médio, pautaremos nossas discussões em três categorias de análise, respectivamente: (1) sistema de gestos didáticos constitutivos do agir didático; (2) configuração enunciativo-discursiva do agir didático instrucional e (3) agir didático instrucional tematizado em autoconfrontações simples.

Realizando uma análise dos dados (com o objetivo de responder ao primeiro questionamento de pesquisa), discorreremos, inicialmente, acerca dos gestos didáticos acionados pelos professores durante intervenções que visam direcionar o aluno à produção escrita dos gêneros textuais conto e resenha crítica. Para tanto, consideramos as intervenções realizadas em sala de aula pelos participantes. Com isso, contemplamos os apontamentos referentes à primeira categoria de análise mencionada. Concomitantemente, trataremos da caracterização do agir didático mobilizado pelos professores participantes, considerando as especificidades dos gestos didáticos apresentados. Com isso, contemplamos a segunda categoria de análise. Por fim, discutiremos acerca das tematizações apresentadas pelos professores, no tocante ao agir didático mobilizado ao longo das intervenções em questão.

4.1 Os gestos e o agir didático instrucional mobilizados por P1

Neste tópico, serão analisadas duas sequências de ensino (SE) ministradas por P1. Durante a SE 01, o professor direciona os alunos à produção escrita do gênero textual conto. Na SE 02, o professor realiza um direcionamento voltado à produção escrita do gênero textual resenha crítica. Ao final de cada tópico, serão analisados comentários feitos pelo participante, durante duas sessões de autoconfrontação simples (ACS), referentes às sequências de ensino em questão.

4.1.1 Sequência de ensino 01 ministrada por P1: orientações para produção de conto

A seguir, apresentamos uma sinopse referente à sequência de ensino (SE) 01, em que P1 orienta os alunos para a produção de um conto. Essa sinopse ilustra como o professor organiza essa sequência, tendo em vista as relações entre seu objetivo, o encadeamento temático observado, as formas sociais de trabalho, os gestos fundadores acionados, bem como os suportes materiais utilizados. O Quadro 12, a seguir, apresenta a sinopse referente à SE 01.

Quadro 12 – Sinopse da SE 01 ministrada por P1

Disciplina: Língua Portuguesa Turma: 3º ano do ensino médio (tarde) Objeto de ensino: gênero textual conto fantástico Tempo de aula: 1h40min Objetivo geral da SE: Produção de conto fantástico			
Encadeamento temático	Formas sociais de trabalho mobilizadas	Gestos didáticos fundadores acionados	Suportes materiais utilizados
1. Retomada acerca dos tipos de contos estudados e introdução acerca da atividade a ser realizada.	- Exposição oral do conteúdo; - Perguntas orais feitas pelo professor e respostas orais dos alunos;	- Gesto de criação de memória didática (externa); - Gesto de institucionalização; - Gesto de regulação; - Gesto de presentificação.	--
2. Instrução acerca de aspectos referentes ao contexto de produção e da estrutura composicional do conto.	- Exposição oral do conteúdo; - Perguntas orais feitas pelo professor e respostas orais dos alunos; - Leitura de instruções presentes no livro didático.	- Gesto de focalização; - Gesto de institucionalização; - Gesto de regulação.	Livro didático

3. Solicitação da produção escrita do conto fantástico.	- Exposição oral da prescrição para a produção individual de um conto fantástico.	- Gesto de criação de memória didática (interna); - Gesto de implementação do dispositivo didático.	--
---	---	--	----

Fonte: *corpus* da pesquisa.

De acordo com o Quadro 12, o encadeamento 01, que se refere ao início da SE 01, consiste na retomada acerca dos tipos de conto vistos em aulas anteriores, por meio da exposição oral do conteúdo e de perguntas direcionadas aos alunos. Ao longo desse encadeamento, o professor aciona os gestos didáticos de criação de memória didática, institucionalização, regulação e presentificação em função do objetivo da sequência (levar os alunos a produzir um conto fantástico).

Durante a SE 01, o primeiro gesto didático acionado por P1 é o de retomada dos tipos de conto estudados anteriormente, sob o ponto de vista da criação de memória didática (MESSIAS; DOLZ-MESTRE, 2015). Ao acionar esse gesto, o professor recorda ações realizadas tanto por ele mesmo quanto pelos alunos, em momentos de interação vivenciados em sala de aula, e que apresentam relação com a atividade a ser desenvolvida na presente SE. Esse gesto é demonstrado através de consigna oral direcionada aos alunos, como demonstrado pelo Excerto 1:

Excerto 1:

(Turno 01) P1: É::: trabalhamos os tipos, trabalhamos conto, os tipos de conto... vocês lembram quais foram os tipos?

A partir do Excerto 01, é possível perceber que o gesto de criação de memória didática foi marcado, inicialmente, pela implicação do professor em relação ao que estava sendo enunciado (“[nós] trabalhamos”). Além disso, se observou no dizer de P1 uma relação de disjunção temporal com o momento de produção (“trabalhamos”), consistindo, portanto, em um relato interativo (BRONCKART, 1999). Posteriormente, se observa uma relação de autonomia de P1 e de uma conjunção temporal, no tocante ao que estava sendo verbalizado (“vocês lembram”), de modo que um discurso teórico é acionado.

Nesse sentido, a responsabilidade enunciativa foi observada a partir do uso de diferentes marcas de pessoa: “nós” (subentendido) e “vocês”. Essas marcas foram utilizadas em conjunto com verbos flexionados no pretérito e no presente, os quais remeteram não só a interações ocorridas em aulas anteriores (“trabalhamos”), mas também à interação presente (“lembram”). Com isso, compreendemos que, a partir de uma tomada de fala, o professor busca o envolvimento dos alunos na situação de ensino, contribuindo para que se situem acerca do conteúdo em questão.

Assim, inicialmente, P1 faz uma retomada acerca dos conteúdos estudados anteriormente ([nós] “trabalhamos”), dividindo a responsabilização enunciativa com os alunos em relação ao trabalho realizado em sala de aula. Com isso, observamos a voz do professor enquanto actante participativo em relação às situações de ensino que busca retomar. Posteriormente, observamos a voz do professor, enquanto actante que busca a interação com os alunos (“vocês lembram”), uma vez que busca verificar seus conhecimentos.

Assim, através do primeiro gesto (retomada de conteúdos estudados anteriormente), o professor contribui para que os alunos possam relacionar os conteúdos mencionados, os tipos de conto; ao que será proposto como tarefa: a produção escrita de um conto. Compreendemos que esse momento de retomada consiste em um importante recurso de interação inicial entre professor e alunos, uma vez que possibilita o estabelecimento de uma relação entre o que está sendo ensinado e o que foi ensinado anteriormente (STUTZ; QUEIROZ; SOUZA, 2017), tornando, portanto, o conteúdo mais acessível aos alunos e, com isso, situando-os acerca do que será abordado ao longo da SE.

O segundo gesto acionado durante o encadeamento 01 foi o de validação das respostas apresentadas pelos alunos, sob o ponto de vista da institucionalização. Esse gesto reafirma a busca do professor pela interação inicial com os alunos. Nesse momento, P1 busca fazer com que os alunos mencionem os tipos de conto estudados, como destacado no Excerto 2, a seguir:

Excerto 2:

(Turno 02) Alunos: Romântico, de humor, erótico... ()

(Turno 03) P1: Erótico, de humor:: Certo. Que mais?

(Turno 04) Aluno: Realista.

(Turno 05) P1: Realista ((apontando para o aluno, demonstrando concordar)).
 (Turno 06) Aluno. De terror.
 (Turno 07) P1: De terror ((apontando para o aluno, demonstrando concordar)).
 (Turno 08) Aluno: Erótico.
 (Turno 09) P1: Erótico ((apontando para o aluno, demonstrando concordar)).
 (Turno 10) Aluno: Fantástico.
 (Turno 11) P1: Fantástico ((apontando para o aluno, demonstrando concordar)).

Observando os trechos sublinhados no Excerto 2, é possível perceber que o professor retoma as respostas apresentadas pelos alunos, através de relações anafóricas, como forma de validação dessas respostas. P1 também faz um questionamento oral (Turno 03), visando fazer com que os alunos continuem participando da interação. A partir do uso da modalização apreciativa “certo” (Turno 03), o professor demonstra julgar como correta a resposta apresentada pelo aluno. Desse modo, compreendemos que, apesar de não fazer uso de marcas de pessoa ou de verbos que indiquem uma ação endereçada aos alunos, observamos a emergência da voz do professor enquanto actante que orienta os alunos em relação aos conhecimentos apresentados.

Desse modo, ao acionar o gesto de institucionalização, o professor deu continuidade à retomada dos conteúdos estudados. Com isso, é possível perceber uma relação entre esse gesto e o de criação de memória didática. A partir do segundo, o professor buscou que os alunos relembassem os tipos de conto estudados. Ao passo que os alunos respondiam ao questionamento, o professor validava os conhecimentos apresentados acerca desses conteúdos. Com isso, propiciou uma interação em que cabe a ele o papel de questionar e apontar o que está correto, reservando ao aluno o papel de corresponder ao que estava sendo solicitado. Além disso, apesar de reconhecermos a relevância da relação entre os gestos acionados, compreendemos que o professor se restringiu à retomada dos tipos de conto como foco da interação, detendo-se apenas a um aspecto característico do gênero em questão.

O terceiro e quarto gestos acionados pelo professor são o de invalidação das respostas dos alunos e o de retomada de contos lidos em aulas anteriores, os quais se realizaram sob o ponto de vista da regulação local e da criação de

memória didática, respectivamente. Diferente do gesto de institucionalização, em que há uma validação dos conhecimentos apresentados pelos alunos, ao regular as respostas apresentadas, o professor intervém, visando a superação de possíveis obstáculos demonstrados pelos alunos (MESSIAS; DOLZ-MESTRE, 2015). Em seguida, retoma conteúdos estudados como forma de esclarecer o posicionamento do aluno, conforme apontado no Excerto 3:

Excerto 3:

(Turno 13) P1: Não, aquele é realista ((professora apontando para o aluno demonstrando não concordar com o que está sendo dito por ele)). A gente leu o de humor, o de Lucicleide e o erótico foi a leitura que a gente fez, a do girassol ((fazendo referência a personagens dos contos lidos anteriormente)).

A partir do Excerto 3, observa-se, inicialmente, a mobilização do gesto de regulação, a partir do uso do advérbio de negação, visando indicar que a resposta do aluno estava incorreta. Logo em seguida, através da retomada anafórica de uma resposta apresentada pelo aluno, P1 aponta a resposta correta (“aquele é realista”).

No tocante ao gesto de criação de memória didática, observamos que foi marcado pela implicação do professor em relação ao que estava sendo enunciado (“a gente”), bem como por uma relação de disjunção temporal com o momento de produção (“leu”), consistindo, portanto, em um relato interativo (BRONCKART, 1999). Essa configuração enunciativa também foi evidenciada na primeira ocorrência desse gesto.

Observamos, novamente, a emergência da voz do autor empírico, no momento em que o professor faz uma retomada em relação ao trabalho realizado acerca dos contos, dividindo a responsabilização enunciativa com os alunos. Nesse momento, observamos a reincidência de uma marca de pessoa (“a gente”) em referência a situações de interação anteriores que incluem professor e alunos como entidades que assumem a responsabilidade do que está sendo enunciado. Além disso, se observa a reincidência de verbos flexionados no pretérito perfeito (“a gente leu” / “a gente fez”), indicando um retorno a ações passadas.

Tendo em vista a acepção de que a atividade docente consiste em uma prática “instrumentada e direcionada” (AMIGUES, 2004, p.41), é possível perceber que os gestos de institucionalização, regulação e criação de memória didática marcaram momentos em que o participante interagiu com os alunos, retomando conteúdos e validando ou não os conhecimentos apresentados por eles. Compreendemos que esses gestos mantiveram relação entre si e consistiram no ponto de partida para o ingresso dos alunos na atividade de produção, configurando-se como orientações iniciais acerca do conteúdo em estudo.

Todavia, considerando a relevância desses gestos, compreendemos que através deles, o professor poderia ter suscitado uma discussão, ressaltando não só os tipos de conto estudados, mas a finalidade comunicativa inerente à produção escrita desse gênero. Desse modo, esses gestos consistiriam em recursos comportamentais relevantes para a compreensão do propósito inerente a essa produção, corroborando a acepção de que nos comunicamos por meio dos textos.

O quinto gesto acionado foi o de introdução da atividade a ser realizada na SE atual, sob o ponto de vista da presentificação. É possível perceber uma demarcação temporal da mobilização desse gesto, como demonstrado no Excerto 4, a seguir:

Excerto 4:

(Turno 15) P1: Oh! Agora eu quero silêncio. Fica difícil eu poder falar com vocês falando ao mesmo tempo, num é, menino? (...)
Oh! HOJE ficou dito que, **já que várias quartas feiras não houve aula, teve sempre algo atrapalhando para não ter (aula), aí ficou da gente fazer a produção**, ou seja, VOCÊS, protagonistas, fazerem a produção de vocês, ou seja, produzirem um conto.

A partir do Excerto 4, observa-se a predominância da implicação do professor em relação ao que estava sendo enunciado, através da reincidência das marcas de pessoa “eu” e “a gente”; a partir das quais o professor, inicialmente, implica-se como único responsável pelo que estava sendo enunciado e, posteriormente, divide a responsabilização enunciativa com os

alunos. Observou-se, também, tanto uma relação de conjunção quanto de disjunção temporal com o momento de produção.

No momento em que o professor faz referência à situação imediata de ensino (“agora eu quero silêncio” / “fica difícil eu poder falar com vocês falando ao mesmo tempo” / “produzirem um conto”), observa-se essa conjunção temporal. Diferente disso, ao fazer referência ao intervalo de tempo em que não houve aulas, se observa uma disjunção temporal. Portanto, ocorre a emergência tanto de um discurso interativo, quanto de um relato interativo (BRONCKART, 1999). Isso demonstra que o professor organiza a situação de ensino para introdução da atividade proposta, situando os alunos acerca do que seria realizado.

Observamos, ainda, a emergência da voz do professor, enquanto autoridade, quando se dirige aos alunos solicitando que façam silêncio, para que possa prosseguir com o que pretendia executar durante a SE (“Agora eu quero silêncio”) e quando assume sua dificuldade em prosseguir com a atividade, diante do comportamento dos alunos (“Fica difícil eu poder falar”). A reincidência da marca de pessoa “eu”, em conjunto com o verbo em primeira pessoa “quero” e com a locução verbal “poder falar” revela que o professor se inclui na origem da ação verbal ao gerenciar a situação de ensino. O uso da modalização apreciativa “difícil” reforça essa dificuldade.

Em contrapartida, também é possível observar a ocorrência da voz do professor enquanto actante que instrui os alunos acerca da atividade a ser realizada, ou seja, situa-os a respeito do que vai ser realizado por eles. A incidência da marca de pessoa “vocês” e o uso dos verbos no infinitivo pessoal (fazerem e produzirem) sinalizam que o professor se distancia da origem da ação verbal e atribui aos alunos a ação de produzir o conto (“[vocês] fazerem a produção de vocês” e “[vocês] produzirem”). Assim, percebe-se a inserção de uma voz prescritiva do professor, direcionada aos alunos. É relevante destacar, também, que o professor se dirige aos alunos como “protagonistas” da produção textual, o que reforça essa atribuição e, portanto, a voz do professor enquanto actante que orienta os alunos, uma vez que os situa acerca do que os alunos irão realizar durante a SE em questão. Nesse momento, P1 busca motivar os alunos a realizar a produção escrita. Observamos, também, que a

presentificação é marcada por dois dêiticos temporais: “agora” e “hoje”, a partir dos quais P1 situa os alunos em um momento atual, durante o qual será desenvolvida a produção do conto.

Além disso, o docente realizou uma readaptação do seu trabalho, motivada pelo intervalo de tempo em que as aulas não ocorreram (trecho em negrito, no Excerto 4). Tal situação sinaliza que P1 geriu o seu fazer levando em conta determinantes externos (BRONCKART; MACHADO, 2004) que o levam a (re)organizar o próprio trabalho. Sendo assim, a ocorrência desses mecanismos demonstra que essa presentificação é perpassada não só pela necessidade de se tornar presente o objeto de ensino (SCHNEUWLY, 2000 apud NASCIMENTO, 2011), mas também pela necessidade de gerenciamento do contexto de trabalho real (CLOT, 2001) em que o professor se insere.

Realizado o momento de interação inicial, o professor deu início ao encadeamento 02 (Instrução acerca de aspectos referentes ao contexto de produção e da estrutura composicional do conto). Nesse momento, observamos que P1 realizou a leitura de instruções para a produção escrita do conto, as quais estavam presentes no livro didático disponibilizado pela escola, e intercalou essa leitura às suas exposições.

Nesse sentido, o sexto gesto acionado por P1 foi o de introdução da sequência de instruções para a produção do conto, sob o ponto de vista da focalização. Nesse momento, o professor buscou a atenção prévia dos alunos em relação às instruções para a realização dessa produção, conforme ilustrado no Excerto 5, a seguir.

Excerto 5:

(Turno 15) P1: Antes de vocês escreverem, o que é que vocês **PRECISAM** entender e compreender para produzir o conto de vocês?

A partir do Excerto 5, observa-se que o gesto de focalização foi marcado por uma relação de autonomia do professor e de conjunção temporal em relação ao que estava sendo enunciado. Portanto, um discurso teórico (BRONCKART, 1999) marca o momento em que é apontada uma conduta que os alunos devem assumir para que possam produzir o conto.

O uso do dêitico de tempo “antes” marca o momento que antecede a produção do conto. Já a ocorrência da marca de pessoa “vocês”, bem como da modalização deôntica (BRONCKART, 1999) “precisam”, assinala que o apontamento feito pelo professor está inerente ao domínio das normas, ou seja, ao que necessariamente deve ser seguido pelos alunos. Essa modalização ainda é reforçada por verbos que complementam sua significação (“entender e compreender para produzir”). Diante disso, é possível observar a emergência da voz do professor, enquanto actante que orienta os alunos para que realizem a produção escrita, uma vez que indica a necessidade de atentarem para condutas anteriores à produção do conto.

Compreendemos que, com isso, o professor chama a atenção dos alunos, sinalizando a necessidade de atentarem para o que vai ser dito. Apesar de fazer um questionamento, P1 não busca interagir com os alunos, aguardando ou os incitando ao diálogo. Todavia, compreendemos que, nesse momento, o professor poderia ter propiciado esse diálogo, buscando verificar quais conhecimentos os alunos julgam como necessários para a produção do conto e quais justificativas apresentariam. Desse modo, tendo em vista que os gêneros textuais não consistem apenas em objeto de ensino, mas também de comunicação (DOLZ; SCHNEUWLY, 2009 apud NASCIMENTO, 2019), permitir que os alunos apresentem essas contribuições significaria não reservar a eles apenas a tarefa de assimilação do conhecimento imposto pelo professor, mas inseri-los como agentes participativos na construção do conhecimento, mediante a situação didática de interação em curso.

Ainda sob o ponto de vista da focalização, foi acionado o gesto de instruir acerca de elementos e/ou características que os alunos devem contemplar na produção do conto. Esse gesto pode ser dividido em diferentes subgestos, os quais sinalizam as dimensões do gênero privilegiadas pelo professor ao instruir os alunos.

Inicialmente, o professor aciona o subgesto de instruir os alunos a escolherem o tipo de conto a ser escrito, conforme apresentado no Excerto 6:

Excerto 6:

(Turno 15) P1: Vocês que vão escolher o tipo, se é fantástico, se é realista, se é erótico, se é::: o que mais? Se é um conto infantil

ou se é um conto humorístico... então vocês vão escolher. Certo? Fica a critério (de vocês). Porque uma pessoa pode ter habilidade de produzir um conto humorístico e outra não ter, né? Então vocês vão escolher o tipo que vocês verem que se adequa (...).

No Excerto 6, o gesto de focalização foi marcado, sobretudo, por uma relação de autonomia do professor, em relação ao conteúdo verbalizado, bem como por disjunção temporal com o momento de produção. Assim, se observa a emergência de um discurso narrativo (BRONCKART, 1999).

Inicialmente, observamos a emergência da voz do professor, enquanto actante que prescreve a ação a ser realizada pelos alunos, ao passo que delimita os aspectos textuais a serem contemplados na produção escrita. No excerto em questão, observa-se a recorrência da marca de pessoa “vocês”, bem como a utilização de formas verbais como o verbo ir, flexionado no imperativo afirmativo; em conjunto com o verbo escolher (“vão escolher”). A ocorrência dessas marcas indica um distanciamento enunciativo e temporal assumido pelo professor, no intuito de instruir os alunos acerca de uma ação futura, a ser realizada no momento da produção escrita: a escolha do tipo de conto.

Portanto, o professor instrui os alunos, atribuindo a eles a tarefa de escolha do tipo de conto a ser produzido, aspecto textual já rememorado nos momentos iniciais da SE. Com isso, observa-se que o professor não parte de aspectos prévios à produção do texto, como os objetivos de comunicação. A classificação do gênero a ser produzido é priorizada, em detrimento dos efeitos esperados a partir dessa produção.

Tal configuração enunciativa se repete quando o professor apresenta aos alunos os aspectos do gênero para os quais devem atentar. No Excerto 7, a seguir, é ilustrado o momento em que P1 aciona o subgesto de instruir a atentar para o público-alvo para o qual o conto será direcionado:

Excerto 7:

(Turno 15) P1: OH! PRIMEIRO ((lendo o livro didático)) planeje seu co:::nto Certo? Que você vai produzir, tendo em vista o quê? O público-alvo ((articulando a fala com o que está escrito no livro didático)). Ou seja, pra quem você vai escrever o texto. É pra adolescente? Então você vai direcionar, você vai produzir pra aquela classe, ou seja, o adolescente ler, por exemplo, né?

No Excerto 7, também é possível perceber uma relação de autonomia do professor, em relação ao conteúdo verbalizado, e uma disjunção temporal com o momento de produção em questão, tendo em vista o uso recorrente da marca de pessoa “você”, em conjunto com as construções verbais “vai produzir” e “vai direcionar”, em referência ao momento de produção escrita. Assim, se observa a recorrência de um discurso narrativo (BRONCKART, 1999), relacionado a um momento em que P1 se implica como aquele que delimita o que deve ser realizado através do gesto de focalização e atribui ao aluno a tarefa de atender a sua solicitação. Ou seja, cabe ao aluno o estatuto de destinatário do que é estabelecido como critério a ser contemplado na produção escrita.

Essa focalização é marcada, inicialmente, pelo dêitico temporal “primeiro”, em referência a um momento que antecede a produção do conto: o planejamento. Todavia, não é especificado de que modo isso deve ser feito, cabendo ao aluno inferir o que deve ser realizado nesse momento. É possível perceber tanto a recorrência da marca de pessoa “você/vocês”, direcionada aos alunos; quanto dos verbos de ação e de processo (vai produzir/vai direcionar/vão produzir). Com isso, observa-se a emergência da voz do professor enquanto actante que P1 se reafirma como agente que prescreve a atividade a ser realizada pelos alunos ao longo da interação.

O professor se utiliza de verbos que remetem tanto à produção do conto de maneira mais geral (“vai produzir”, “vai escrever”), quanto para a ação específica de atentar para o público-alvo (“vai direcionar”). Compreendemos que, na perspectiva do ISD, este é um aspecto necessário à produção e que, portanto, deve ser levado em consideração pelo professor, ao conduzir os alunos a essa produção.

O gesto de focalização também é marcado por modalizações que reforçam o caráter instrutivo inerente a essa situação de interação, como é possível observar no Excerto 8, em que P1 aciona o subgesto de instruir a atentar para a linguagem a ser utilizada na produção escrita:

Excerto 8:

(Turno 15) P1: Linguagem / qual seria a linguagem que vocês vão utilizar? Agora, lembrando, a linguagem informal que vocês

vão utilizar não vai ser aquela que vocês usam coloquialmente não::o, tá? Tenham cuidado com isso... pra não colocarem pra mim fazer, pra mim comer... pra mim... enfim... esse tipo de coisa a gente deve evitar, tá certo? E... “Esboce o enredo e defina as personagens, o tempo e o espaço das ações” ((lendo o livro didático)). Então vocês fazem o quê? Um planejamento mental e vocês vão / vai ter quantos personagens no meu conto? Dois? Três? Né?

(Turno 16) Aluno: Não tem que ter (muitos) personagens não?

(Turno 17) P1: Tem que ter pouquinhos, tem que ter pouquinhos, até quatro, cinco, no máximo estourando esses personagens. Certo? Então vocês precisam falar sobre eles e até porque fica mais fácil, né? De escrever, do que você botar 30 personagens, aí não vai dar tempo/

No Excerto 8, o gesto de focalização foi marcado por uma relação de autonomia do professor, tendo em vista seu distanciamento no tocante ao que estava sendo enunciado. Observou-se, ainda, não só uma relação de disjunção temporal, mas também de conjunção com a situação de produção, tendo em vista que o professor remeteu tanto ao momento futuro da produção escrita (disjunção) quanto ao momento presente (conjunção). Desse modo, ao apresentar essas instruções, P1 assumiu tanto um discurso teórico quanto um discurso narrativo (BRONCKART, 1999). Compreendemos que essa configuração discursiva ocorreu em virtude da situação imediata de ensino, durante a qual o professor agiu didaticamente, buscando delimitar aspectos textuais específicos que deveriam ser contemplados na produção escrita e explicitar ações que deveriam ser realizadas pelos alunos.

Observa-se a ocorrência da voz do professor, enquanto actante que prescreve aos alunos diferentes aspectos textuais para os quais devem atentar ao produzirem o conto, delineando como a produção escrita deve ser realizada. O uso das modalizações deônticas expressas pelas formas verbais “deve”, “tem que ter” e “precisam”, delimitam, conforme os apontamentos de Bronckart (1999), conteúdos que estão em conformidade com regras e/ou normas estabelecidas. Além disso, observou-se a reincidência da marca de pessoa “você/vocês” e de verbos de ação e de processo (“vocês vão utilizar”, “vocês fazem”, “vocês precisam falar”) direcionados aos alunos. Esses usos reforçam o caráter instrutivo expresso por P1, no que se refere aos aspectos que devem ser contemplados na produção do conto fantástico.

Compreendemos, nesse caso, que há orientações claramente expressas pelo professor, no tocante à modalidade da língua a ser utilizada e a um aspecto referente à estrutura composicional do gênero em questão. Também entendemos a necessidade de que os alunos atentem para tais aspectos, tendo em vista que fazem parte da infraestrutura textual e, portanto, cabe ao professor orientar os alunos acerca disso. Todavia, tendo em vista a perspectiva do ensino da escrita a partir dos gêneros textuais (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010), assumimos que o professor poderia ter orientado os alunos acerca desse uso os considerando como uma particularidade textual inserida em uma esfera de comunicação. Nessa perspectiva, a modalidade da língua a ser utilizada não seria compreendida apenas a partir de um viés estrutural, mas a partir das relações sociais que a perpassam (GONÇALVES; FERRAZ, 2014).

Além das instruções demonstradas a partir do Excerto 8, também é possível observar que P1 seleciona trechos presentes no livro didático, realiza a leitura desses trechos e, em seguida, compartilha as instruções presentes no livro, reelaborando-as a partir do seu dizer. Sendo assim, levando em consideração os objetivos pretendidos pelo professor, o uso do livro didático é perpassado pela subjetividade do docente, que utiliza de maneira efetiva essa ferramenta de ensino a partir de demandas inerentes ao contexto de interação em questão (AMIGUES, 2004).

Da sétima à décima primeira ocorrência, observamos que o professor aciona os gestos fundadores de institucionalização, regulação e focalização e, por sua vez, subgestos relacionados a eles. Esses gestos foram percebidos quando P1 buscava explicar aos alunos outros aspectos inerentes à construção do conto. O gesto de institucionalização está destacado nos excertos 9, 10 e 11; através do sublinhado. O gesto de regulação está destacado em itálico, no Excerto 10. O gesto de focalização está destacado em negrito, no Excerto 11.

Excerto 9:

(Turno 17) P1: Oh! “Ao descrever as personagens e o ambiente, considere que esta descrição deve contribuir” ((lendo o livro didático)) para o quê? ((continuando a leitura)) “a criação de uma atmosfera fantá::stica”, uma coisa bacana que quem for ler tenha interesse de ler, né?

(Turno 18) Aluno: Chamar a atenção.

(Turno 19) P1: Isso, chamar a atenção do seu leitor.

Excerto 10:

(Turno 23) P1: O que é uma situação de hesitação? É quando chega lá num momento que você diz EITA, alguma coisa vai/ será que vai matar? Será que vai/ o que será que vai acontecer? Então você já vai ver/

(Turno 24) Aluno: é o fim?

(Turno 25) P1: *É como se fosse o início pra o fim, né?* Que vai dar logo aquela/ não/ quero saber o que será que vai acontecer no final.

(Turno 26) Aluno: É tipo dar um retorno ().

(Turno 27) P1: ISSO. Perfeito. Muito bem.

Excerto 11:

(Turno 31) P1: Oh! “Decida quem vai narrar a histó::ria, se é o narrador personagem ou o narrador” o quê?

(Turno 32) Alunos: Observador.

(Turno 33) P1: Observador. Você vai fazer parte da história ou você vai apenas contar a história? Isso também vocês escolhem. “Se quiser, empregue estrutura convencional do conto, constituída por apresentação, complicação” ((lendo o livro didático)), **que é apresentar o conflito, e o clímax, que é o desfecho, num é? O Á::PICE da história.**

(Turno 34) Aluno: A conclusão.

(Turno 35) P1: Isso, a conclusão. Perfeito.

No Excerto 9 (Turno 19) se observa a ocorrência do gesto específico de validação da resposta do aluno, sob o ponto de vista da institucionalização. Esse gesto é marcado, inicialmente, por uma relação anafórica, em relação à fala dos alunos, uma vez que há a utilização do pronome “isso” e da repetição dessa fala, como forma de retomar o que foi dito por eles. Desse modo, autorizando a resposta apresentada pelo aluno, o professor fixa conhecimento através do gesto de institucionalização (NASCIMENTO; BRUN, 2017).

Posteriormente, no Excerto 10 (Turno 25), o gesto de reformulação da resposta do aluno, sob o ponto de vista da regulação, é acionado, no intuito de sanar a dúvida apresentada pelo aluno. Todavia, ao passo que o aluno não compreendeu a explicação apresentada pelo professor, este fez um novo questionamento, o qual desencadeou, novamente, o gesto de institucionalização. Assim, ainda no Excerto 10 (Turno 27), se observa a reincidência do pronome “isso”, bem como o uso das modalizações apreciativas

“perfeito” e “muito bem”, como forma de validação do questionamento apresentado pelo aluno, portanto, é acionado novamente o gesto de institucionalização.

A partir desse percurso de gestos, compreendemos que tanto a retomada da fala, quanto a validação a partir do uso das modalizações consistiram em um recurso importante para que os alunos se sentissem motivados a participar da interação. Todavia, percebemos, novamente, que se restringe ao professor a delimitação das instruções e, por sua vez, do julgamento acerca do que está correto ou não. Desse modo, é reforçado que cabe ao aluno assimilar o que está sendo apontado como regra.

Por fim, no Excerto 11, o professor aciona o gesto de instruir a atentar para aspectos referentes à estrutura composicional do conto, através da articulação entre a sua fala e o que está posto no livro didático. Em suma, observamos que essa focalização é realizada sob as formas de questionamento direcionado ao aluno, uso de anáfora pronominal e articulação entre o livro didático e a fala do professor.

Diante disso, inferimos que, do sétimo ao décimo primeiro gestos, houve uma articulação entre os gestos de institucionalização, regulação e focalização, que ocorreram conforme a seguinte sequência: (a) focalização; (b) institucionalização; (c) regulação; (d) institucionalização; (e) focalização e (f) institucionalização. Tal sequência sinaliza que, ao passo que as orientações eram explicitadas, os alunos apresentavam respostas aos questionamentos feitos pelo professor e este validava essas respostas ou não, instruindo-os de acordo com o que julgava necessário que fosse contemplado na produção escrita do conto. Portanto, nesse momento, o professor mobilizou não só recursos materiais, mas também comportamentais (BRONCKART, 1999), para agir didaticamente, instruindo os alunos acerca de aspectos textuais necessários à produção escrita e, conseqüentemente, indicando as ações a serem realizadas por eles.

Compreendemos que o gesto de validação consiste em um importante aspecto a ser assegurado pelo trabalho do professor, uma vez que contribui não só para que o aluno possa interagir com o professor e com os demais alunos, mas também que possa (re)construir os conhecimentos necessários para a

produção escrita. Entretanto, entendemos que, na situação de ensino em questão, seria necessário que o docente apresentasse, de maneira mais detalhada (se utilizando de exemplos ou comparações), a relação entre a norma da língua a ser utilizada e os elementos constituintes do contexto de produção do conto, tendo em vista que o aluno compreendesse a utilização da norma da língua em função do seu uso e/ou do seu propósito comunicativo.

Entendemos, ainda, que a delimitação do público-alvo ao qual o conto deve ser destinado consiste em um relevante aspecto a ser destacado pelo docente. Além disso, percebemos que essa orientação se alinha parcialmente aos apontamentos de Bronckart (2006), uma vez que se volta a um dos parâmetros referentes ao contexto sociosubjetivo que influencia na organização textual, nesse caso, o destinatário do texto.

Todavia, salientamos que outros aspectos, ainda corroborando as afirmações de Bronckart (2006), também deveriam ter sido elencados pelo professor nesse momento de orientações, visando contribuir para que os alunos realizem uma produção textual mais efetiva; tais como: a compreensão da posição social do emissor, englobando o papel social desempenhado pelo emissor na interação em questão; da posição social do receptor, ou seja, o papel social desempenhado pelo receptor do texto; e dos objetivo(s) da interação, englobando os possíveis efeitos esperados a partir da produção de um texto, tendo em vista destinatários específicos.

O encadeamento 03 foi marcado pela exposição oral do conteúdo e de perguntas direcionadas aos alunos. Nesse momento, o professor aciona os gestos didáticos de criação de memória didática e de formulação de tarefas.

O décimo segundo gesto acionado é o de retomada de conteúdo visto na presente SE, sob o ponto de vista da criação de memória didática interna. Nesse momento, o professor não busca retomar situações de ensino anteriores, mas a situação imediata, como forma de orientar os alunos a relembrem as orientações e prescrições realizadas ao longo da SE, conforme apresentado no Excerto 12, a seguir.

Excerto 12:

(Turno 41) P1: Certo, gente, então isso aí são os pontos que vocês devem ter base pra produção do conto de vocês, OK?

No Excerto 12, se observa a emergência da voz do professor como instância que orienta os alunos a realizarem a ação de lembrar, o que foi explicitado para que, assim, possam realizar a produção escrita.

Inicialmente, o professor faz uso da anáfora pronominal “isso”, referindo-se às orientações dadas para a produção do conto. Posteriormente, observamos o uso da marca de pessoa “vocês” e da modalização deôntica expressa pela locução verbal “devem ter”, reforçando a necessidade de os alunos atentarem para o que foi explicitado como regra pelo professor, tendo em vista a produção do conto. Desse modo, o professor mobiliza recursos linguísticos considerando os efeitos que seu texto pode produzir em relação aos destinatários (BRONCKART, 1999). Apesar disso, o professor não se volta aos alunos, buscando perceber possíveis dúvidas em relação ao que foi explicitado.

Ainda no tocante ao Excerto 12, é possível perceber que P1 reforça o objetivo da sequência de ensino em questão e, concomitantemente, estabelece uma relação com os demais encadeamentos e gestos evidenciados ao logo dessa sequência, acionando o gesto de retomada de conteúdo visto durante a SE atual, sob o ponto de vista da criação de memória didática interna (“então isso aí são os pontos que vocês devem ter base pra produção do conto de vocês”). Nesse caso, o gesto de criação de memória didática foi acionado não com o objetivo de realizar uma articulação entre conhecimentos institucionalizados em SE anteriores e a SE atual, mas sinalizar para os alunos que os conhecimentos construídos ao longo da presente SE podem auxiliá-los na produção do conto.

Por fim, o gesto específico de delimitação do suporte para produção do conto, sob o ponto de vista da implementação do dispositivo didático é acionado a partir de um enunciado de instrução e da utilização do verbo ir, flexionado no imperativo afirmativo, em conjunto com o verbo fazer (“vão fazer”), conforme apresentado no trecho a seguir:

Excerto 13:

(Turno 41) P1: Vocês vão fazer numa folhinha de caderno bonitinha pra me entregar, depois que produzir e eu vou fazer a

correção desses contos e se precisar de reescrita aí eu devolvo pra vocês fazerem.

Com isso, P1 busca direcionar as ações dos alunos no tocante à execução da produção escrita, conferindo a si mesmo o papel de enunciador e aos alunos o papel de destinatários das suas ações de linguagem. Em seguida, é implementado o dispositivo a ser utilizado pelos alunos na produção do conto (“numa folhinha de caderno”). Além disso, há a incidência do pronome “eu”, indicando que o professor assume a responsabilização enunciativa ao se referir à ação de corrigir os textos e verificar se os alunos deverão realizar uma reescrita. Diante disso, é possível observar a emergência da voz do professor, enquanto actante que prescreve a ação a ser realizada pelos alunos, uma vez que define suporte que deve ser utilizado para a produção escrita e se apresenta como responsável pelas ações didáticas de cunho prescritivo.

A respeito disso, compreendemos ser necessário que o professor explicita ao aluno os meios a partir dos quais irão realizar essa tarefa. Todavia, observamos que, nesse momento, o professor se coloca como responsável por apontar os erros cometidos pelos alunos. Desse modo, a produção escrita se limita ao olhar crítico do professor e se distancia da dimensão social inerente às interações comunicativas, aos papéis sociais que podem assumir o emissor e o receptor dos textos, bem como os efeitos esperados a partir da produção textual (BRONCKART, 1999).

Em síntese, apontamos que, ao instruir os alunos para a produção do conto, o professor realizou uma sequência de gestos didáticos fundadores que se desdobraram em gestos específicos. Esses gestos caracterizaram o agir didático instrucional mobilizado pelo professor.

O gesto de memória didática externa acionado pelo professor durante a SE 01 revela um agir didático instrucional a partir do qual o professor estabeleceu uma relação passado-presente, no intuito de situar os alunos em relação ao que seria proposto na SE em questão. Ou seja, um agir que é perpassado por orientações pautadas em situações de ensino anteriores, com o objetivo de fazer com que os alunos relembressem os tipos de conto estudados. O gesto de institucionalização revela a busca do professor pela interação com os alunos, bem como a validação dos conhecimentos apresentados por eles, em relação

aos conteúdos lembrados. O gesto de regulação também se deu a partir dessa interação e consistiu nos esclarecimentos apresentados pelo professor, mediante a inadequação das respostas dos alunos.

Desse modo, se percebe uma conexão entre o gesto de criação de memória didática externa, de institucionalização e de regulação que é relevante para o desenvolvimento da situação de ensino. Essa conexão já sinaliza a mobilização de um agir didático que ocorre inerentemente a um percurso percorrido pelo professor, durante o qual os alunos são conduzidos por ele, em direção à solicitação da produção escrita, portanto, um agir didático instrucional voltado à produção escrita do gênero. Esse agir é afirmado ao longo da SE, uma vez que está intrínseco a um processo que envolve um conjunto de orientações para a produção escrita.

Todavia, durante esse processo, percebe-se que o professor centralizou a interação na rememoração dos tipos de conto estudados, de modo que não foram observados momentos em que os próprios alunos fizessem retomadas, demonstrando conhecimentos prévios acerca de diferentes aspectos textuais relacionados ao gênero textual em questão.

O gesto de presentificação foi marcado pela ação do professor de situar temporalmente os alunos e gerenciar a situação de ensino, no intuito de apresentar a atividade a ser desenvolvida. Compreendemos que os gestos acionados anteriormente puderam contribuir para isso, uma vez que revelaram a retomada de conteúdos e validação de conhecimentos que se relacionam a essa atividade. Sendo assim, é possível observar emergência do agir didático instrucional inerente a um processo prescritivo gerenciado pelo professor.

No tocante ao gesto de focalização, foi observada uma relação direta entre esse e os gestos de institucionalização e regulação. Ao passo que o professor instruíu os alunos acerca dos aspectos textuais que deveriam estar presentes na produção escrita, ou seja, à medida que prescrevia os critérios a serem contemplados nessa produção; em alguns momentos, interagiu com eles, validando ou invalidando suas respostas em relação ao que estava sendo prescrito. Assim, o gesto de focalização não ocorreu isoladamente, mas em conexão com outros gestos, portanto, contribuindo para o desenvolvimento da SE. Desse modo, percebe-se um agir didático instrucional a partir da articulação

entre esses gestos, em função da condução realizada pelo professor, para a produção escrita.

Através do gesto de focalização, o docente instruiu os alunos acerca de aspectos específicos do gênero que deveriam ser contemplados na produção escrita. Ao acionar gestos que focalizam conhecimentos específicos sobre o gênero textual e se implicar na interação como actante prescritor, o professor sinalizou os parâmetros nos quais os alunos deveriam se basear para realizar a produção escrita, contemplando, sobretudo, aspectos relacionados à estrutura composicional do conto. Diante disso, compreendemos que o professor não contemplou elementos relevantes referentes ao contexto de produção dos textos asseverado por Bronckart (1999), desvinculando o gênero em foco do seu cerne comunicativo.

Os gestos de criação de memória didática interna e de implementação do dispositivo didático guardam uma conexão com os demais gestos acionados. O primeiro retoma o que foi dito ao longo da SE, como forma de reafirmação dos aspectos referentes ao gênero a ser escrito. O segundo reafirma a atividade presentificada e o papel do professor como actante responsável pela prescrição da produção escrita. A partir disso, o docente apresentou uma orientação acerca dos conhecimentos que deveriam ser considerados no momento da produção escrita, definiu o dispositivo e a ação a ser realizada pelos alunos. Além disso, reservou a si mesmo o papel de leitor dos textos produzidos. Assim, o agir didático instrucional foi reforçado, tendo em vista a conclusão do percurso de condução para a produção escrita.

Dito isto, discorreremos, no tópico seguinte, acerca das tematizações apresentadas por P1, no tocante às suas orientações para a produção escrita do conto.

4.1.2 O dizer de P1 acerca das suas orientações para a produção escrita do conto

A seguir, destacamos comentários feitos por P1, mediante a sessão de autoconfrontação 01. O primeiro assunto tematizado por P1 foi a retomada do conteúdo estudado, compreendida como forma de auxiliar os alunos, tendo em

vista o intervalo de tempo em que as aulas não ocorreram, conforme apresentado no Comentário 01, a seguir.

Linhas Comentário 01:

01 A retomada é pra eles lembrarem já devido o tempo que
 02 a gente ficou sem aula e também é importante ficar
 03 frisando pra eles não esquecerem. Pra eles não
 04 esquecerem, né? Do que foi trabalhado, porque eles
 05 esquecem mesmo, né? É tanto que quando você
 06 retoma eles vão lembrando o que foi que a gente
 07 trabalhou. (...) quando fala assim eles já vão
 08 organizando as ideias do que eles querem fazer, né? O
 09 que é que eu quero fazer, aí já vai pensando.

Inicialmente, na linha 01, P1 faz uso da conjunção final “pra que [para que]” e da locução conjuntiva “devido o [devido ao]”, evidenciando que a intenção com a retomada do conteúdo estudado foi de fazer com que os alunos o relembassem, em decorrência do intervalo de tempo em que não houve aula. Posteriormente, na linha 02, o professor faz uso da modalização apreciativa “importante”, sinalizando que compreende como relevante a realização dessa retomada, em virtude de possíveis esquecimentos apresentados pelos alunos (linhas 01 a 04).

Nas linhas 05 e 07, observamos o uso do advérbio de tempo “quando”, através do qual o professor faz referência ao momento em que realiza a retomada em questão. Além disso, observa-se a reincidência da marca de pessoa “eles”, em conjunto com as locuções verbais “vão lembrando” e “vão organizando”. Assim, através de um discurso teórico (BRONCKART, 1999), o professor não se implica como enunciador do que está sendo dito, ao fazer referência a possíveis ações que deveriam ser realizadas pelos alunos, durante os momentos de retomada (linhas 05 a 08). Compreendemos, com isso, que o professor age didaticamente (SILVA-HARDMEYER, 2013), buscando direcionar os alunos para a produção escrita, através da rememoração dos conteúdos.

Nesse sentido, o professor demonstra uma preocupação em relação ao reestabelecimento da totalidade do objeto de ensino (NASCIMENTO; BRUN, 2017), fragmentada pela interrupção das aulas. Compreendemos, portanto, que essa retomada consistiu em um importante recurso mobilizado pelo professor,

para a efetivação do que foi traçado como objetivo de ensino. Todavia, realizando uma correlação entre o comentário 01 e o que foi destacado na análise da SE 01, assumimos a relevância de o professor, durante as intervenções em questão, propiciar uma interação em que os alunos possam apresentar suas contribuições em relação ao conteúdo rememorado. Além disso, afirmamos a necessidade de abordagem dos elementos referentes ao contexto de produção dos textos mediante os momentos de retomada, tendo em vista a compreensão dos diferentes parâmetros que influenciam a produção dos textos.

Ao assistir as cenas em que interage com os alunos, orientando acerca do conteúdo em questão, através da validação e/ou regulação dos conhecimentos apresentados por eles, P1 reflete acerca do seu agir didático instrucional, tematizando motivações e uma finalidade inerentes a esse agir. O Comentário 02, a seguir, ilustra essas afirmações.

Linhas Comentário 02:

01 P1: Às vezes, os alunos eles leem, mas não
 02 compreendem o que tá ali escrito, então quando a gente
 03 lê e explica o que tá ali com a nossa fala fica mais fácil
 04 pra eles entenderem, aí eu sempre faço isso,
 05 independente do que for, quando eu to trabalhando eu
 06 sempre faço isso, pra que eles entendam, na minha
 07 linguagem que eles conseguem entender, por isso que
 08 eu foco muito nisso aí. // eu acho melhor é::: num sei, é
 09 de mim mesmo assim, eu tenho que mostrar e dizer o
 10 como o que é, entendesse? Geralmente eu faço isso.
 11 Eu acho que eles compreendem mais. Eu sempre toco
 12 nessa tecla. (...) eu sou simples ao extremo, sou eu eu
 13 mesmo assim, entendesse? Às vezes eu digo assim,
 14 meu Deus, será que é pra eu ser assim mesmo ou eu
 15 tenho que ser um pouco mais formal? Num sei...
 16 assim... parece até que eu tô com os meninos, meus
 17 filhos em casa, trabalhando... assim... normal, eu me
 18 sinto.. fico à vontade... Eu me envolvo demais. É tanto
 19 que tem uma menina lá no terceiro B que disse que eu
 20 pareço uma mãe... (risos) disse professora eu admiro
 21 tanto a senhora que a senhora parece a mãe da gente.

Nas linhas 01 e 02, observamos o uso da marca de pessoa “eles”, associada a verbos como “leem” e “[não] compreendem”, em referência aos alunos (“os alunos eles leem, mas não compreendem o que tá ali escrito”).

Através de um discurso teórico, o professor se distancia do que está sendo enunciado e apresenta uma relação de conjunção temporal, no que se refere à situação de produção em questão (BRONCKART, 1999). Através do uso da marca de pessoa “a gente” e dos verbos “lê” e “explica” (linhas 02, 03 e 04). é possível perceber que P1 se implica como responsável pelo que está sendo enunciado em relação às ações de ler e explicar as informações presentes no livro didático. Com isso, aponta como motivação de ordem interna para o seu agir didático instrucional o entendimento de que os alunos não compreendem o que lhes é apresentado. Partindo desse entendimento, o professor demonstra assumir a responsabilidade em relação à aprendizagem dos alunos

Tal implicação também é observada quando o professor justifica que o motivo pelo qual realiza essas ações consiste no fato de esclarecer o conteúdo estudado para os alunos. Isso é demonstrado nas linhas 03 e 04, pelo uso do verbo “ficar”, flexionado no presente do indicativo, em conjunto com a modalização apreciativa “fácil”; bem como da marca de pessoa “eles”, em conjunto com o verbo entender, flexionado no infinitivo pessoal, em referência aos alunos. Esse posicionamento é reforçado nas linhas 11 e 12, através do uso da marca de pessoa “eu”, em conjunto com a marca de pessoa “acho”, demonstrando uma opinião assumida pelo professor; bem como da marca de pessoa “eles”, em conjunto com o verbo “compreender”, flexionado no presente do indicativo (“Eu acho que eles compreendem mais”), sinalizando um efeito esperado pelo professor em relação aos alunos.

A respeito disso, ressaltamos a relevância da sensibilidade apresentada pelo professor, ao demonstrar uma preocupação com o entendimento dos alunos acerca do que está sendo estudado. Todavia, observando o trabalho realizado durante a SE 01, no que se refere aos momentos em que P1 instruiu os alunos acerca de aspectos que devem ser contemplados no conto, as ações de ler e, de imediato, explicar em que consistem as informações apresentadas, faz com que o professor apenas apresente o que é esperado por ele em relação à produção escrita. Nesse sentido, compreendemos que, ao passo que o professor centraliza em si mesmo a interpretação dos textos apresentados no livro didático, é reservada ao aluno a tarefa de apreender o conhecimento apresentado pelo professor e buscar contemplá-los nessa produção, tal como foi explicitado.

Em seu comentário, o professor também sinaliza que essas ações fazem parte do seu agir didático corriqueiramente (“eu sempre faço isso” / “eu foco muito nisso aí” / “Geralmente eu faço isso”). O uso recorrente da marca de pessoa “eu”, em conjunto com os advérbios de tempo “sempre” e “geralmente”, bem como do advérbio de intensidade “muito”; sinalizam que é frequente a realização das ações de ler e explicar aos alunos o que está escrito no livro didático.

Nas linhas 13 e 14, se observa a emergência de um discurso interativo (BRONCKART, 1999), a partir do qual o professor se implica como enunciador do que está sendo dito e demonstra uma relação de conjunção temporal em relação ao momento de produção em questão. Esse discurso é percebido através da marca de pessoa “eu”, recorrente na fala de P1, bem como do verbo “ser”, flexionado no presente do indicativo (linhas 12 e 13). Atrelado a isso, o uso do adjetivo “simples” demonstra que o professor aponta como determinante do seu agir didático valores carregados por ele próprio (AMIGUES, 2004), ou seja, um fator que extrapola a dimensão das prescrições impostas ao trabalho docente. A partir disso, se observa a influência de aspectos interiorizados pelo professor, mediante a realização do seu trabalho.

Essa influência é reforçada em outros trechos apresentados no Comentário 02. Através de um discurso interativo, P1 se implica como enunciador do dizer e é apresentada uma relação de conjunção temporal entre o que está sendo verbalizado e a situação de produção em questão. Nas linhas 14, 15 e 16, o uso da marca de pessoa “eu”, em conjunto com verbos flexionados no presente do indicativo (digo, tenho), em referência a condutas assumidas pelo professor sinalizam essas relações (linhas 13, 14 e 15). Observa-se, a partir disso, que o professor reflete sobre o seu agir didático e aponta um conflito vivenciado por ele em relação ao próprio trabalho. O professor questiona a própria postura, tendo em vista o momento em que interage com os alunos em sala de aula.

Mais adiante, entre as linhas 17 e 20, se observa o uso da modalização apreciativa “parece”, evidenciando uma comparação feita pelo docente, em relação ao próprio trabalho. P1 associa o trabalho realizado em sala de aula com o seu ambiente familiar e aponta como determinante para o seu agir didático um

aspecto afetivo, ao evidenciar um engajamento afetivo com o seu contexto de trabalho (linhas 16, 17 e 18). O uso da marca de pessoa “eu”, em conjunto com verbos flexionados no presente do indicativo (“eu me sinto... fico à vontade” e “eu me envolvo”) indica uma tomada de responsabilidade do dizer e uma relação de conjunção temporal, no tocante ao conteúdo temático em questão.

Tal engajamento afetivo é reafirmado na linha 21, quando o professor destaca um comentário feito por uma aluna, acerca do seu trabalho. Narrando um fato marcado por uma relação de disjunção temporal em relação ao momento de produção em questão, bem como pela autonomia em relação ao que está sendo verbalizado, P1 realiza um retorno a um fato passado, em que uma aluna o compara a uma mãe. A narração é marcada por verbo flexionado no pretérito perfeito (“disse”), o que indica esse retorno ao passado, bem como pela marca de pessoa “ela”, subentendida a partir das verbalizações de P1. Além disso, se observa o uso da modalização apreciativa “parece”, em referência à comparação feita pela aluna, e “admiro”, em referência ao sentimento de admiração da aluna em relação a P1 (linhas 19, 20 e 21).

Diante disso, o dizer do professor revela como motivação para o seu agir didático aspectos ligados a uma dimensão afetiva em relação ao seu contexto de atuação. Por sua vez, tendo em vista que o docente foi levado a refletir acerca dos momentos em que interage com os alunos, orientando-os acerca do que deveriam realizar, compreendemos que há a emergência de um agir didático instrucional afetivo.

Ainda em relação aos momentos em que interage com os alunos, instruindo-os acerca dos diferentes aspectos que deveriam ser considerados ao produzirem o conto, P1 tematiza o modo como desenvolve o seu trabalho em interação com os alunos, apresentando uma avaliação. Todavia, justifica essa avaliação apontando finalidades inerentes ao seu agir didático, conforme apresentado no Comentário 03, a seguir.

Linhas Comentário 03:

- | | |
|----|---|
| 01 | P1: Eu sou muito apressada, né? Eu num espero eles, |
| 02 | às vezes eu não espero eles responderem, mas eu vou |
| 03 | fazendo essas perguntas justamente pra eles irem |
| 04 | interagindo, chamar a atenção deles, pra eles irem se |
| 05 | entrosando e de repente surgir dúvida e eles |

06 perguntarem também. Porque quando eu pergunto eles
07 vão respondendo e a gente vai formando uma
08 interação. Eu gosto, num sei.. é... são coisas que é de
09 mim mesmo, eu num consigo mudar, porque eu acho
10 que eu... é... fazendo as perguntas assim, interagindo
11 com eles eles conseguem entrar na conversa, é como
12 um diálogo, a gente tá conversando, ta ali numa troca,
13 aí eu gosto, num sei... num sei se é um defeito ou uma
14 qualidade. Às vezes eu num consigo ficar calada, às
15 vezes eu dou a resposta assim... eu digo ai, e eles ficam
16 rindo, e ai meu Deus do céu, eu vou perguntar
17 respondendo.

Na linha 01, através de uma relação de implicação com o que está sendo enunciado e de conjunção temporal em relação ao momento de verbalização em questão, se observa a emergência de um discurso interativo (BRONCKART, 1999), em que P1 avalia negativamente o seu agir. O uso da marca de pessoa “eu”, associada ao verbo “sou”, flexionado no presente do indicativo, e ao adjetivo “apressada”, sinalizam essa avaliação. Reforçando essa afirmação, a ocorrência recorrente da construção “não espero”, sinaliza uma tomada de consciência em relação ao fato de não propiciar uma interação efetiva, em que os alunos possam apresentar suas contribuições (linhas 01 e 02). Desse modo, o professor revela que centraliza no próprio dizer a explanação dos conhecimentos pertinentes à produção do conto ao buscar fixar conhecimentos acerca do objeto de ensino através do gesto de institucionalização (MESSIAS; DOLZ-MESTRE, 2015) e de focalização das dimensões desse gênero (SCHNEUWLY, 2000 apud NASCIMENTO, 201).

Essa tomada de consciência também é expressa em outro momento, entre as linhas 14 e 17, em que o professor assume novamente a postura de apresentar respostas imediatas ao que está sendo questionado por ele (linhas 14 a 17). O discurso interativo evidenciado pelo professor, através da reincidência da marca de pessoa “eu”, bem como de verbos que fazem referência a suas ações (“eu num consigo ficar calada”, “eu dou a resposta”, “eu vou perguntar respondendo”) reafirmam a avaliação negativa demonstrada anteriormente.

Diante disso, compreendemos que seria relevante que o professor possibilitasse que os alunos apresentassem conhecimentos prévios para que a

interação pudesse se constituir como um momento de superação de possíveis dificuldades em relação à produção escrita do conto, tendo como contribuição a mobilização do gesto de regulação interna (MESSIAS, DOLZ-MESTRE, 2015).

Nas linhas 02 e 06, diferente do que explicitou inicialmente, o professor evidencia uma finalidade inerente ao seu agir didático, em relação ao fato de buscar interagir com os alunos. Através de um discurso interativo (BRONCKART, 1999), em que P1 se implica como responsável pelo que está sendo enunciado e demonstra uma relação de conjunção com o momento de produção em questão, assume que a intenção com a qual busca essa interação é chamar a atenção dos alunos, tendo em vista que façam questionamentos e apresentem dúvidas.

Tal implicação é sinalizada pela reincidência da marca de pessoa “eu”, associada a construções verbais que remetem ao ato de questionar, tais como “vou fazendo [perguntas]” e “[eu] pergunto”, que remetem às ações realizadas por P1. O uso do advérbio “quando” evidencia a referência ao momento em questão. O uso da conjunção explicativa “porque” destaca o momento em que o professor justifica a ação de questionar os alunos. Além disso, se observa a reincidência da marca de pessoa “eles”, em conjunto com construções verbais como “[eles] irem interagindo”, “[eles] irem se entrosando”, “[eles] perguntarem”, “[eles] vão respondendo”, em referência ao que o professor esperava dos alunos no momento da situação avaliada. Assim, o professor demonstra ter ciência da relevância da promoção do diálogo em sala de aula e, conseqüentemente, de conduzir os alunos a apresentarem dúvidas acerca do conteúdo estudado. Todavia, apresenta um posicionamento contraditório em relação ao que foi dito anteriormente.

A respeito do Encadeamento 03 (solicitação da produção escrita do conto), o professor reflete acerca do próprio agir didático instrucional, tematizando ações que poderiam ter sido realizadas no momento em que instruiu os alunos para a produção do conto. Além disso, justifica a delimitação das instruções apresentadas aos alunos.

Ao assistir os momentos finais da SE 01, em que solicita a produção do conto, P1 tematiza ações que poderiam ser realizadas, no tocante aos textos já produzidos pelos alunos, conforme demonstrado no Comentário 04, a seguir.

Linhas Comentário 04:

01 P1: A gente poderia propor um momento ou de
 02 produção ou alguma coisa, na oralidade, fazer uma
 03 contação de história, por exemplo, né? Se quisesse
 04 fazer um momento de contação de história poderia
 05 também. Seria interessante também, digamos, é::: a
 06 gente se reunir num momento, faria um círculo, alguma
 07 coisa assim e fazia uma contação de história dos
 08 próprios contos que eles criaram. Eu acho que poderia
 09 permanecer esses que estão aí ((e referência aos
 10 contos produzidos pelos alunos)) também e poderia
 11 colocar aí um momento de divulgação dos contos, né?
 12 Digamos... vamos fazer um::: apresentar esses contos
 13 num sarau, alguma coisa assim, né? Apresentar pra
 14 escola ou digamos vai ter.. eu vi um menino no ensino
 15 médio apresentando um trabalho e eu achei bem legal,
 16 porque é::: o evento num é só pra::: aluno de
 17 universidade, mas pode ser pra alunos de ensino básico
 18 também. Aí poderia também, né? Publicar, no caso, o
 19 trabalho deles, aí ficaria legal também, motivava, né?
 20 Incentivava, eita vai ser legal, né? Ter um trabalho
 21 publicado, porque às vezes quando a gente fala em
 22 publicação eles num sabem nem o que é isso, seria
 23 legal, eu acrescentaria.

No Comentário 04, se observa o uso recorrente de verbos flexionados no futuro do pretérito, no modo indicativo, quando o professor sugere que os contos produzidos pelos alunos poderiam ter sido divulgados (“poderia propor”, “seria interessante”, “faria um círculo”, “poderia colocar aí um momento de divulgação”, “poderia também, né? Publicar”, “ficaria legal”, “eu acrescentaria”).

Nas linhas 01, 02 e 03, se observa o uso da marca de pessoa “a gente”, em conjunto com o verbo “poderia”, flexionado no futuro do pretérito, no modo indicativo; ao se referir que poderiam promover um momento de contação de história a partir dos contos (linhas 01, 02 e 03). Nas linha 05, se observa, ainda, o uso de verbos conjugados no mesmo tempo e modo, em conjunto com as modalizações apreciativas “interessante” e “legal”, indicando um julgamento satisfatório do professor em relação às sugestões explicitadas mediante a reflexão acerca do seu agir didático (“Seria interessante”, “seria legal”).

Por fim, P1 aponta uma finalidade inerente às ações sugeridas, tendo em vista que assume que a divulgação dos contos poderia incentivar os alunos a

realizarem a produção escrita. Os verbos “motivava” e “incentivava” fazem referência a um possível efeito gerado pela publicação dos textos dos alunos. O professor também justifica a relevância dessa ação pelo fato de os alunos não terem conhecimento a respeito disso. O uso da conjunção explicativa “porque” marca essa justificativa (linhas 18 a 23).

Desse modo, o professor demonstra uma reconfiguração em relação ao que foi desenvolvido durante a SE 01, uma vez que reconhece a relevância de os textos produzidos serem associados a uma situação de comunicação. Dessa forma, as produções escritas poderiam ir além do contexto da sala de aula e do olhar crítico do professor, podendo ser pensadas a partir de contextos sociais que seriam relevantes para os alunos (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010) e dos possíveis leitores inerentes a esses contextos. Consequentemente, não só aspectos estruturais referentes à constituição linguística do conto seriam contemplados nas instruções apresentadas por P1, mas também configurações referentes ao seu contexto de publicação. Assim, o ensino da produção escrita do conto vincular-se-ia a um uso social da linguagem e não à assimilação dos seus componentes estruturais.

Analisados os comentários referentes à SE 01, discorreremos, a seguir, acerca da SE 02, em que P2 conduz os alunos para a produção escrita da resenha crítica.

4.1.3 Sequência de ensino 02 ministrada por P1: orientações para produção de resenha crítica

A sinopse apresentada a seguir é referente à sequência de ensino (SE) 02, em que P1 orienta os alunos para a produção de uma resenha crítica. A presente sinopse ilustra como o professor organiza essa sequência, conforme apresentado no Quadro 13.

Quadro 13 – Sinopse da SE 02 ministrada por P1

Disciplina: Língua Portuguesa
Turma: 3º ano do ensino médio (tarde)
Objeto de ensino: gênero textual resenha crítica
Tempo de aula: 1h40min

Objetivo geral da SE: Produção de resenha crítica			
Encadeamento temático	Formas sociais de trabalho mobilizadas	Gestos didáticos fundadores acionados	Suportes materiais utilizados
1. Introdução da atividade a ser realizada.	- Exposição oral do conteúdo; - Perguntas orais feitas pelo professor e respostas orais dos alunos;	- Gesto de implementação do dispositivo didático; - Gesto de presentificação; - Gesto de criação de memória didática (externa);	Livro didático e lousa
2. Instrução acerca de aspectos referentes à estrutura composicional do gênero resenha crítica.	- Exposição oral do conteúdo; - Perguntas orais feitas pelo professor e respostas orais dos alunos; - Leitura de instruções presentes no livro didático.	- Gesto de institucionalização; - Gesto de focalização; - Gesto de memória didática (externa).	Livro didático
3. Solicitação da produção escrita da resenha crítica	- Exposição oral da prescrição para a produção individual de uma resenha crítica	- Gesto de formulação de tarefas; - Gesto de implementação do dispositivo didático; - Gesto de focalização.	--

Fonte: *corpus* da pesquisa.

Através da sinopse 02, observamos que a SE foi organizada em três encadeamentos temáticos. Esses encadeamentos demonstram que o encaminhamento dado pelo participante durante as duas SE se assemelham, ao passo que ambas são iniciadas pela retomada de conteúdos estudados anteriormente (no intuito de articulá-los ao que seria estudado durante a SE em questão), em seguida são realizadas a introdução acerca da atividade a ser desenvolvida na SE atual e a apresentação das instruções acerca de aspectos específicos aos gêneros textuais que serão o foco da produção escrita. Por fim, é realizada a solicitação da produção escrita.

Compreendemos que tanto os encadeamentos temáticos quanto as formas sociais de trabalho mobilizados pelo professor apresentam relação com o objetivo de conduzir os alunos à produção escrita dos gêneros conto e resenha

crítica. Demonstram, ainda, que o professor organiza a situação de ensino de maneira didática, visando criar condições para que os alunos compreendam como deve ser realizada essa produção, conforme será explicitado mais adiante.

No tocante ao encadeamento temático 01, observamos que, inicialmente, o professor aciona os seguintes gestos didáticos: questionar os alunos e mostrar o livro didático a ser utilizado durante a aula e escrever na lousa a atividade que seria desenvolvida. Portanto, o primeiro gesto fundador acionado foi o de implementação do dispositivo didático (MESSIAS; DOLZ-MESTRE, 2015). Esses gestos são demonstrados através de questionamentos orais feitos pelo professor e ações não verbais. O Excerto 14, a seguir, ilustra esse gesto a partir dos trechos sublinhados:

Excerto 14:

(Turno 01) P1: Prestem atenção! Boa tarde para todo mundo!
Trouxeram o livro que eu pedi? ((mostrando o livro para a turma))

(Turno 02) Alunos: Esse aqui? ((vários alunos falam ao mesmo tempo)).

(Turno 03) Alunos: Trouxe não.

(Turno 04) P1: O teórico ((fazendo referência a um livro disponibilizado pela escola)). Quem trouxe?

(Turno 05) Aluno: Trouxe não.

(Turno 06) P1: Mas eu num disse que é sempre o teórico, o prático eu num trabalho não/ OH! Vamos lá! ((escrevendo no quadro: Resenha crítica do filme “Um time show de bola”, depois se volta aos alunos)) Oh! Pronto? Pronto?

No Excerto 14, o gesto de implementação do dispositivo didático foi marcado, inicialmente, por uma relação de autonomia e de conjunção temporal, no tocante ao conteúdo verbalizado por P1. Sendo assim, um discurso teórico foi acionado (BRONCKART, 1999). Posteriormente, foi observada uma relação de implicação de P1, no tocante ao conteúdo verbalizado e uma conjunção temporal com o momento de produção. Desse modo, de início, houve a mobilização de um discurso interativo (BRONCKART, 1999). Assim como observado durante os momentos iniciais da SE 01, esses discursos sinalizam a interação inicial entre o professor e os alunos (“Trouxeram o livro que eu pedi?”).

A partir do primeiro questionamento em destaque no Excerto 14 (Turno 01), observamos a emergência da voz do professor enquanto gerenciador da

situação de ensino, ao implementar o livro didático. Inicialmente, P1 retoma uma ação passada, na qual estava implicado como agente implementador (“eu pedi”). A marca de pessoa “eu”, bem como o verbo flexionado na primeira pessoa e no pretérito, sinaliza essa implicação. Com isso, busca verificar se esse pedido foi atendido, para que possa dar continuidade ao que havia proposto, gerenciando a situação de ensino de acordo com seus objetivos. Constatado que os alunos não dispunham do livro didático, P1 realiza uma ação não verbal, ao escrever no quadro “Resenha crítica do filme ‘Um time show de bola’” (Turno 06), implementando a atividade que seria realizada na presente SE.

Apesar de se tratar de um momento breve, consiste em uma intervenção significativa por parte do professor, uma vez que contribui para a organização da situação de ensino, tendo em vista as condições de desenvolvimento do trabalho real (CLOT, 2001). Nesse sentido, P1 gerencia a situação de ensino, mobilizando recursos, no intuito de criar condições para que os alunos ingressem na atividade que será solicitada (MESSIAS; DOLZ-MESTRE, 2015). Já a lousa complementa o uso do livro, uma vez que, nela, o professor escreve sobre o que os alunos irão resenhar (Comentário presente no Turno 06: escrevendo no quadro: Resenha crítica do filme “Um time show de bola”, depois se volta aos alunos). Nesse caso, foram mobilizados recursos comportamentais e materiais (BRONCKART; MACHADO, 2004) que se complementaram no momento da interação, em função do desenvolvimento da SE e da atividade que seria proposta.

Compreendemos que essas ferramentas pedagógicas (o livro didático e a lousa) (AMIGUES, 2004) foram mobilizados como forma de introduzir a atividade a ser realizada durante a SE atual. Ao acionar o gesto de questionar os alunos e mostrar o livro didático, observamos que o professor se implica como actante que implementa esse suporte (“Trouxeram o livro que eu pedi?” / mostrando o livro didático para a turma). Logo em seguida, ao acionar o gesto de escrever na lousa a atividade a ser realizada durante a SE, implementa a atividade de produção escrita da resenha crítica.

O segundo gesto fundador acionado por P1 é o de presentificação, sinalizado pelo gesto específico de situar os alunos acerca do que está sendo estudado, conforme apresentado a seguir, no Excerto 15:

Excerto 15:

(Turno 09) P1: (...) Oh, gente, estamos trabalhando resenha crítica. A gente vai fechar (o bimestre) com a resenha crítica de um filme (...)

Ao tornar presente o objeto de ensino resenha crítica, a partir do gesto de presentificação (SCHNEUWLY, 2000 apud NASCIMENTO, 2011), o professor não se inclui como actante implementador de ações passadas, nem como aquele que prescreve as ações aos alunos. Nesse momento, através da utilização da marca de pessoa “nós”, subentendida a partir da locução verbal “estamos trabalhando”, é possível perceber que o professor se inclui como actante participativo da situação de ensino que está em curso (“estamos trabalhando resenha crítica”). Portanto observa-se uma relação de implicação com o conteúdo verbalizado e de conjunção temporal em relação ao momento de produção, de modo que um discurso interativo (BRONCKART, 1999) é mobilizado. Essa relação sinaliza o modo como o professor introduz o objeto de ensino resenha crítica. A partir disso também é possível perceber a inserção da voz do professor enquanto actante participativo em relação à presente situação de ensino. P1 destaca essa participação situando os alunos acerca do conteúdo estudado, dividindo a responsabilização enunciativa em relação ao trabalho com a resenha crítica.

O terceiro e quarto gestos fundadores acionados foram o de criação de memória didática e de presentificação, sinalizados, respectivamente, pelos gestos específicos de retomar o filme assistido em aula anterior e introduzir a atividade de produção escrita. Ao acionar esses gestos, P1 também se inclui como agente participativo da situação de ensino, conforme demonstrado a partir dos trechos em destaque, no Excerto 16. Os trechos sublinhados se referem ao gesto de criação de memória didática e o trecho em negrito se refere ao gesto de presentificação.

Excerto 16:

(Turno 09) P1: Oh! É::: Nós vimos ao filme. Como é mesmo o nome do filme mesmo?

(Turno 10) Alunos: Um time show de bola.

(Turno 11) P1: Um time show de bo:::la. Terminamos ontem. Passei ontem pra adiantar (...) Ou seja, então **hoje a gente produz a resenha crítica**.

No Excerto 16, os gestos de criação de memória didática e de presentificação foram marcados pela implicação do professor em relação ao que estava sendo enunciado (“Nós” / “[eu] passei” / “a gente”). Concomitantemente, se observou, inicialmente, uma relação de disjunção temporal com o momento de produção (“vimos ao filme” / “terminamos ontem” / “passei ontem”), portanto, a mobilização de um relato interativo (BRONCKART, 1999). Posteriormente, é possível perceber uma conjunção temporal, no tocante ao que estava sendo verbalizado (“produz”), logo, a mobilização de um discurso teórico. Esses discursos demonstram que P1 realiza um retorno ao passado, buscando estabelecer relação entre a situação de ensino passada e a situação atual.

No Excerto 16, é demonstrada a ocorrência de um discurso já mobilizado anteriormente pelo professor, ao acionar o gesto de criação de memória didática (Excerto 1). Observa-se a inserção da voz do professor enquanto actante participativo de situações de ensino anteriores. Nesse caso, retoma o fato de assistirem ao filme no dia anterior à presente SE e, assim, também divide a responsabilização enunciativa com os alunos em relação ao trabalho realizado; conforme observado na SE 01. O uso da marca de pessoa “nós” e dos verbos no pretérito perfeito “vimos” e “terminamos”, bem como o dêitico temporal “ontem”, indicam ações realizadas em aulas anteriores, nas quais o professor se inclui como agente participativo.

Posteriormente, é observada a emergência da voz do professor enquanto actante implementador de atividade realizada em aula anterior. Nesse momento, faz uso da marca de pessoa “eu” e do verbo “passei”, flexionado no pretérito perfeito, sinalizando essa implementação passada. Além disso, ao apontar a finalidade com que o filme foi assistido (“pra adiantar”), P1 demonstra que assistir ao filme foi uma atividade regulada por ele, em função do contexto em que se insere. Essas marcas linguísticas constituem o gesto de criação de memória didática.

No tocante ao gesto de presentificação, observamos o uso do dêitico temporal “hoje” e do verbo “produz” ao se referir à produção da resenha crítica. Nesse momento, P1 não se refere somente aos alunos ao mencionar a produção da resenha crítica, uma vez que fez uso da marca de pessoa “a gente”. Todavia,

acreditamos que o uso dessa marca não demonstra que o professor se inclui na ação de produzir a resenha, mas consiste no modo como o professor realiza a introdução da atividade de produção e não da solicitação propriamente dita.

Desse modo, P1 estabelece uma relação *passado-presente*, tendo em vista o objetivo de conduzir os alunos para a produção escrita. Assim, os gestos acionados formam um percurso a partir do qual é possível perceber o modo como o professor introduz a atividade de produção escrita da resenha crítica. Compreendemos que essa introdução contribui para que os alunos estabeleçam uma relação entre o conteúdo retomado e a atividade de produção escrita. Todavia, apontamos que o professor centraliza esse momento apenas na retomada do título do filme, além de não suscitar uma interação efetiva, a partir da qual os alunos pudessem apresentar suas contribuições, destacando cenas do filme ou estabelecendo uma relação entre essas cenas e o gênero resenha crítica.

O quinto gesto acionado foi o gesto fundador de implementação do dispositivo didático, sinalizado pelos gestos específicos de solicitar que os alunos peguem o livro didático e acompanhem as instruções através desse suporte e pedir que os alunos leiam instruções presentes nesse livro. Esse gesto é demonstrado não só por ações verbais, mas também por ações não verbais, conforme os trechos em destaque, a seguir:

Excerto 17:

(Turno 11) P1: Na página 31 do livro teórico/ quem tiver com o livro, na página 37 (...) então temos aí, oh “Como fazer a resenha crítica de um filme” ((lendo o livro didático)) quem tiver com o livro acompanhe ((professora aponta para o aluno ler)).

Primeiramente, é importante destacar que, assim como na primeira ocorrência do gesto de implementação do dispositivo, P1 revelou ações verbais e não verbais. Nesse momento, observamos a emergência da voz do professor enquanto gerenciador da situação de ensino. Apesar de não fazer uso da primeira pessoa, a ocorrência do verbo “acompanhe”, no imperativo afirmativo, após indicar a página do livro e o título do tópico em que estavam explicitadas algumas regras para a escrita da resenha crítica, sinaliza um gerenciamento por parte do professor, no que se refere à definição do dispositivo didático a ser

utilizado ao longo da SE. Em seguida, o professor aponta para um aluno, solicitando que faça a leitura do texto presente no livro. Desse modo, P1 implementa o livro didático como forma de introduzir uma sequência de orientações para a produção da resenha.

Diferente de quando o professor remete a todos os alunos, empregando pronomes como “vocês” e “a gente”, nesse momento, faz uso do pronome “quem”, sinalizando uma indefinição no que se refere à utilização do livro didático por parte dos alunos (“quem tiver com o livro”). Assim, o professor dá continuidade à SE, apesar de a maioria dos alunos não possuírem o livro didático, ou seja, não apresenta uma reconfiguração clara do seu agir, mediante a situação em questão. Diante disso, tendo em vista a criação de condições de estudo para os alunos (AMIGUES, 2002 apud SOUZA-E-SILVA, 2004), compreendemos que a mobilização de outros recursos (como a lousa e os cadernos dos alunos) disponíveis no momento da SE, poderiam ter contribuído para que houvesse uma transformação dessa interação didática (GOMES-SANTOS; JORDÃO, 2017), de modo que o conteúdo pudesse ser mais acessível aos alunos.

No que se refere ao encadeamento 02, observamos a emergência do sexto gesto didático fundador acionado por P1: institucionalização (GOMES-SANTOS; JORDÃO, 2017), indicado pelo gesto específico de complementar e validar a resposta do aluno. Esse gesto é marcado pela validação e complementação da resposta do aluno, conforme os trechos em destaque nos Excertos 18 e 19:

Excerto 18:

(Turno 12) Aluno: “Uma crítica de um filme deve entreter, convencer e informar para oferecer uma opinião original sem entregar muito da trama do filme” ((aluno lendo)).

(Turno 13) P1: Ok. O que é que ele quis dizer com isso?

(Turno 14) Aluno: Que a pessoa tem que dizer os negócios aí sem entregar muito o que o filme é.

(Turno 15) P1: E que seja de uma forma que convença quem vai ler, né isso? Perfeito.

Excerto 19:

(Turno 17) P1: Então qual é a ideia no caso que você deve começar a sua resenha? É (...)

(Turno 18) Aluno: Logo na primeira frase, deixar o cara interessado na leitura, né?

(Turno 19) P1: Exatamente. Começar de uma forma que motive o leitor pra fazer a leitura (...)

No Excerto 18, observamos que P1 questiona os alunos acerca do que foi lido e um aluno responde ao questionamento. Em seguida, o professor complementa a resposta do aluno, destacando outro aspecto mencionado na leitura e conclui com a modalização apreciativa “perfeito”. No Excerto 19, P1 valida a resposta do aluno a partir do uso da modalização apreciativa “exatamente”, demonstrando concordar com o que foi dito. Em seguida, retoma essa resposta, reformulando-a, mas mantendo o seu sentido.

Desse modo, a abordagem realizada pelo professor, através do gesto de institucionalização, permitiu a fixação de um conhecimento necessário à produção escrita em questão, para que esse conhecimento pudesse ser exigido do aluno posteriormente (MESSIAS; DOLZ-MESTRE-2015). Nesse momento, se observa uma interação efetiva, ao passo que o docente não só explicita o que está posto no livro didático, mas questiona os alunos, considerando suas interpretações para que o conteúdo possa ser institucionalizado.

O sétimo gesto fundador acionado por P1 foi o de focalização, sinalizado pelo gesto específico de instruir a atentar para a apresentação da opinião sobre a obra resenhada. Nesse momento, o professor começa a delinear os aspectos textuais a serem contemplados na produção escrita da resenha. Para tanto, faz a leitura, porém reformula o que está presente no livro didático e, dessa forma, instrui os alunos acerca do que deve constar no início da produção escrita da resenha crítica. O Excerto 20, a seguir, ilustra tais apontamentos.

Excerto 20:

(Turno 21) P1: Ok. Então de início você tem que dizer logo o quê? O que é que a gente vai começar logo no texto aí? O que é que ele diz aí? Você vai dar sua opinião direta e clara. Você vai dar sua opinião. Gostou do filme? É top? É show? Vale a pena todo mundo assistir?

No Excerto 20, se observa que o gesto de focalização foi marcado por uma relação predominante de autonomia do professor em relação ao conteúdo

verbalizado (“Você tem que dizer logo o quê?” / “Você vai dar sua opinião direta e clara”). Além disso, é possível perceber uma relação de disjunção temporal com o momento de produção (“Você vai dar sua opinião”), portanto, a mobilização de um discurso narrativo (BRONCKART, 1999), ou seja, que remete ao momento futuro de produção escrita. É possível observar, também, uma conjunção temporal, no tocante ao que estava sendo verbalizado (“você tem que dizer” / “o que é que ele diz aí?”), portanto, a mobilização de um discurso teórico (BRONCKART, 1999). Esses discursos demonstram que P1 se volta aos alunos, não só discorrendo acerca de um aspecto textual específico presente no gênero em estudo, mas sinalizando que tal aspecto deve ser contemplado no momento da produção escrita e que o livro didático contribui para o entendimento acerca dessa instrução.

Observamos, ainda, a reincidência da voz do professor enquanto actante que instrui os alunos acerca da ação a ser realizada, delimitando os aspectos iniciais referentes à produção escrita. É relevante apontar que essa voz emerge em outras situações, quando o professor aciona o gesto de focalização. Todavia, diferente da focalização realizada durante a SE 01, na presente SE o professor se refere à estrutura do texto escrito.

Tal afirmação é demonstrada pelo uso do dêitico de tempo “início”, marcando o que deve constar no trecho inicial da resenha. O uso da modalização deôntica “tem que dizer”, sinaliza que essa é uma regra que deve ser seguida pelos alunos. Isso é reforçado pelo uso da locução verbal “vai começar”, seguidas da expressão “no texto”, que faz referência a um aspecto específico da resenha, que deve constar inicialmente no texto. Observamos que, nesse momento, apesar de fazer questionamentos orais, P1 não visa que os alunos os respondam, uma vez que consistem em orientações direcionadas a eles, com a finalidade de atentarem para os aspectos que devem estar presentes inicialmente no texto. Observamos que o professor age diferente no que se refere aos gestos de criação de memória didática, institucionalização e regulação; quando os orienta em relação ao que foi estudado e aos conhecimentos apresentados durante a situação de interação.

Além disso, através da marca de pessoa “você”, em conjunto com a locução verbal “vai dar” sinaliza uma instrução realizada pelo professor em

relação à ação a ser realizada pelos alunos e ao aspecto do gênero que deve ser contemplado. Compreendemos que P1 apresenta uma clara instrução acerca de um aspecto que deve ser levado em conta no momento da produção escrita. Inclusive, salienta que a emissão de um juízo de valor, ou seja, de uma opinião acerca da obra resenhada, deve ser apresentada no início do texto.

Todavia, acrescentamos que o professor poderia promover uma interação didática em que os alunos pudessem perceber o texto além da materialidade linguística (GONÇALVES; FERRAZ, 2014), destacando particularidades como a posição social de enunciador, assumida pelo aluno no momento em que assume um posicionamento e o comunica através da escrita; a posição social de um possível receptor que não consistisse apenas no professor e, sobretudo, dos efeitos esperados a partir da interação (BRONCKART, 1999) promovida através da escrita.

Do oitavo ao décimo primeiro gestos, P1 realiza um movimento de alternância entre o gesto de criação de memória didática externa e o gesto de focalização. A partir do primeiro, o docente coloca num mesmo campo semântico (MESSIAS; DOLZ-MESTRE-2015) uma situação de ensino anterior e o conteúdo em estudo, visando elucidar um conhecimento e, conseqüentemente, contribuir para a efetivação da produção escrita. A partir do segundo, o professor delimita as dimensões do gênero a serem estudadas (SCHNEUWLY, 2000 apud NASCIMENTO, 2011), instruindo os alunos a atentarem para aspectos específicos da resenha crítica. Esses gestos são constituídos por questionamentos e exposições orais direcionadas aos alunos.

No Excerto 21, a seguir, os trechos sublinhados correspondem ao gesto específico de articular uma situação de ensino anterior às instruções para a escrita da resenha, sob o ponto de vista da memória didática. O trecho em negrito corresponde ao gesto específico de instruir a atentar para a apresentação da opinião sobre a obra resenhada, recorrente no dizer de P1, sob o ponto de vista da focalização:

Excerto 21:

(Turno 28) P1: Ok. Quando ele diz aí "use estrelas ou notas para demonstrar sua opinião". Vocês estão lembrados das estrelinhas que cada leitura que:: vocês faziam, de participação nas aulas... que:: Tati dava a vocês? Na resenha crítica é mais ou menos o

que ela fez (...) ou seja, **vocês vão dando pontos positivos, certo?** Ok ((aponta para um aluno fazer a leitura)).

No Excerto 21, se observa uma construção recorrente no dizer de P1, no tocante aos gestos de criação de memória didática e de focalização. Ambos foram marcados por uma relação de autonomia do professor, no tocante ao conteúdo verbalizado (“Vocês estão lembrados” / “vocês faziam, de participação nas aulas” / “vocês vão dando pontos positivos”). Todavia, ao observarmos não só essa autonomia, mas também a configuração temporal inerente ao conteúdo verbalizado, observamos distinções que ressaltam uma intencionalidade inerente ao agir didático instrucional de P1.

O gesto de criação de memória didática foi marcado tanto por uma relação de conjunção quanto por uma relação de disjunção temporal com o momento de produção. Desse modo, houve a mobilização de um discurso teórico (BRONCKART, 1999), no momento em que o professor se voltava aos alunos, questionando-os a fim de fazer com que relembassem a situação de ensino em questão. Em contrapartida, houve a mobilização de um discurso narrativo (BRONCKART, 1999), quando P1 discorreu acerca do momento que buscava retomar. As marcas linguísticas observadas foram verbos flexionados no pretérito imperfeito, os quais retomaram interações ocorridas em aulas anteriores (“vocês faziam”, “Tati dava”, “ela vez”); e no particípio passado (“vocês estão lembrados”).

Com isso, o professor buscou que os alunos relembassem situações de ensino referentes a aulas ministradas por outra professora, estabelecendo uma correlação entre a postura adotada por ela e um aspecto estrutural referente ao gênero textual em questão. Compreendemos que, nesse momento, P1 buscou contribuir para o entendimento acerca das orientações apresentadas aos alunos. Em contrapartida, os alunos não foram incitados a discorrer acerca de possíveis dúvidas acerca das orientações do professor.

No excerto 21, também observamos a inserção da voz do professor, enquanto personagem que busca orientar os alunos (“vocês estão lembrados”/ “vocês faziam”), fazendo com que relembrem situações vivenciadas em aulas anteriores e, com isso, compreendam o que está sendo explicitado.

No tocante ao gesto de focalização, observamos que foi marcado por uma relação de disjunção temporal, no tocante ao momento de produção (“você vão dando pontos positivos, certo?”), sinalizando a mobilização de um discurso narrativo (BRONCKART, 1999), ao passo que remete ao momento em que os alunos estarão desenvolvendo a produção escrita. Dessa forma, P1 instrui os alunos a atentarem para a necessidade de se posicionarem acerca do conteúdo resenhado, como mencionado anteriormente.

O décimo gesto fundador acionado foi o de criação de memória didática, evidenciado pelo gesto específico de questionar os alunos sobre as anotações para a produção da resenha crítica. Esse gesto ocorre logo após a leitura de um dos tópicos referentes às regras para a produção da resenha crítica, que estava sendo lido por um aluno, através do livro didático. Nota-se que o tópico faz referência a uma ação que deveria ter sido realizada pelos alunos no momento em que assistiam ao filme que seria resenhado: fazer anotações sobre o filme, conforme destacado no Excerto 22:

Excerto 22:

(Turno 29) Aluno: “Reforce opiniões com evidências. Se possível, faça anotações ao assistir ao filme para ter melhores argumentos, afinal, ninguém se importa com opiniões não fundamentadas” ((aluno lendo)).

(Turno 30) P1: Alguém fez anotações do filme? Fez? Não? Tomara que esteja aqui na mente ((aponta para que um aluno continue fazendo a leitura)).

No Excerto 22, se observa que o gesto de criação de memória didática foi marcado por uma relação de autonomia do professor, no tocante ao que estava sendo enunciado. Concomitantemente, se observou uma relação de disjunção temporal com o momento de produção (“Alguém fez anotações do filme?”), portanto, a mobilização de um discurso narrativo (BRONCKART, 1999). O uso do pronome indefinido “alguém” sinaliza essa autonomia. Já o uso do verbo “fez”, flexionado no pretérito perfeito, indica essa disjunção temporal.

Nesse caso, tal discurso evidencia que o gesto de criação de memória didática não foi acionado no intuito de lembrar conteúdos estudados anteriormente ou estabelecer relação com possíveis conhecimentos que poderiam contribuir para a produção da resenha, mas fazer referência a uma

ação que deveria ter sido realizada pelos alunos na aula anterior e que, possivelmente, poderia contribuir para essa produção. Após esse questionamento, alguns alunos responderam que não fizeram as anotações; apesar disso, o professor deu continuidade às orientações seguintes.

Em seguida, P1 volta a acionar os gestos fundadores de focalização e de criação de memória didática, sinalizados pelos gestos específicos de instruir a atender para diferentes aspectos textuais que devem ser contemplados na produção da resenha crítica e de questionar os alunos acerca do filme que seria resenhado. Nesse momento, foi possível observar que o professor intercalou esses gestos, como demonstrado pelos Excertos 23, 24, 25 e 26, a seguir. Os trechos em **negrito** indicam o gesto de focalização, já os trechos sublinhados indicam o gesto de criação de memória didática.

Excerto 23:

(Turno 32) P1: Ok:: Oh! Então **vocês não vão falar só sobre a história, do enredo do filme**, tá? **Vocês podem falar em quê? Na fotografia, na trilha sonora, né? Vocês lembram da trilha sonora, das músicas que passaram lá no filme?** ((fazendo referência ao filme que assistiram em sala)). Certo? É:: o local também é importante... é:: que mais? O que ele diz aqui? ((fazendo referência ao que está escrito no livro)) **os sons, a atuação dos atores**, que a gente sabe que é/ (...) enfim, é:: **tudo que estiver entorno do filme vocês também podem falar**. Num é só a história que vocês vão é/ falar dela. Certo? É tudo que tá entorno, ao redor do filme, que faz parte dele (...).

Excerto 24:

(Turno 33) P1: **Você pode começar dando opinião e depois vai desenvolver os motivos.** () Você pode muito bem deixar sua opinião e dentro, **no decorrer do texto você pode ir opinando e explicando.**

Excerto 25:

(Turno 35) P1: Aí temos aí, oh, "Estudando o filme" ((lendo o livro didático)). Isso aí a gente já falou um pouco, né? O que é estudar o filme. O título do filme, né? É:: o ano em que ele foi lançado... vocês lembram disso?

(Turno 36) Alunos: Não.

(Turno 37) P1: Não? / **O nome do diretor do filme, é:: os nomes dos protagonistas, é:: que mais?** () **Aí com relação/ temos aqui, oh na página 38/ "Estude as mecânicas do filme. Analise os diferentes componentes da história. Pergunte-se quais foram as impressões que teve das seguintes áreas"**

((lendo)), né? Então, é:: o filme... aquele enredo é muito interessante (quando) vocês pararem pra pensar o que passou no enredo, o desenvolver do filme é muito/ Eu num quero/ É porque a gente fica querendo falar, mas não posso. (...)

Excerto 26:

(Turno 41) P1: Aí temos o quê na resenha? (...) **OH! a gente tem que perceber o quê? “Durante ou após a exibição pergunte-se quais foram as impressões que teve das seguintes áreas”?** ((lendo)). ((Nesse momento, intercala leitura do livro e o próprio dizer)) **“diretor” – a questão do diretor – “fotografia” – “roteiro do filme”, “edição do filme”, né? O que mais? Figurino...**

A partir dos Excertos 23, 24 e 25, se observa que o gesto de focalização é marcado sobretudo por uma relação de autonomia de P1, no tocante ao conteúdo verbalizado. O uso da marca de pessoa “você” sinaliza essa autonomia. Além disso, ocorreram tanto uma relação de conjunção quanto disjunção temporal em relação ao momento de produção, através de diferentes formas verbais (“vão falar” / “podem falar” / “pode começar dando opinião e depois vai desenvolver os motivos” / “pode ir opinando e explicando” / “tem que perceber”). Compreendemos que essa alternância de discursos pode ser explicada em virtude da delimitação de aspectos textuais que devem ser contemplados na produção escrita e, concomitantemente, a referência ao momento de produção escrita.

O gesto de focalização é marcado pela voz do professor enquanto actante que instrui os alunos, no que se refere aos aspectos textuais a serem contemplados na produção da resenha crítica. Nos excertos 23 e 24, é possível perceber a presença das locuções verbais “vão falar”, “podem falar”, “pode começar”, “vai desenvolver” e “pode ir”, que revelam que o professor delimita o que deve ser contemplado na produção e instrui temporal e/ou progressivamente as ações a serem realizadas pelos alunos. Assim, o gesto de focalização é marcado não só por instruções acerca de aspectos específicos do gênero, mas também pela delimitação da ordem em que esses aspectos devem ser apresentados no texto. Essa ordem também é enfatizada pela presença dos verbos “opinando” e “explicando” (Turno 33), no gerúndio, que delineiam o curso

da ação referente ao momento de produção do texto (opinar, depois apresentar explicações).

No Excerto 25, observamos o uso do dêitico espacial “aqui” (“Temos aqui, oh, na página 38”), indicando a instrução apresentada por quando P1, para que os alunos se dirijam ao livro didático para focalizarem aspectos textuais apontados. Com isso, se percebe claramente a influência do livro didático como parâmetro para as instruções realizadas pelo professor, uma vez que P1 se restringiu aos aspectos textuais explicitados no livro para apresentar as instruções aos alunos. Compreendemos a relevância desses aspectos, uma vez que apontam não só para o enredo desenvolvido ao longo do filme, mas também para elementos importantes para sua construção (como a fotografia, a trilha sonora e áreas de atuação). Todavia, tendo em vista o estabelecimento de uma relação entre a linguagem e o mundo (ANTUNES, 2003), seria necessário salientar a relevância dos aspectos mencionados, tanto no tocante ao processo de produção do filme quanto à construção da resenha, dado o seu viés crítico. Destacamos, ainda que, assim como foi observado na SE 01, os elementos referentes ao contexto de produção de textos proposto pelo ISD não foram contemplados, não havendo vínculo entre os parâmetros apresentados por P1 e fatores inerentes a uma dada situação comunicativa.

No tocante ao gesto de criação de memória didática, nos Excertos 23 e 25, é possível perceber uma relação de distanciamento enunciativo em relação ao conteúdo verbalizado, bem como uma relação de conjunção e disjunção temporal, no que se refere ao momento de produção em questão. O uso da marca de pessoa “vocês”, associado ao verbo “lembram”, flexionado no presente do indicativo; sinaliza essa conjunção. Todavia, essa marca de pessoa também é associada a verbos como “pararem”, flexionado no futuro do subjuntivo; e a verbos como “passaram” e “passou”, flexionados no pretérito perfeito (“Vocês lembram da trilha sonora, das músicas que passaram lá no filme?” / “aquele enredo é muito interessante (quando) vocês pararem pra pensar o que passou no enredo, o desenvolver do filme é muito”). Tal configuração sinaliza uma relação de disjunção temporal. Desse modo, é possível perceber a emergência tanto de um discurso teórico quanto de um discurso narrativo (BRONCKART, 1999).

A ocorrência da marca de pessoa “vocês”, em conjunto com o verbo “lembram”, que revela a busca do professor por fazer com que os alunos relembrem os aspectos focalizados. Desse modo, observamos uma articulação entre os gestos em questão. Nesse caso, percebemos a voz do professor enquanto personagem que busca a interação com os alunos (“vocês lembram”), buscando que relembrem os conteúdos estudados através da interação em sala de aula (Excertos 23 e Turno 35 do Excerto 25), característica recorrente na identificação do gesto de criação de memória didática acionado pelo professor durante as duas SE analisadas. Em contrapartida, compreendemos que, apesar de fazer questionamentos, o professor não suscita uma discussão em torno do que os alunos (não)relembrem.

Ainda sobre o gesto de criação de memória didática, P1 lembra o filme assistido, fazendo referência ao enredo deste através de verbo flexionado no pretérito (“vocês pararem pra pensar o que passou no enredo”) e de modalização apreciativa (“é muito interessante”). É válido ressaltar que, nesse momento, o professor demonstrou a intenção de discorrer acerca do filme, através de modalização apreciativa (“a gente fica querendo falar”), tendo em vista seu interesse pela obra. Todavia, a ocorrência de modalização deontica (“mas não posso”) demonstra que, ao se implicar como agente que prescreve as ações a serem realizadas pelos alunos, o professor considera que deve se centrar apenas em orientações para a escrita e não em impressões próprias acerca do filme, uma vez que esta ação foi designada aos alunos. Destacamos, ainda, que o professor não buscou que os alunos apresentassem opinião crítica acerca do filme.

Já o encadeamento 03, referente ao final da SE 02, é marcado pelos gestos de formulação de tarefas, implementação do dispositivo didático e focalização. Assim, o décimo oitavo gesto fundador acionado foi o de formulação de tarefa, sinalizado pelo gesto específico de prescrever a ação de produzir a resenha crítica. A partir disso, o professor delimita a ação de produção da resenha crítica e especifica que os alunos devem fazê-lo individualmente, conforme demonstrado no Excerto 27, a seguir.

Excerto 27:

(Turno 42) P1: De forma individual, todo mundo comece a resenha de vocês::s. Estejam à vontade pra criticar positivamente ou negativamente, certo? (...).

A partir do Excerto 27, se observa que, de forma sucinta, o professor designa aos alunos a ação de produção da resenha. Isso é ressaltado pela presença de verbo no imperativo (“comece”), bem como a delimitação da resenha enquanto gênero a ser escrito pelos alunos (“a resenha de vocês”). Nesse momento, o professor também retoma sua orientação acerca da necessidade de o aluno apresentar um posicionamento crítico acerca da obra resenhada. Desse modo, observamos a emergência da voz do professor enquanto actante que prescreve a ação a ser realizada pelos alunos, ou seja, prescreve a produção da resenha crítica.

O décimo nono gesto fundador acionado foi o de implementação do dispositivo didático, indicado pelo gesto específico de ligar o data show e mostrar aos alunos o trecho referente à ficha técnica do filme assistido. Logo em seguida, P1 aciona o gesto fundador de focalização, sinalizado pelo gesto específico de instruir os alunos a focalizarem informações específicas acerca do filme. O gesto de implementação do dispositivo está destacado pelo sublinhado e o gesto de focalização está em negrito, conforme apresentado no Excerto 28, a seguir:

Excerto 28:

(Turno 42) P1: Oh eu vou buscar o data show aí vou colocar aqui e vocês vão ver quem é o diretor do film:: Só pra ajudar aqui. Ou é no início ou no final passa quem é o diretor... certo? ((A professora sai de sala para ir buscar o data show e, depois disso, volta; liga o equipamento e inicia o filme sobre o qual os alunos irão escrever a resenha. Depois avança o filme até o trecho referente à ficha técnica)). Então pronto. **Vejam o nome do diretor, o ano, o título.**

A implementação do dispositivo é marcada pelas locuções verbais “vou buscar” e “vou colocar”, bem como pelo dêitico espacial “aqui”, sinalizando a ação realizada pelo professor, de levar o data show à sala de aula. Além disso, demonstra a finalidade com que esse dispositivo está sendo implementado, através de frase afirmativa também marcada por dêitico espacial (“só pra ajudar aqui”). Nesse caso, o dêitico espacial apresenta relação não só com o contexto

físico, mas com a situação imediata de ensino. Assim, se observa a emergência da voz do professor como actante gerenciador da situação de ensino. Compreendemos que esse gerenciamento decorre da percepção do professor em relação às possíveis dificuldades apresentadas pelos alunos.

O gesto de focalização é marcado por frase imperativa (“Vejam o nome do diretor, o ano, o título), através da qual o professor orienta os alunos a atentarem para aspectos específicos do filme assistido. O verbo no imperativo reforça o caráter prescritivo da ação do professor. Nesse caso, diferente da voz que se observa através do gesto de implementação do dispositivo, se percebe a emergência da voz do professor enquanto actante que instrui os alunos acerca dos aspectos a serem observados no filme. Com isso, é possível afirmar que há uma articulação entre o gesto de implementação do dispositivo e o de focalização, uma vez que o professor não só implementa o data show como ferramenta de auxílio para os alunos, mas indica o que deve ser focalizado ao apresentar o trecho específico do filme, que contém as informações necessárias à produção escrita.

Em seguida, utilizando-se do data show, o professor aciona o gesto de instruir os alunos a focalizarem informações específicas acerca da resenha crítica, sob o ponto de vista da focalização. Diante disso, inferimos que a mobilização desse dispositivo didático tem como objetivo auxiliar os alunos, contribuindo para que estes possam resgatar informações acerca do filme visto anteriormente e utilizá-las na produção da resenha crítica. A respeito disso, compreendemos que, apesar de destacar informações relevantes para a produção escrita, o professor não ressalta a finalidade dessas informações na construção do texto, tendo em vista possíveis objetivos de comunicação.

Por fim, P1 aciona o gesto fundador de implementação do dispositivo didático, sinalizado pelo gesto específico de indicar a leitura da resenha presente no livro didático, conforme demonstrado a partir do Excerto 29.

Excerto 29:

(Turno 42) P1: Agora vocês vão desenrolar aí a resenha. Tá? Em dúvida, leiam essa resenha que tá aí no livro como exemplo.

No Excerto 29, observamos a emergência da voz do professor enquanto actante que reforça a prescrição de escrever a resenha e prescreve a leitura de uma resenha presente no livro didático. Ao reforçar a prescrição da produção escrita, o professor faz uso do dêitico temporal “agora”, que assinala o momento de produção. Além disso, também faz uso de frase imperativa (“leiam essa resenha”). Assim como no gesto de focalização, o verbo no imperativo reforça a prescrição feita pelo professor. A ocorrência de dêitico espacial (“*ta aí* no livro”) revela o propósito didático com o qual o livro foi implementado, uma vez que o professor mostra aos alunos onde podem encontrar a resenha na qual devem se basear, caso tenham dúvidas acerca da produção escrita.

Diante disso, entendemos que o gesto de formulação de tarefa ocorreu em consonância com os gestos acionados durante os encadeamentos anteriores. Consequentemente, inferimos que os gestos observados foram perpassados pelo objetivo do professor de instruir os alunos a produzirem a resenha crítica.

Em síntese, percebemos que, ao instruir os alunos para a produção escrita da resenha crítica, o professor também realizou na SE 02 um percurso de gestos que caracterizam seu agir didático instrucional.

A partir dos gestos de implementação do dispositivo didático, de presentificação, de criação de memória didática e de institucionalização, o professor age didaticamente, buscando orientar os alunos em relação ao uso do livro didático, ao gênero textual em estudo e à atividade a ser desenvolvida; em função da produção escrita que seria solicitada mais adiante. Ao acionar esses gestos, P1 mobiliza recurso material e estabelece uma conexão entre o trabalho realizado e o trabalho a ser desenvolvido durante a SE, organizando as condições de estudo dos alunos e os situando acerca do conteúdo em questão.

Posteriormente, ao acionar os gestos de focalização e de criação de memória didática, o professor instrui os alunos acerca de aspectos específicos da resenha crítica e relembra tanto diferentes características do filme a ser resenhado quanto situações de ensino anteriores. Nesse momento, P1 mobiliza um agir didático instrucional, tendo em vista que apresenta instruções aos alunos, acerca de aspectos textuais que deveriam ser considerados no momento da produção escrita. Visando auxiliá-los na compreensão das instruções

apresentadas, o professor estabelece uma relação entre essas e uma situação de ensino vivenciada anteriormente; e também questiona os alunos acerca do filme que seria resenhado.

Por fim, ao acionar os gestos de formulação de tarefa, implementação do dispositivo didático e focalização, P1 delinea a atividade de produção escrita da resenha crítica. Nesse momento, define o que deve ser desenvolvido pelos alunos, implementa dispositivos e focaliza os aspectos a serem observados a partir desses dispositivos, tendo em vista seu auxílio nessa produção. Desse modo, observamos a emergência de um agir didático instrucional perpassado pelas prescrições do professor enquanto actante que delinea a atividade de produção escrita não só a partir de sua explicitação, mas também da mobilização de recursos que auxiliariam os alunos a desempenhá-la.

A seguir, discutiremos acerca dos comentários tecidos por P1, acerca das suas orientações para a produção escrita da resenha crítica.

4.1.4 O dizer de P1 sobre orientações para a produção da resenha crítica

A seguir, apresentamos comentários feitos por P1, mediante a sessão de autoconfrontação 02, ao assistir as cenas durante os quais interage com os alunos, visando instruí-los acerca de diferentes aspectos textuais relacionados à resenha crítica.

Conforme demonstrado no Comentário 01, P1 discorre acerca do modo como desenvolve o seu trabalho. Ao assistir a cena em que apresenta instruções aos alunos, o professor tematiza intenções inerentes ao seu agir didático instrucional.

Linhas Comentário 01:

01	P1: Eu acho importante, né? A questão de mostrar aos
02	alunos como funciona o passo a passo pra construção
03	da resenha, não só da resenha, porque cada gênero
04	que eu trabalho aí eu mostro, né? O passo a passo, pra
05	que aí eles não cheguem na hora da produção, eles não
06	confundirem com outros gêneros, por exemplo,
07	poderiam confundir com artigo de opinião, já que os dois
08	são dissertativo-argumentativo, né? Aí eu acho muito
09	importante isso aí. (...) Como diz aí, ela (a resenha) é

10 flexível, a estrutura do desenvolvimento e conclusão,
11 tudo bem, isso aí tem, né? Mas aí em relação,
12 digamos... eu quero começar logo falando do autor, isso
13 pode ou pode fazer o contrário, começar falando do
14 autor e ir falando sua opinião. Eu quero que eles
15 entendam, né, pra quando eu perguntar eles saberem
16 responder, eu fico muendo, né? Batendo na mesma
17 tecla (risos).

No Comentário 01, nas linhas 04, 14 e 15, observa-se a emergência de um discurso interativo (BRONCKART, 1999). A partir disso, o professor se implica como enunciador do que está sendo verbalizado e explicita uma relação de conjunção temporal em relação ao momento de produção em questão. A marca de pessoa “eu”, associada a verbos flexionados no presente do indicativo (“eu trabalho”, “eu mostro”, “eu acho”, “eu quero”) marcam esse discurso.

Ao passo que demonstra essa implicação, o professor explicita uma intencionalidade inerente ao seu agir didático instrucional, no tocante ao modo como instruiu os alunos a construírem a resenha crítica. P1 destaca que apresenta instruções com a intenção de que os alunos saibam distinguir a resenha crítica de outros gêneros e utilizem esse conhecimento no momento em que estiverem realizando a produção escrita e também quando forem questionados por ele. O uso da conjunção final “pra que [para que]” ou “pra”, bem como da marca de pessoa “eles”, em referência aos alunos; associada a verbos como “[não] confundirem”, “entendam” e “saberem” indicam os efeitos esperados por P1 a partir do seu agir didático instrucional.

O conjunto desses usos sinaliza que se trata de uma intencionalidade interiorizada pelo professor, portanto, referente ao nível da ação (BRONCKART, 2004) (“O passo a passo, pra que aí eles não cheguem na hora da produção, eles não confundirem com outros gêneros” / “Eu quero que eles entendam, né, pra quando eu perguntar eles saberem responder”). Nesse sentido, a intenção evidenciada por P1 se volta à compreensão da estrutura composicional do gênero, uma vez que revela buscar que os alunos não confundam o gênero textual resenha crítica com o artigo de opinião, em virtude de os dois gêneros consistirem em textos dissertativo-argumentativos. Sendo assim, o posicionamento apresentado pelo professor reflete o que foi observado ao longo da SE 02, tendo em vista que não busca vincular os gêneros textuais

mencionados aos seus contextos de produção, aos seus propósitos comunicativos.

A mobilização de ferramentas pedagógicas (AMIGUES, 2004) como a sequência didática e o livro didático, definidas por instâncias que parametrizam o trabalho docente, como o programa educacional proposto pelas ECI, envolve a dimensão do trabalho prescrito e contribuíram, de acordo com os comentários de P1, para a efetivação do que foi traçado como objetivo: a produção escrita da resenha crítica. Todavia, ao analisarmos a dimensão do trabalho realizado, fatores que envolvem a subjetividade do professor também são revelados como determinantes para essa efetivação. Assim, compreendemos que, ainda que esteja inserido em uma dimensão mais ampla de ensino, como o contexto das ECI ou propriamente a escola em que atua, as orientações para a produção escrita ganham contornos particulares a partir dos valores carregados (AMIGUES, 2002 apud SOUZA-E-SILVA, 2004) por P1 e pelas necessidades apresentadas pelos alunos.

Ao assistir as cenas finais da SE 02, o professor tematiza, inicialmente, o modo como desempenha o seu trabalho e aponta que poderia ter oferecido maior suporte aos alunos, no intuito de auxiliá-los na produção escrita. O comentário 02, a seguir, demonstra essas afirmações.

Linhas Comentário 02:

01 P1: Num sei se eu tô sendo muito repetitiva, como já
 02 disse que eu sou. Fico batendo na mesma tecla. Mas
 03 acredito que eles estão entendendo. (...) O que eu faria
 04 aí que eu não fiz, questão de material mesmo seria levar
 05 as resenhas impressas, né? Pra eles verem na prática,
 06 aí eles verem bem direitinho, porque eu só mostrei por
 07 meio do data show, porque como foi assim, digamos,
 08 eu preparei a aula ontem, pra amanhã, então material
 09 de um dia pra outro assim a gente não consegue. Mas
 10 se fosse hoje que eu tenho a impressora, que não é
 11 boa, mas já serve demais, aí sim eu levaria mais
 12 exemplos pra eles, pra gente ver mais na prática, aí eu
 13 faria. (...) eu acho que até eu posso ser repetitiva, mas
 14 eu acho que é uma maneira legal de os alunos
 15 aprenderem de fato, porque não adianta mostrar só
 16 jogar teoria ali e dizer, pronto, produzam, independente
 17 de o aluno ter dúvida ou não. Aí eu acho isso
 18 importante, mesmo que eu bata na tecla, volte, comece

19 de novo, mas eu quero que eles aprendam, por isso que
20 eu sou repetitiva demais, mas eu considero como um
21 ponto positivo isso aí. (...) Poderia ter focado mais
22 nessas partes como eu disse que está no entorno do
23 filme. Tem tanta coisa que você pode analisar, as
24 imagens, a produção... eu não foquei nisso aí.

No Comentário 02, se observa, majoritariamente, a emergência de um discurso interativo (BRONCKART, 1999). P1 se implica como enunciador do que está sendo verbalizado e explicita uma relação de conjunção temporal em relação ao momento de produção em questão, nos momentos em que assume um posicionamento acerca do seu agir didático. Essa implicação é assinalada pelo uso da marca de pessoa “eu”. Já a conjunção temporal é marcada pelo uso de diferentes verbos flexionados no presente do indicativo (“eu sou”, “eu acho”, “eu quero”, “eu considero”).

Em conjunto com essas unidades linguísticas, são observadas outras, que assinalam o julgamento de P1 acerca do próprio agir. O uso do adjetivo “repetitiva” (“eu tô sendo muito repetitiva, como já disse que eu sou”) indica que, ao refletir acerca da própria ação, o professor a julga como insatisfatória. Em contrapartida, o uso da marca de pessoa “eu”, em conjunto com o verbo “quero”, flexionado no presente do indicativo, sinaliza que o professor assume a responsabilidade do dizer no momento de produção em questão, demonstrando uma intencionalidade particularizada por ele, acerca do próprio agir. Em conjunto com essas unidades, o uso da conjunção “por isso” indica uma justificativa apresentada pelo professor, no que se refere ao fato de se avaliar como “repetitiva” (“eu quero que eles aprendam, por isso que eu sou repetitiva demais”). Compreendemos que, nesse momento, o professor se voltou apenas ao modo como executa o seu trabalho e não às necessidades dos alunos.

Posteriormente, um posicionamento contrastivo foi evidenciado P1. O uso das modalizações apreciativas “legal” e “importante” assinalam que, diferente do que julgou inicialmente, o professor passa a julgar como relevante o fato de se avaliar como “repetitiva”. Isso ocorreu quando afirmou que busca que os alunos aprendam efetivamente. Tendo em vista essa intencionalidade assumida de modo particular pelo professor, as repetições passaram a ser interpretadas como

recurso comportamental (BRONCKART; MACHADO, 2004) necessário ao contexto de ensino em questão (linhas 13 a 15 e linhas 17 a 19).

Diante disso, sob o ponto de vista da atividade docente, a repetição pode não ser considerada por P1 como uma prática positiva. Todavia, sob a ótica da ação, a partir da qual é possível observar a emergência de um agir didático voltado ao contexto imediato de interação, a mesma repetição pode ser entendida por P1 como prática positiva. Sendo assim, compreendemos que, apesar de consistir em um posicionamento contrastivo, é possível que os apontamentos de P1 sejam explicados pelo fato de que o agir didático assume diferentes significações, mediante as singularidades inerentes aos contextos de ensino.

Ainda no Comentário 06, o professor assume a responsabilidade enunciativa do dizer ao se referir a ações que poderiam ter sido realizadas e a dificuldades que interfeririam no desenvolvimento do seu trabalho. O uso da marca de pessoa “eu”, em conjunto com verbos flexionados no pretérito perfeito indicam um retorno a ações passadas (“eu preparei”, “eu mostrei”). Concomitantemente, a ocorrência de verbos flexionados no futuro do pretérito do indicativo (“eu faria”, “eu levaria”, “[eu] poderia”) sinalizam o que poderia ter sido realizado em relação a essas ações.

Além do que foi apontado, o professor acrescenta que a disponibilidade de textos impressos poderia auxiliar os alunos na compreensão do gênero resenha crítica. O professor aponta que a falta desses textos tem como motivação determinantes externos (BRONCKART; MACHADO, 2004), referentes ao nível da ação. O curto intervalo de tempo entre o planejamento e a execução da SE, bem como a indisponibilidade de uma impressora foram postos como dificuldades para a realização de um trabalho mais efetivo em relação às orientações para a produção escrita (linhas 08 a 12). Sendo assim, a dificuldade apontada pelo professor se refere à dimensão dos recursos para o agir (BRONCKART; MACHADO, 2004).

Nesse caso, o professor realiza um retorno ao passado ao mencionar que o recurso utilizado anteriormente foi o data show e faz um acréscimo, apontando a relevância da mobilização de uma nova ferramenta de ensino, tendo em vista uma melhor compreensão acerca do conteúdo estudado (“O que eu faria aí que

eu não fiz, questão de material mesmo seria levar as resenhas impressas, né? Pra eles verem na prática, aí eles verem bem direitinho, porque eu só mostrei por meio do data show).

Com isso, observa-se que a disponibilidade de um recurso material poderia ter contribuído para um melhor desenvolvimento do trabalho de P1. Tal acepção afirma que a (não)efetivação do seu trabalho decorre de fatores que vão além do âmbito da sala de aula ou das motivações interiorizadas pelo professor (BRONCKART, 2006).

Ainda acerca das cenas finais da SE 02, o professor aponta que utilizou o livro didático como suporte para as orientar os alunos para a produção escrita, todavia, outros aspectos referentes ao filme a ser resenhado poderiam ter sido contemplados nessas orientações. O Comentário 03, a seguir, ilustra esses apontamentos.

Linhas Comentário 03:

01 P1: Eu fui seguindo a questão do livro mesmo, poderia
 02 ter focado mais na questão da fotografia, né? Como
 03 essa fotografia? Já que é um filme de desenho a gente
 04 sabe que são várias... que eu num entendo muito desse
 05 negócio muito cinematográfico, mas enfim... mostrar a
 06 questão da importância da fotografia, de todo o
 07 desenvolver da produção do filme, porque às vezes a
 08 gente só olha o que tá ali exposto pra gente e não sabe
 09 de todo processo que teve pra produzir aquilo, aí eu
 10 acho que eu poderia ter.. também questão de tempo
 11 também, mas poderia ter pesquisado um pouco sobre
 12 isso aí, né? O que tá por trás de toda produção de um
 13 filme, aí nisso eu num foquei não, fui direto pra o que a
 14 gente queria mesmo.

Assim como no Comentário 02, o professor reflete sobre sua ação, no Comentário 03, indicando ações que poderiam ter sido realizadas, no tocante as suas orientações para a produção escrita da resenha. Todavia, neste, P1 aponta alguns aspectos referentes ao filme que seria resenhado, os quais poderiam ter sido contempladas no momento da SE. Nas linhas 01 e 10, o uso do verbo “poderia”, flexionado no futuro do pretérito, no indicativo, sinalizam essa reflexão.

P1 aponta a fotografia e a produção do filme como aspectos que poderiam ter sido contemplados, tendo em vista que o filme que seria resenhado é uma animação (linhas 01 a 03 e linhas 11 a 13).

Além disso, é possível fazer um contraponto entre o Comentário 03 e o Comentário 02. Neste, conforme foi explicado anteriormente, o professor menciona que fez uso do livro didático como ferramenta de auxílio para os alunos, ou seja, seu dizer estava centrado nos alunos ao explicar porque solicitou que disponibilizassem o livro para a SE em questão. Todavia, no Comentário 07, P1 demonstra uma visão centrada no próprio trabalho.

O uso da marca de pessoa “eu”, em conjunto com a construção verbal “fui seguindo” (“Eu fui seguindo a questão do livro mesmo”), evidencia a emergência de um relato interativo (BRONCKART, 1999). O professor se implica como enunciador do conteúdo verbalizado e faz referência ao momento em que utilizava o livro didático em sala de aula. Desse modo, o uso dessa ferramenta de ensino assume uma nova significação. Considerando o contexto de trabalho real (CLOT, 2001), o livro assume o status de ferramenta de auxílio ao trabalho do professor, considerando uma demanda apresentada por esse profissional.

Assim, através da análise dos comentários feitos por P1 (em relação às SE 01 e 02), é possível inferir que o professor aponta como motivação para o seu agir a necessidade de esclarecer o conteúdo estudado, em virtude de possível incompreensão dos alunos. Com isso, centraliza em si mesmo a interpretação dos textos apresentados, bem como dos questionamentos direcionados aos alunos. Nesse sentido, revela um conflito no tocante ao modo como interage com os alunos. Revela, ainda, que o seu agir didático instrucional é perpassado por um viés afetivo (motivado por fatores como o fato de se reconhecer como uma mãe para os alunos e, portanto, levar em consideração a aproximação com eles) e normativo (centrado na constituição estrutural do texto escrito).

Em contrapartida, P1 apresenta uma tomada de consciência ao perceber que não incita a participação ativa dos alunos. Aponta, também, uma reconfiguração acerca do próprio agir, ao reconhecer a necessidade de que os textos produzidos pelos alunos não se restrinjam apenas ao olhar do professor, mas possam ser publicados e, conseqüentemente, vinculados a um contexto de

produção. Também é observada uma reconfiguração quando o professor reconhece a necessidade de propiciar melhores condições de estudo aos alunos, a partir da disponibilidade de textos impressos, uma vez que propiciaria melhor reconhecimento do gênero e o acesso à diversidade de exemplos. Em relação ao filme que seria resenhado, o professor reconhece que não explorou elementos relevantes para o processo de produção do filme, os quais poderiam ser importantes também para a construção da resenha crítica.

No tópico seguinte, passaremos às discussões acerca dos gestos didáticos acionados por P2, ao conduzir os alunos para a produção escrita do conto.

4.2 Os gestos e o agir didático instrucional mobilizados por P2

Neste tópico, serão analisadas duas sequências de ensino ministradas por P2. Durante a SE 01, o professor direciona os alunos à produção escrita do gênero textual conto e durante a SE 02, esse direcionamento é voltado à produção escrita do gênero textual resenha crítica. Serão analisados, ainda, comentários tecidos pelo professor, durante duas sessões de autoconfrontação simples (ACS), referentes às sequências de ensino em questão.

4.2.1 Sequência de ensino 01 ministrada por P2: orientações para produção escrita de conto

A seguir, será apresentada uma sinopse referente à sequência de ensino (SE) 01, durante a qual P2 orienta os alunos para a produção escrita de um conto. Com isso, visamos demonstrar de que modo P2 organiza essa sequência. Tal sinopse é apresentada no Quadro 13, a seguir.

Quadro 14 – Sinopse da SE 01 ministrada por P2

Disciplina: Língua Portuguesa
Turma: 3º ano do ensino médio (manhã)
Objeto de ensino: gênero textual conto literário
Tempo de aula: 1h40min
Objetivo geral da SE: Produção de conto literário

Encadeamento temático	Formas sociais de trabalho mobilizadas	Gestos didáticos fundadores acionados	Suportes materiais utilizados
1.Retomada da temática do conto lido em aula anterior.	- Questionamentos orais feitos pelo professor e respostas orais dos alunos;	- Gesto de implementação do dispositivo didático; - Gesto de criação de memória didática; - Gesto de focalização; - Gesto de regulação; - Gesto de institucionalização.	-Versão impressa do conto lido em aula anterior,
2.Análise de música que apresenta a temática presente no conto lido em aula anterior e a ser desenvolvida no conto.	- Apresentação, em áudio, de música; - Observação da versão escrita do conto lido.	- Gestos de presentificação e focalização; - Gesto de regulação.	- Versão escrita impressa do conto “Venha ver o pôr do Sol”; - Áudio referente à música “Colorir papel”.
3.Solicitação da produção escrita de conto literário.	- Exposição oral da prescrição para a produção grupal de um conto; - Exposição oral do conteúdo; - Questionamentos orais feitos pelo professor	- Gesto de criação de memória didática; - Gesto de focalização; - Gesto de formulação de tarefas; - Gesto de regulação.	--

Fonte: *corpus* da pesquisa.

De acordo com o Quadro 13, o encadeamento 01 consiste na retomada da temática do conto lido em aula anterior, por meio da exposição oral do conteúdo e de perguntas direcionadas aos alunos. Ao longo desse encadeamento, P2 aciona os gestos de implementação do dispositivo didático, criação de memória didática, focalização, regulação e institucionalização.

Os três primeiros gestos fundadores acionados foram o de implementação do dispositivo didático, de criação de memória didática e de focalização. Ao realizar esses gestos, o professor implementa o conto impresso e busca fazer

com que os alunos relembrem, especificamente, a temática presente no conto, conforme exemplificado no Excerto 1:

Excerto 1:

(Turno 01) P2: Pronto? Posso? (...) Beleza? É::: Agora (...) a gente precisa correr pra gente finalizar isso aqui. Tudo bem? Aquele lá do conto. Vamo lá! ((A professora entrega o conto "Venha ver o por do Sol", impresso, para os alunos)). Pronto, pessoal, olha só. Pronto? (...) Gente, olha só, **relembrando/relembrando então esse conto aqui que a gente leu, quais são as temáticas presentes nesse conto? Digam aí, o que é que a gente percebeu que tem nesse conto? De temática, o que tem? Lembram?**

Inicialmente, através do gesto de entregar e mostrar a cópia impressa do conto lido aos alunos, sob o ponto de vista da implementação do dispositivo didático, o professor torna presente o objeto de ensino por meio de um suporte material (SILVA-HARDMEYER, 2017). Com isso, P2 cria condições de ingresso na atividade que será desenvolvida (GPMES-SANTOS; JORDÃO, 2017), através da mobilização de recurso material.

É importante destacar que o professor, antes mesmo de começar a discorrer acerca do conto lido, explicita para os alunos o fato de ter que concluir rapidamente a atividade em questão. A ocorrência dos dêiticos de tempo “agora” e “aqui” sinalizam, respectivamente, a referência do professor ao momento atual de interação e à atividade a ser desenvolvida (trecho sublinhado, no Excerto 1). A modalização deôntica “precisa” sinaliza que o professor parte de uma demanda que está no nível da obrigação, ou seja, algo que deve ser cumprido (BRONCKART, 1999). Já os verbos “correr” e “finalizar” marcam o que, segundo o professor, deve ser feito no momento em questão. Além disso, é possível perceber a voz do professor enquanto personagem participativo, no que se refere ao que será desenvolvido durante a SE (“a gente precisa”).

Também é possível perceber que, ao passo que implementa o dispositivo didático em questão, P2 aciona o gesto de retomar o conto lido em aula anterior (trecho em negrito e sublinhado). Ao acionar esse gesto, P2 evidencia uma relação de implicação, no tocante ao conteúdo verbalizado, bem como uma disjunção temporal em relação ao momento de produção em questão; de modo

que mobiliza um relato interativo (BRONCKART, 1999). Através desse tipo de discurso, o professor se configura como actante participativo da situação de ensino que buscava que os alunos relembressem. A marca de pessoa “a gente”, em conjunto com verbos no pretérito perfeito (“percebeu” e “leu”) indicam essa construção discursiva.

O gesto de criação de memória didática é marcado pelo uso de verbos que remetem a um processo de rememoração desencadeado pelo professor, ao buscar que os alunos relembrem o que foi estudado: (1) verbo no gerúndio, indicando uma ação em curso que pode se referir tanto ao professor quanto aos alunos (“relembrando”); (2) verbo no presente, indicando uma ação presente, mas que consiste em um questionamento do professor direcionado aos alunos (“lembram?”); e (3) verbo no imperativo afirmativo, indicando uma ordem do professor direcionada aos alunos (“digam”).

Por fim, P2 aciona o gesto de questionar os alunos acerca da temática presente no conto lido. Desse modo, delimita esse aspecto como uma dimensão do gênero a ser estudada, a focalizando (trecho em negrito, no Excerto 1). Através dos pronomes demonstrativos “esse” e “nesse”, bem como do dêitico espacial “aqui”, o professor faz referência ao conto entregue aos alunos, os orientando acerca do que devem lembrar (“relembrando então esse conto aqui que a gente leu”). Com isso, observamos a voz do professor enquanto actante que busca a interação com os alunos, com a finalidade de fazer com que de fato relembrem o que está sendo solicitado de forma orientada.

Em síntese, o professor busca criar uma memória didática com o auxílio do dispositivo implementado, guiando os alunos acerca do que deve ser lembrado e possibilitando, conseqüentemente, a construção de um contexto favorável à aprendizagem. Assim, a partir da mobilização dos gestos em questão, é possível observar a materialização de uma intencionalidade didática (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2007 apud GOMES-SANTOS; JORDÃO, 2017).

No Excerto 2, se observa a mobilização da seguinte sequência de gestos fundadores: institucionalização, regulação e institucionalização; respectivamente, quarto, quinto e sexto gestos acionados. Nesse sentido, partindo do aspecto do conto que foi focalizado (a temática do conto), P2 interage com os alunos, validando o conhecimento apresentado por eles ou regulando

suas respostas, conforme destacado no Excerto 2. Em negrito, o trecho que ilustra o gesto de regulação. Sublinhados os trechos que ilustram o gesto de institucionalização:

Excerto 2:

(Turno 2) Aluno: traição.

(Turno 3) P2: Traição:::o vocês acham que tem/Que mais?

(Turno 4) Aluno: A temática do cemitério.

(Turno 5) P2: **A temática do cemitério? Mas em que sentido?** ((fazendo expressão de que não concorda)) A temática/ Entendam que a agente poderia retirar, a partir da leitura desse texto, pra gente trabalhar feminicíd:::dio.

(Turno 6) Aluno: Vingança.

(Turno 7) P2: Vingança:::nça que mais?

(Turno 8) Aluno: Psicopatia.

(Turno 9) P2: Pode ser também.

(Turno 10) Aluno: Intere::sse.

(Turno 11) P2: Intere::sse.

(Turno 12) Aluno: Mentira.

(Turno 13) P2: Menti::ra. Tudo isso são temáticas que a gente percebeu que tem aqui presente nesse texto. São temáticas positivas ou negativas?

(Turno 14) Alunos: Negativas.

(Turno 15) P2: Negativas. Certo.

Inicialmente, o gesto acionado por P2 é o de institucionalização, revelado por uma relação anafórica realizada pelo professor, no intuito de retomar o que foi dito pelo aluno no momento imediato da interação, validando sua resposta (Turnos 3, 7, 9, 11, 15). Ainda sob o ponto de vista da institucionalização, o professor aciona um segundo gesto, o de fixar saber acerca da temática presente no conto lido (Turno 13), sintetizando o que foi dito a respeito da temática do conto e, com isso, fixando esse conhecimento. A partir disso, P2 torna comum à turma um conhecimento, fixando conhecimento acerca do objeto de ensino (MESSIAS; DOLZ-MESTRE, 2015), a partir de generalização. Essa retomada é reincidente no discurso do professor e sinaliza o modo como fixa saber acerca do gênero em questão, nesse momento de interação.

A validação da resposta é realizada através da repetição dessas respostas, já a síntese é marcada, majoritariamente, pelo pronome demonstrativo “isso” (Turno 13), indicando a retomada do que foi anteriormente explicitado. Também é possível perceber a ocorrência de modalizações

apreciativas “pode ser” (Turno 09) e “certo” (Turno 15), as quais evidenciam o julgamento do professor em relação ao que foi verbalizado (BRONCKART, 1999), uma vez que demonstra reconhecer o que foi dito como possibilidade de resposta correta.

De forma semelhante, o gesto de regulação também é marcado por uma relação anafórica realizada pelo professor, ao repetir a resposta do aluno. Todavia, essa retomada não visa validar a resposta, mas apresentar um novo questionamento (Turno 05). O professor apresenta, ainda, um segundo questionamento, fazendo com que o aluno atente para o sentido da resposta apresentada (Turno 05). Desse modo, P2 intervém didaticamente, visando que o aluno supere o obstáculo apresentado (MESSIAS; DOLZ-MESTRE-2015), uma vez que o direciona, indicando a necessidade de repensar a resposta apresentada.

Em seguida, após escrever no quadro o título do conto lido e entregue impresso aos alunos, P2 aciona o sétimo gesto fundador: criação de memória didática, sinalizado pelo gesto específico de retomar atividade realizada em SE anterior (trecho sublinhado no Turno 13). Com isso, estabelece uma conexão entre o que foi realizado durante a SE anterior e a presente SE, tendo em vista a relação entre o título do conto e sua temática. Essa relação também é reforçada pelo professor, ao acionar o oitavo gesto: focalização, sinalizado pelo gesto específico de questionar os alunos acerca do sentido atribuído ao título do conto.

Portanto, é possível perceber que o agir didático instrucional de P2 se assemelha ao de P1, neste momento da interação, no tocante ao fato de ambos enfatizarem apenas um aspecto textual referente ao gênero conto. P1 enfatizou os tipos de conto, enquanto P2 enfatizou a temática presente no conto lido. Assim, compreendemos que os dois professores partiram de aspectos que se voltam à estrutura composicional do conto, em detrimento dos parâmetros referentes ao seu contexto de produção. Compreendemos que, com isso, os professores deixaram de contemplar a dimensão social inerente a essa produção escrita, que deve ser posta em evidência previamente, tendo em vista que os alunos compreendam a produção dos textos em função das situações comunicativas.

Desse modo, P2 aciona uma sequência de gestos que evidenciam sua busca pela interação com os alunos, no intuito de fazer com que atentassem para o sentido atribuído ao título do conto. O Excerto 3, a seguir, ilustra tais afirmações. Sublinhado, o gesto de criação de memória didática. Em itálico, está grifado o gesto de focalização. Em negrito, o gesto de institucionalização.

Excerto 3:

(Turno 18) P2: Quando/ Lembram que a gente primeiro fez aquela análise do "Venha ver o pôr do Sol" o que é que vocês achavam que ia se tratar? Muita gente falou que era algo lindo, num foi? Quando eu digo "venha", "Venha ver o pôr do Sol" ((apontando para o quadro)) é no sentido de quê?

(Turno 19) Aluno: Han?

(Turno 20) P2: Quando eu digo "Venha ver o pôr do Sol". *VENHA. Vocês acham que tem a ver com o texto em si, com o conto? É um convite, num é? "Venha ver o pôr do Sol". Eu tô te chamando pra ver o pôr do Sol. No sentido desse texto que a gente leu, esse venha ver o pôr do Sol foi uma vista inesquecível, mas do ponto de vista positivo ou negativo?*

(Turno 21) Aluno: Negativo.

(Turno 22) P2: **Negativo.** Então esse VENHA é um convite saudável?

(Turno 23) Alunos: NÃO.

(Turno 24) P2: **Não.** A gente só conseguiu perceber isso (...) que era realmente um convite ruim, um convite/ que destruiu a vida da Raquel ((personagem do conto)) depois que a gente leu. Mas esse/ essa palavra ((apontando para o título do conto, escrito no quadro)) esse verbo, *PRESTEM ATENÇÃO*, esse verbo ele dá a entender que você está convidando e se é um convite pra o pôr do Sol a gente entendeu que era no sentido positivo, mas não foi.

A partir do Excerto 3, é possível perceber que, ao acionar o gesto de criação de memória didática, P2 revela, sobretudo, relações de implicação em relação ao conteúdo verbalizado. Além disso, evidencia uma disjunção temporal em relação ao momento de produção. Isso significa que, predominantemente, o professor evidencia um relato interativo (BRONCKART, 1999) ao retomar a análise do conto, bem como questionar os alunos acerca do sentido atribuído ao título desse conto. Assim como observado nas ocorrências anteriores referentes ao gesto de criação de memória didática, é possível perceber a reincidência da marca de pessoa "a gente" e de verbos flexionados no pretérito perfeito, como

“fez”, “leu”, “conseguiu” e “entendeu”, sinalizando um retorno ao passado em que o professor se implicou como actante participativo da situação de ensino.

Além disso, a ocorrência do verbo “lembrar”, também reincidente, sinaliza a busca de P2 pela interação com os alunos, no intuito de fazer com que relembrem situações ocorridas em aulas anteriores. Além disso, é reincidente o uso de verbos no pretérito perfeito e da voz do professor enquanto agente participativo das situações experienciadas (Turno 18).

No Turno 18, se observa que o professor relembra uma atividade realizada e as respostas apresentadas pelos alunos em relação ao que foi questionado durante a aula anterior (Trecho sublinhado, no Turno 18). Já no Turno 24, percebe-se que o professor faz uso de verbos que se referem não só à ação de ler o conto (“a gente leu”), como forma de retomar o que foi realizado; mas também ao que foi apreendido a partir dessa leitura (“a gente conseguiu perceber” e “a gente entendeu”), como forma de fazer com que os alunos relembrem algo mais específico em relação ao conto em questão e que consiste em um importante aspecto a ser lembrado, uma vez que apresenta relação com a produção escrita a ser realizada pelos alunos na presente SE. Em seguida, além dessas unidades, o professor faz uso de pronomes demonstrativos “desse”, em retomando o conto que foi entregue aos alunos e que foi lido durante a aula anterior; “esse”, retomando a temática presente no conto (Turno 20) e “isso”, retomando uma resposta apresentada pelo aluno, em relação à temática do conto.

Desse modo, as unidades linguísticas que constituem o gesto de criação de memória didática, apesar de serem reincidentes, guardam uma relação estreita com a produção escrita a ser realizada pelos alunos durante a presente SE. Assim, vê-se, ainda, a conexão desse gesto com o contexto imediato de ensino.

Ademais, a ocorrência do gesto de institucionalização (Turnos 22 e 24) é caracterizada pela presença de uma relação anafórica realizada pelo professor, ao repetir a resposta apresentada pelo aluno. É importante notar que essa relação revela que o professor busca construir conhecimento de acordo com as respostas apresentadas, se encaminhando para uma conclusão comum à turma, em relação à temática apresentada no conto. Dessa forma, delimita o que espera

que os alunos aprendam para que esse conhecimento possa ser cobrado (MESSIAS; DOLZ-MESTRE, 2015) mais adiante, no momento da produção escrita. Nesse momento, se observa a voz do professor enquanto actante que orienta os alunos acerca das respostas apresentadas.

Portanto, os gestos de criação de memória didática e de institucionalização revelam a busca do professor pela construção de um contexto de ensino favorável à compreensão de um aspecto do gênero que será abordado mais adiante, como requisito para a produção escrita do conto. Desse modo, se observa que as ações do professor seguem uma lógica que se relaciona aos seus objetivos (SCHNEUWLY, 2009 apud GOMES-SANTOS; JORDÃO, 2017), todavia, direcionam os alunos a atentarem apenas para a abordagem temática da produção textual.

O encadeamento 02 da SE 01 consiste na análise de uma música que apresenta a temática presente no conto lido, a qual também deverá ser abordada na produção escrita do conto.

O início do encadeamento 02 da SE 01 é marcado pelo gesto de prescrever a atividade de análise de música, sob o ponto de vista da formulação de tarefas. Concomitantemente, P2 aciona o gesto de introduzir a música a ser analisada, sob o ponto de vista da presentificação. Esse gesto é acionado a partir de verbalizações. Portanto, o décimo terceiro e o décimo quarto gestos fundadores apresentados por P2 são o de formulação de tarefa, implementação do dispositivo didático e o de presentificação.

A primeira tarefa formulada pelo professor se refere à análise de uma música, cujo conteúdo temático se assemelha ao do conto lido, referente à identificação dos gestos didáticos acionados pelos professores. O professor apresenta aos alunos um áudio referente à música “Colorir papel”, além da versão impressa do conto “Venha ver o pôr do Sol”. Ao passo que formula a tarefa, presentifica a música a ser analisada, explicitando para os alunos a finalidade dessa tarefa, conforme apresentado no Excerto 4, a seguir. Os trechos sublinhados se referem ao gesto de formulação de tarefa. Os trechos em negrito se referem ao gesto de presentificação.

Excerto 4:

(Turno 24) P2: Então ainda sobre esse assunto, eu quero que vocês ouçam uma música que eu trouxe pra vocês pra gente fazer uma junção com "Venha ver o pôr do Sol" no sentido do conto, que Lygia Fagundes apresentou, e o pôr do Sol em outro sentido. Aí a gente vai discutir, certo? Peraí, tá? ((conectando a caixinha de som ao celular)). Oh! Prestem atenção na letra, certo? Que a gente vai fazer uma atividade daqui a pouco em cima da leitura dos dois textos, da música que vocês vão ouvir e:: do conto que a gente já leu. Certo? (...) Posso? Posso? ((perguntando se já pode colocar a música)) Eu acho que vocês conhecem. Agora escutem (a música).

A partir do Excerto 4, se observa que os gestos de formulação de tarefa e de presentificação são marcados pela implicação do professor em relação ao que estava sendo enunciado, através da reincidência das marcas de pessoa “eu” e “[a] gente”. Inicialmente, ao acionar o gesto de formulação de tarefas, P2 se implica como único responsável pelo que estava sendo verbalizado. Posteriormente, ao acionar o gesto de presentificação, essa implicação é observada de duas formas: (1) o professor introduz a música a ser analisada, implicando-se como único responsável pelo que estava sendo enunciado (“eu trouxe pra vocês”); (2) ao informar a finalidade da análise da música, divide essa responsabilização (Trecho em negrito, no Turno 24). Além disso, os gestos em questão foram marcados por uma relação de conjunção temporal, no tocante ao momento de produção; através da mobilização de verbos flexionados no presente do indicativo, como “quero” e “trouxe”. Observou-se, portanto, a emergência de um discurso interativo (BRONCKART, 1999).

No que se refere à formulação de tarefa, se observa a voz do professor enquanto actante que prescreve a ação a ser realizada pelos alunos. A ocorrência da marca de pessoa “eu”, bem como do verbo no presente do indicativo “quero”, expressando que, nesse momento, o professor assume a responsabilidade enunciativa do dizer. Além disso, o uso dos verbos “ouçam” e “escutem”, flexionados no imperativo afirmativo reforçam essa responsabilização e o caráter prescritivo inerente à ação do professor ao formular a tarefa.

Semelhante a isso, o gesto de presentificação também é marcado pelo uso da marca de pessoa “eu”, seguido de verbo no presente do indicativo “trouxe”. Todavia, nesse caso, observamos a voz do professor enquanto actante que conduz a situação de ensino, tendo em vista o objetivo de fazer com que os

alunos compreendam a abordagem temática presente na música e no conto. Em contrapartida, também observamos o uso da construção “pra gente fazer”, sinaliza que o professor se implica como actante participativo da ação de análise da música.

Concomitante a isso, o professor aciona o gesto de implementação do dispositivo didático, o qual é marcado por ações não verbais. Diante disso, entendemos que o professor conduz a situação de ensino não só através da mobilização de recursos como a música e o conto, mas também do estabelecimento de uma relação interativa com os alunos. Assim, através da mobilização de recursos materiais e comportamentais (BRONCKART; MACHADO, 2004), o professor age didaticamente, visando o desenvolvimento da atividade de análise da música, com foco na compreensão de sua temática que, por sua vez, consiste no aspecto textual privilegiado pelo docente, no tocante a suas orientações para a produção escrita do conto. O professor salienta, ainda, a finalidade com que essa atividade está sendo realizada: uma posterior discussão a respeito desse título.

Do décimo terceiro ao vigésimo segundo gestos, observamos uma sequência que se caracteriza pela presença dos gestos de focalização, de institucionalização e de criação de memória didática. Ao acionar esses gestos, o professor destaca a temática presente na música em análise e interage com os alunos, validando os conhecimentos apresentados por eles e recordando atividade realizada em aula anterior. O Excerto 5, a seguir, ilustra esses gestos. Em negrito, o gesto de focalização. Sublinhado, o gesto de institucionalização. Em itálico, o gesto de criação de memória didática.

Excerto 5:

(Turno 24) P2: Sim, gente, e aí, **sobre o que fala essa música? Tem a mesma temática do pôr do Sol?** ((se referindo ao conto)).

(Turno 25) Alunos: Não.

(Turno 26) P2: Não. **Tem a mesma temática/ ele diz/ no conto diz o quê? "Venha ver o pôr do Sol" e na música diz o quê?**

(Turno 27) Alunos: Vamos ver.

(Turno 28) P2: "Vamos ver o pôr do Sol". Tem o mesmo/ primeiro/ a temática do pôr do Sol no sentido de/ a temática não, o assunto é o mesmo, num é? De pôr do Sol... de ir ver o pôr do Sol... / **O assunto do pôr do Sol é o mesmo?** É um convite pra

ir ver o pôr do Sol, num é? É. É um convite, só que o sentido e a temática é a mesma?

(Turno 29) Aluno: Não.

(Turno 30) P2: Não. Por quê? Qual é a da música? **Quando ele diz "vamos ver o pôr do Sol" é um sentido positivo ou negativo?**

(Turno 31) Aluno: Positivo.

(Turno 32) P2: Ele tá querendo o quê? Bora, gente, não entenderam nada da música?

(Turno 33) Aluno: Tem a ver com amor.

(Turno 34) P2: Tem a ver com amor, tem a ver com o quê? Com um convite romântico, né? No sentido de passar o dia com a pessoa: a que mais? Só eu que vou falar?

(Turno 37) Aluno: Ele tava querendo chamar a pessoa para ter um momento com ele, ver o pôr do Sol, olhar as estrelas com ele () no sentido romântico, acolhedor.

(Turno 38) P2: ISSO. MUITO BE::M! (...) **é::: então a gente pode perceber que essa mesma temá/ (temática) esse mesmo assunto do pôr do Sol ele foi usado de diferentes/ com diferentes objetivos.** Certo? Então uma temática negativa, que até então a gente pensava que o conto ele retratava algo romântico foi o oposto, né? E:: é interessante que a gente perceba que no conto ou em qualquer outro gênero o que é importante é o título chamar atenção, né? E no decorrer do texto ele SURpreender o leitor. É esse o objetivo. Como nós lemos... *lembram daquele mini-conto que a gente leu e corrigiu todo mundo junto? Aquele final foi surpreendente. Aquela história foi surpreendente. Então o objetivo da gente daqui a pouco é fazer uma escrita em que o "venha ver o pôr do Sol", que vai ser o mesmo título, certo? Vocês consigam produzir alguma coisa em que a narrativa ela seja surpreendente.* Então nós vimos duas narrativas com o mesmo/ vamos dizer assim/ com o mesmo assunto.

Inicialmente, ao solicitar que os alunos escutem a música, P2 aciona os gestos de fazer comparar a temática abordada no conto lido com a da música apresentada (Turnos 24, 26 e 28 – trechos em negrito) e questionar os alunos acerca da temática da música (Turno 30 – trecho em negrito), focalizando, portanto, esse aspecto dos objetos analisados através de questionamento oral. Feito isso, os alunos interagem, respondendo ao questionamento feito pelo professor. Nesse momento, o docente aciona o gesto de validar a resposta dos alunos (Turnos 26, 28, 30, 34 e 38 – trechos sublinhados). Ao longo do Excerto 5, essa interação se repete. No Turno 38, P2 ainda aciona os gestos de instruir

a atentar para a temática presente na música (trechos em **negrito**) e fixar saber sobre o gênero textual conto (trechos sublinhados).

Compreendemos que esses gestos se complementam e materializam uma intencionalidade (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2007 apud GOMES-SANTOS; JORDÃO, 2017) inerente ao agir didático instrucional do professor: fazer com que os alunos atendem para a temática presente nos textos em questão, fixando saber acerca desse aspecto textual, tendo em vista a relevância desse aspecto para a produção escrita do conto.

O gesto de focalização, em **negrito**, é marcado por questionamentos orais feitos pelo professor, direcionados aos alunos. Tais questionamentos consistiram em um recurso comportamental (BRONCKART, 1999) adotado pelo professor, para o desenvolvimento da situação de ensino, através do qual o docente não só apontava para a temática presente na música analisada, chamando a atenção dos alunos para esse aspecto textual, mas também os orientava em relação à interpretação esperada por ele, em função do objetivo de produzir o conto.

Tal gesto também é marcado, predominantemente, por uma relação de autonomia do docente, no tocante ao conteúdo verbalizado. Além disso, é possível perceber uma relação predominante de conjunção temporal em relação ao momento de produção em questão. Desse modo, se observa a mobilização de um discurso teórico (BRONCKART, 1999), em que há um afastamento de P2, em relação ao conteúdo verbalizado, bem como uma conjunção temporal em relação ao momento de produção; quando o docente busca que os alunos focalizem a temática presente na música e que a comparem com a temática presente no conto (Trechos em **negrito**, nos Turnos 26 e 30). Com isso, o professor se volta ao objeto de ensino, delimitando as dimensões a serem observadas (SCHNEUWLY, 2000 apud NASCIMENTO, 2011)

Considerando o contexto de interação em questão, entendemos que, a partir desses questionamentos, se observa a voz do professor enquanto actante que orienta os alunos em relação à temática presente nos textos em análise, tendo em vista o objetivo de conduzi-los para a produção escrita.

No que se refere ao gesto de institucionalização, se observou que é marcado por retomadas anafóricas realizadas pelo professor, no intuito de

retomar as respostas apresentadas pelos alunos, as validando e socializando com a turma (Turnos 26, 28, 30, 34 e 38). Essas retomadas foram feitas através de repetição das respostas dos alunos, do uso do pronome “isso” e da modalização apreciativa “muito bem”. Podemos perceber que essas retomadas são características recorrentes em relação ao gesto de institucionalização, são desencadeadas por questionamentos levantados pelo professor e endereçados aos alunos. Compreendemos como relevante essa validação como forma de motivação para os alunos. Todavia, no tocante aos questionamentos, salientamos que, uma vez que partem apenas do professor, sinalizam uma interação centralizada no que é definido por ele como foco de discussão. Alguns questionamentos desencadeiam respostas como sim ou não, positivo ou negativo (Turnos 24, 28 e 30), reforçando essa centralidade.

Ainda a respeito desse gesto, no Turno 38 (trechos sublinhados), é possível perceber que P2 faz uma generalização acerca das temáticas presentes no conto e na música, as quais tratam do mesmo assunto, porém sob perspectivas diferentes (trechos em negrito, no Turno 38). A partir disso, o professor fixa esse saber, tornando um conhecimento comum à turma (MESSIAS; DOLZ-MESTRE, 2015). No que se refere ao gesto de fixar saber, P2 aborda uma dimensão do gênero textual conto, marcando esse gesto com a modalização apreciativa “interessante” (trechos sublinhados, no Turno 38), sinalizando para os alunos seu posicionamento quanto ao aspecto do texto em discussão, de modo que atentem para esse aspecto e, conseqüentemente, possa ser cobrado mediante a produção escrita do conto.

Complementando essa explicação, P2 aciona o gesto de retomar conteúdo visto em aula anterior, sob o ponto de vista da criação de memória didática, visando exemplificar o conhecimento institucionalizado (trechos em itálico, no Turno 38). É relevante apontar que, ao acionar esse gesto, observa-se uma relação de implicação de P2, quanto ao conteúdo verbalizado; assim como há a presença predominante de verbos flexionados no pretérito perfeito, sinalizando uma disjunção temporal em relação ao momento de produção. Desse modo, através da mobilização de um relato interativo (BRONCKART, 1999), no momento em que o professor realiza um retorno ao passado, no intuito de contribuir para o desenvolvimento da presente SE.

Finalizando o encadeamento 02 da SE 01, P2 aciona o gesto de sinalizar o objetivo da atividade a ser realizada mais adiante, sob o ponto de vista da focalização (trechos sublinhados e em itálico, no Turno 38). Ao acionar esse gesto, o professor cria uma conexão entre a atividade em questão (análise da música) e a atividade a ser realizada mais adiante. Todavia, ao sugerir que o título do conto produzido pelos alunos seja o mesmo do conto lido, o professor impossibilita o aluno de criar o título vinculado à temática trabalhada em sala.

Desse modo, é possível perceber um encadeamento de ações que apresentam um vínculo com a solicitação para a produção textual, que será realizada posteriormente. Com isso, entendemos que o professor revela um agir didático instrucional voltado para a compreensão da atividade proposta.

Compreendemos que o percurso de gestos acionados revela que o professor privilegia em seu dizer um aspecto importante a ser considerado na produção escrita. Todavia, deixa de contemplar outros parâmetros referentes ao contexto de produção de textos, tais como o lugar e o momento de produção, as posições sociais assumidas pelos alunos, enquanto emissores, e por possíveis receptores; bem como os objetivos pretendidos a partir dessa produção. Assim, entendemos que seria necessário o estabelecimento de uma base de orientação para que os alunos tivessem condições mais efetivas para a produção do conto, tendo em vista que o gênero textual não se configura somente como um objeto de comunicação, mas como um objeto de ensino e de aprendizagem (DOLZ; SCHNEUWLY, 2009 apud NASCIMENTO, 2019).

O encadeamento 03 dessa SE consiste nas instruções e solicitação de P2, para que os alunos realizem a produção escrita do conto. Respectivamente, os gestos específicos acionados foram: prescrição da ação de produzir um conto, sob o ponto de vista da formulação de uma tarefa; gesto de retomar conteúdos estudados em aulas anteriores, sob o ponto de vista da criação de memória didática. Sob o ponto de vista da institucionalização, o professor aciona os gestos de validar a resposta do aluno e fixar saber acerca de alguns dos elementos estruturais do conto. Por fim, o gesto fundador de regulação foi acionado, a partir do gesto específico de reformular a resposta do aluno. Esses gestos serão ilustrados no Excerto 6, a seguir. Em negrito, está marcado o gesto de formulação de tarefa. Os trechos sublinhados representam o gesto de criação de

memória didática. Já os trechos em itálico representem os gestos de institucionalização e regulação.

Excerto 6:

(Turno 46) P2: AGORA vai ser a última produção de vocês desse conto pra gente finalizar esse::: esse conteúdo. **Eu quero que, em trios, em trios vocês produzam um conto.** Esse é um conto, não é um miniconto. Da outra vez vocês produziram um miniconto, lembram? Agora **eu quero que vocês produzam um conto** ((escrevendo no quadro a palavra "conto")). Do conto a gente viu o quê, gente? Quais são as características do conto? Ele precisa ter o quê?

(Turno 47) Aluno: Personagens.

(Turno 48) P2: Personagens.

(Turno 49) Aluno: Narração.

(Turno 50) P2: *Precisa ter uma narração, pode ser em primeira pessoa ou em terceira, sendo que se você começar em primeira vai até o final em primeira, se você começar em terceira, vai até o final em terceira. Então se eu começo co::m com terceira, né? 'Ele viu' é:: ou então 'Ela percebeu' e aí do nada eu simplesmente digo é:: 'Então fomos caminhando eu e ela'. Tá certo?*

(Turno 51) Alunos: Não.

(Turno 52) P2: NÃO. *Se você começou com terceira tem que ir até o final na terceira.* E a terceira é de que forma? Você sendo quem está vendo por fora. É o observador. E quando é em primeira pessoa você é participante da história. Certo? Você pode ser o principal ou não. **Eu quero que vocês façam um conto ((apontando para o quadro para a palavra conto e grifando)) utilizando esse mesmo assunto.** Qual é o assunto?

(Turno 53) Alunos: Venha ver o pôr do Sol?

(Turno 54) P2: *O convite a ver o pôr do Sol.* Então ou vocês podem colocar 'venha ver o pôr do Sol' ou 'vamos ver o pôr do Sol' ((apontando para o quadro, para a frase 'Venha ver o pôr do Sol')). Tudo bem?

Inicialmente, a partir do Excerto 6, observamos que são mobilizadas unidades linguísticas que demarcam o momento a partir do qual a solicitação está sendo realizada, através do uso do dêitico temporal “agora”. Além disso, se observa a implicação do professor, enquanto único responsável pelo que estava sendo verbalizado. Além disso, esse gesto foi marcado por uma relação de conjunção temporal, no tocante ao momento de produção; tendo em vista a mobilização de verbos flexionados no presente do indicativo e do subjuntivo, como “quero”, “façam” e “produzam”, respectivamente (“Eu quero que, em trios,

em trios vocês produzam um conto” / “eu quero que vocês produzam um conto / Eu quero que vocês façam um conto”). Percebe-se, portanto, a emergência de um discurso interativo (BRONCKART, 1999), através do qual o professor assume o papel de agente que prescreve as ações aos alunos.

Essas unidades ocorrem inicialmente, quando o professor explicita que os alunos devem, em grupo, produzir um conto. Com isso, também se observa a voz do professor enquanto actante que prescreve a ação a ser realizada pelos alunos.

No que se refere ao gesto de criação de memória didática, acionado logo após a prescrição da ação de produzir o conto, se observou que, ao fazer referência à produção desenvolvida pelos alunos, houve uma relação de autonomia de P2 em relação ao conteúdo verbalizado (“Da outra vez vocês produziram um miniconto, lembram?”). Em contrapartida, ao fazer referência ao conteúdo visto em aula anterior, o professor demonstra uma relação de implicação, no tocante ao conteúdo em questão (“Do conto a gente viu o quê, gente?”). Além disso, uma disjunção temporal, no que se refere ao momento de produção, pode ser percebida a partir da mobilização de verbos flexionados no pretérito perfeito como “produziram” e “viu”. Desse modo, é possível perceber a emergência de um discurso narrativo (BRONCKART, 1999), ao mencionar a produção escrita realizada em aulas anteriores; e de um relato interativo (BRONCKART, 1999), ao questionar os alunos, buscando fazer com que relembrem conteúdos vistos em aula anterior.

Ao se referir à ação de produção realizada anteriormente, o professor remete aos alunos. Em contrapartida, ao se referir ao conteúdo estudado, se inclui como actante participativo do momento de interação rememorado. Com isso, o professor sinaliza a constituição de uma base de conhecimento a ser compartilhado em sala de aula, possibilitando que os alunos deem prosseguimento à atividade proposta (MESSIAS; DOLZ-MESTRE, 2015). Desse modo, é evidenciado um contínuo entre o que foi e o que está sendo solicitado.

Essa construção, conforme mencionado anteriormente, é recorrente em relação ao gesto de criação de memória didática e sugere: (1) a voz do professor enquanto actante que orienta os alunos (“Da outra vez vocês produziram um miniconto, lembram?”), ao fazer com que relembrem situações de ensino

anteriores e, com isso, compreendam o que está sendo explicitado; e (2) a voz do professor enquanto actante participativo da situação de ensino memorizada. Todavia, nesse momento, a finalidade com que o professor aciona esse gesto se diferencia das ocorrências anteriores. Nesse caso, o professor busca que os alunos relembrem situações de ensino anteriores, no intuito de fazer com que melhor compreendam o que está sendo solicitado. Desse modo, observamos uma articulação entre o gesto de formulação de tarefa e o de criação de memória didática.

O gesto de institucionalização, conforme observado anteriormente, é marcado por retomada anafórica, uma vez que o professor repete a resposta do aluno, socializando-a com a turma (Turnos 48 e 52). Todavia, diferente do que foi observado em outros momentos da SE, as regras necessárias à produção do conto são sinalizadas pela utilização de modalizações deônticas “precisa” (“precisa ter uma narração”) e “pode” (Turnos 50 e 52). Tais modalizações, em conformidade com os apontamentos apresentados por Bronckart (1999), compreendem elementos do domínio das regras em uso. Assim, se torna uma obrigação reservada ao aluno atender a essas regras.

Complementando esse gesto, P2 busca fixar conhecimento instruindo os alunos acerca de diferentes aspectos do gênero textual conto, tais como a presença de narração, bem como as pessoas do discurso e o tipo de narrador presentes no texto. Para tanto, também apresenta exemplos acerca desses aspectos. Desse modo, há uma articulação entre os gestos de formulação de tarefas e institucionalização, uma vez que há a prescrição de uma tarefa a ser realizada e de regras a serem seguidas para tanto.

O gesto de regulação é marcado pela reformulação da resposta do aluno (O convite a ver o pôr do Sol – Turno 54). Todavia, é relevante destacar que o professor não só apresenta essa reformulação, mas também, em seguida, esclarece seu posicionamento (Então ou vocês podem colocar 'venha ver o pôr do Sol' ou 'vamos ver o pôr do Sol' – Turno 54), orientando os alunos acerca do que pode ser contemplado no título do texto. Nesse momento, se observa a voz do professor enquanto actante que orienta os alunos, no que se refere ao que está sendo solicitado.

Feito isso, P2 aciona o gesto de regulação local (STUTZ; QUEIROZ; SOUZA, 2017). Inicialmente, o professor questiona os alunos acerca da temática a ser abordada na produção escrita. Em seguida, após a resposta apresentada pelos alunos, o professor realiza uma correção a partir do gesto específico de reformulação da resposta. Com isso, P2 sinaliza a intenção de verificar os conhecimentos apresentados pelos alunos e, concomitantemente, fazê-los atentar para um aspecto que deve ser apresentado na produção escrita.

Por fim, o professor aciona os gestos fundadores de formulação de tarefa (em negrito) e de focalização (sublinhado). Esses gestos foram sinalizados pela ocorrência dos gestos específicos de prescrever a temática a ser abordada no conto e instruir a atentar para a ação de planejar a produção escrita do conto. O Excerto 7, a seguir, ilustra esses gestos.

Excerto 7:

(Turno 58) P2: **Eu quero que vocês criem um conto agora com esse mesmo assunto. Agora pensem**, viu, gente? Pode fazer 'venha ver o pôr do Sol na escola', o pôr do Sol na sua ca::sa, **eu quero que vocês usem a imaginação**, certo? E pra escrita de vocês ((alguém interrompe a aula)). Gente, pronto? Silê::ncio. Nessa produção, nessa produção **eu quero que vocês** coloquem em ação AQUELAS estratégias que eu dei a vocês de qualquer produção que vocês forem fazer. Certo? Então o que é que vocês vão fazer? Primeiro, você e a sua/ e o seu grupo... o trio vai pensar em quê? PRESTEM ATENÇÃO. Vocês vão primeiro pensar em quê? PRIMEIRO! ((apontando para o quadro, como se estivesse topicalizando o que está dizendo)) O que é que eu preciso escrever? NÃO. Sobre o que é que eu quero escrever? Vocês vão colocar em tópicos. Certo? Depois, quais serão os meus personagens? Vão colocar em tópicos. Qual o final da minha história? O que é que a gente vai pensar pra o nosso final? / Vocês têm que pensar ANTES. Certo? A gente vai começar como? Começar assim ((apontando para o quadro como se estivesse topicalizando algo)) **e fazer primeiro um cronograma de escrita, topicar as ideias iniciais pra depois vocês escreverem**, certo? E aí:: quando tiver faltando dez minutos, que é daqui:: vinte e cinco minutos, **eu quero que vocês digam como está a produção de vocês**, certo? Comecem. Sur-pre-en-der. Mesmo assunto.

(Turno 59) Aluno: ((um aluno chama a professora, em particular)).

(Turno 60) P2: Com o mesmo assunto, certo? Gente:: mais uma vez. **Façam um rote::iro antes de começar a escrever**.

Aprendam isso, aprendam a fazer isso como parte da escrita de vocês, viu? Se programem, se planejem antes de escrever.

No Excerto 7, tendo em vista os trechos em negrito, observamos unidades linguísticas reincidentes no discurso do professor, no que se refere ao gesto de formulação de tarefa. O uso do dêitico temporal “agora” sinaliza o momento de solicitação da produção escrita. A marca de pessoa “eu”, juntamente com verbo flexionado no presente do indicativo (“quero”), sinalizam que o professor assume a responsabilidade enunciativa em relação à ação verbal. Além disso, o uso da marca de pessoa “vocês”, direcionada aos alunos; e de verbos flexionados no presente (“criem”, “pensem”, “façam”) reforçam o caráter prescritivo assinalado pelo professor. Desse modo, assim como observado anteriormente, no tocante à mobilização do mesmo gesto, se percebe a implicação do professor, enquanto único responsável pelo conteúdo verbalizado, bem como uma relação de conjunção temporal, no tocante ao momento de produção. Portanto, nota-se a emergência de um discurso interativo (BRONCKART, 1999), através do qual o professor novamente assume o papel de agente que prescreve as ações aos alunos. Assim, também se observa a voz do professor enquanto actante que prescreve as ações a serem realizadas pelos alunos.

Além das prescrições, compreendemos que o professor também busca instruir os alunos sobre como devem desenvolver a produção escrita. Nesse sentido, diferentemente do uso de verbos que remetem expressamente à ação de produzir o conto, o uso de outras unidades linguísticas indica que P1 se coloca como agente que orienta os alunos a realizarem o planejamento do texto, indicando a topicalização das ideias que pretendem abordar no texto. O uso da marca de pessoa “vocês”, em conjunto com formas verbais como o verbo ir, flexionado no imperativo afirmativo, e com o verbo colocar (“vão colocar em tópicos”), bem como o uso dos dêiticos temporais “primeiro”, “depois” “antes” sinalizam uma prescrição de caráter didático feita professor, com foco no planejamento da escrita do conto. Nesse momento, se observa uma relação de autonomia do professor, no tocante ao conteúdo verbalizado, e uma disjunção temporal com o momento de produção em questão, portanto, a emergência de um discurso narrativo (BRONCKART, 1999).

Compreendemos como relevante a orientação apresentada pelo professor, no tocante à necessidade de planejamento do texto. Todavia, nota-se que os aspectos textuais apontados como necessários a esse planejamento se referem à estrutura composicional do gênero (personagens, início ou conclusão do texto). Desse modo, não é levado em conta a adaptação dos diferentes parâmetros que influenciam à produção dos textos às situações de comunicação a partir das quais emergem, como os parâmetros referentes aos mundos físico, social e subjetivo (BRONCKART, 1999).

Em síntese, observamos que o professor aciona um percurso de gestos didáticos fundadores para instruir os alunos para a produção do conto. Assim como observado nas SE ministradas por P1, se percebe a ocorrência de gestos didáticos que se articulam, tendo em vista o objetivo traçado pelo professor, de conduzir os alunos para efetivação da produção escrita do conto.

Inicialmente, foi possível perceber que os gestos de implementação do dispositivo didático, criação de memória didática e focalização se complementam, no intuito de introduzir os alunos na situação de ensino, rememorando a temática presente em um conto lido em aula anterior. Observa-se, portanto, a emergência de um agir didático instrucional marcado pela orientação do docente em relação a um aspecto textual pertinente à produção escrita do conto.

No tocante aos gestos de institucionalização, regulação e focalização, entendemos que apresentam conexão entre si, como forma de delimitar aspectos específicos do gênero em questão. Com isso, P2 contribuiu para que os alunos estabelecessem as conexões propostas por ele, em relação às temáticas presentes no conto e na música. Essas condições são essenciais para que, por fim, o professor realizasse a solicitação da produção escrita, uma vez que o conto a ser produzido pelos alunos deveria abordar essas temáticas. Todavia, não foram abordados os parâmetros referentes ao contexto de produção dos textos, proposto pelo ISD.

Diante disso, observamos a emergência de um agir didático instrucional marcado pela busca do professor pelo estabelecimento de conexões entre a temática presente em diferentes gêneros (a música e o conto), mediante o

objetivo de conduzir os alunos para a produção escrita cuja temática deveria se assemelhar ao que foi apresentado nesses textos.

Por fim, compreendemos que, ao acionar os gestos de criação de memória didática e institucionalização, houve uma articulação que contribuiu para que os alunos compreendessem o que estava sendo solicitado pelo professor. Ao retomar uma produção escrita realizada em aula anterior, o professor estabeleceu uma relação com o que seria solicitado na presente SE. Ao institucionalizar aspectos específicos do gênero em questão, os esclareceu e delimitou como regra para a produção escrita. A partir disso, realizou a solicitação dessa produção. Diante disso, se observa a emergência de um agir didático instrucional caracterizado por instruções específicas que guardam uma relação com o trabalho realizado ao longo da SE.

Dito isto, discorreremos, a seguir, acerca dos comentários tecidos por P2, acerca das suas orientações para a produção do conto.

4.2.2 O dizer de P2 sobre orientações para a produção do conto

A seguir, apresentamos comentários feitos por P2, mediante a sessão de autoconfrontação 01, ao assistir as cenas durante os quais conduz os alunos para a produção escrita do conto.

Ao assistir a cena em que interage com os alunos, os questionando acerca da temática presente no conto lido, o professor tematiza a ênfase dada por ele, no tocante à temática presente no conto, relacionando essa ação a sua relevância para que os alunos possam efetivar a produção escrita. O Comentário 01, a seguir, ilustra tais afirmações:

Linhas Comentário 01:

01	P2: Eu fico repetindo várias vezes essa palavra tema, tema,
02	tema, né? Pra eles identificarem esse tema, a temática no
03	texto. É... é o ponto principal da construção de qualquer texto
04	é você pensar no tema. É o principal ponto. Então quando
05	eles entendem isso, depois de de de ler um conto, então
06	depois que eles identificam isso num texto pronto, eles vão
07	ter em mente que "no meu eu vou precisar ter um tema",
08	porque nesse nesse conto Venha ver o pôr do Sol, eles
09	conseguiram falar várias, mas teria como focar numa coisa

10 só, numa única temática, vamos dizer... relacionamento, ou
11 sei lá, feminicídio, alguma coisa assim, mais específica. Mas
12 do jeito que eles estavam fazendo eu queria mostrar que
13 você precisa direcionar o seu texto numa mesma ideia do
14 começo ao fim, você precisa ter aquele foco e não escrever
15 aleatoriamente, então eu dei essa ênfase e fiz uma retomada
16 principalmente com a temática pra eles perceberem a
17 importância.

No Comentário 01, é possível observar o uso recorrente da marca de pessoa “eu”, que sinaliza uma tomada de responsabilidade em relação ao que está sendo verbalizado; em conjunto com as construções verbais “fico repetindo” (linha 01) e “queria mostrar” (linha 12), indicando uma intenção inerente a uma ação passada. A primeira construção verbal faz referência a uma ação realizada por P1 de maneira recorrente. A segunda demonstra uma intenção assumida pelo professor no momento de interação com os alunos. Portanto, o professor discorre acerca de suas ações através de um relato interativo (BRONCKART, 1999).

Inicialmente, ao discorrer acerca da ação de repetir com frequência a palavra “tema”, o professor evidencia uma finalidade inerente ao seu agir didático (BRONCKART; MACHADO, 2004) (linhas 01 e 02). O uso da marca de pessoa “eles”; em conjunto com o verbo “identificarem”, no infinitivo pessoal, faz referência a um efeito esperado por P2 a partir do seu agir didático. É possível inferir que o professor compreende essa repetição como relevante, tendo em vista a ênfase em um aspecto textual que julga necessário para a produção escrita que seria solicitada mais adiante. Portanto, reafirma o que foi observado durante a SE 01.

Logo em seguida, o professor reafirma essa preocupação ao apontar que o tema “é o ponto principal da construção de qualquer texto” (linhas 03 e 04), demonstrando que parte de um aspecto estrutural para orientar os alunos para a produção do conto.

Posteriormente, o professor assume a responsabilidade do dizer e realiza um retorno ao passado para apresentar uma finalidade inerente ao seu agir didático (BRONCKART; MACHADO, 2004) (linhas 15, 16 e 17). P2 afirma que a ênfase dada no aspecto temático do conto lido e a realização da retomada do conteúdo estudado foram realizadas com a finalidade de fazer com que os

alunos compreendam a relevância desse aspecto. O uso recorrente da marca de pessoa “eles”; em conjunto com o verbo “perceberem”, também no infinitivo pessoal, faz referência a outro efeito esperado por P2 a partir do seu agir didático.

Entre as linhas 12 e 17, P2 demonstra uma intencionalidade interiorizada por ele, inerente ao seu agir didático (BRONCKART; MACHADO, 2004). Tal intencionalidade é marcada pelo uso da modalização deôntica “precisa”, mobilizada no momento em que o professor explica que uma mesma ideia deve ser contemplada no texto, em sua totalidade. Portanto, assumindo o posicionamento de que essa consiste em uma regra que deve ser seguida, orienta os alunos para a produção escrita do conto.

Compreendemos que essa é uma orientação necessária para a efetivação dessa produção, uma vez que o aspecto temático também faz parte da construção dos textos (GONÇALVES; FERRAZ, 2014). Todavia, partindo da perspectiva defendida pelo interacionismo sociodiscursivo e assumida neste estudo, compreendemos que seria relevante que o professor discorresse, inicialmente, acerca de fatores que precedem a produção dos textos. Ressaltar o objetivo pretendido com a produção e os papéis sociais de emissor e receptor dos textos, por exemplo, contribuiria para que os alunos compreendessem a dimensão social envolvida na produção dos textos, bem como as relações de interação (BRONCKART, 1999) que influenciam em sua materialização.

Ao assistir a cena em que questiona os alunos acerca do verbo “venha”, presente no título do conto lido (Venha ver o pôr do Sol) e retoma o significado desse título, P2 tematiza as finalidades inerentes ao seu agir didático instrucional. O Comentário 02, a seguir, ilustra tal apontamento:

Linhas Comentário 02:

- | | |
|----|--|
| 01 | P2: é::: eu acho que fazendo dessa forma, usando textos que |
| 02 | a gente já viu, já discutiu facilita quando eles forem fazer o |
| 03 | (texto) deles, pra que eles sigam aquela mesma lógica e |
| 04 | coisas que, porque assim, se a gente for ler o texto, só ler o |
| 05 | conto e não comentar, muita coisa acaba passando |
| 06 | despercebido. Então quando faz os comentários, quando traz |
| 07 | a tona algumas observações e faz essa... e traz esse |
| 08 | incentivo à reflexão, por isso que são essas perguntas, né? |
| 09 | PRa ver se eles lembram ou trazem à memória alguma coisa |

10 do texto é pra justamente eles refletirem e quando for no texto
 11 deles eles perceberem que ah aquilo foi importante naquele
 12 texto, eu preciso colocar no meu, pra ter compreensão, pra
 13 ter um sentido, pra chamar atenção, pra surpreender e tal...
 14 e eles perceberem também que eles tem a liberdade de fazer
 15 um texto é::: que traz uma reflexão positiva ou final trágico,
 16 como eles viram no conto.

No Comentário 02, linha 01, o uso da marca de pessoa “eu”, em conjunto com o verbo “acho”, flexionado na presente, indicam uma tomada de responsabilidade de P2, em relação às ações comentadas; bem como uma relação de conjunção temporal com o conteúdo verbalizado. Após essa tomada de responsabilidade, que assinala um engajamento do professor em relação ao seu comentário, são mencionadas ações desenvolvidas em sala de aula. Tais ações são associadas ao momento de produção escrita do conto e, por conseguinte, a finalidades específicas.

Nesse sentido, através de um discurso teórico e de um discurso narrativo (BRONCKART, 1999), P2 chama a atenção para as finalidades inerentes à retomada do conto lido, bem como aos questionamentos realizados durante a cena assistida. Assim, tal comentário é marcado, sobretudo, pelo uso das marcas de pessoa “eles” e “deles”, nos momentos em que o professor se referiu aos alunos. Logo, observamos maior distanciamento do enunciador em relação ao que estava sendo verbalizado. Além disso, foi percebido o uso de verbos que assinalaram tanto uma conjunção quanto uma disjunção temporal em relação ao momento de produção em questão. Desse modo, P2 voltou o seu olhar aos efeitos esperados a partir do seu agir didático, no que se refere ao momento de produção escrita do conto.

Entre as linhas 01 e 03, o professor faz referência à ação de mobilizar textos que já foram discutidos em sala de aula (no caso da SE analisada, se trata da mobilização do conto impresso). Através da marca de pessoa “eles”, associada à construção verbal “forem fazer”, o professor faz referência ao momento de produção do conto. Tais unidades linguísticas estão associadas à conjunção final “pra que [para que]”, à marca de pessoa “eles” e ao verbo “sigam” (“pra que eles sigam aquela mesma lógica”). O conjunto desses usos indica que a mobilização do conto lido consiste em um recurso do agir didático

(BRONCKART; MACHADO, 2004), mobilizado por P2 com a finalidade de contribuir para que os alunos realizem a produção escrita, o tomando como referência para a realização da produção (linhas 01, 02 e 03). Entendemos como relevante a ação realizada pelo professor, no tocante ao reconhecimento do gênero que seria produzido. Todavia, seria necessário que P2 evidenciasse que a construção dos textos pode variar em função das situações de comunicação. Diante disso, seria relevante que o professor disponibilizasse diferentes exemplos de contos para os alunos, no intuito de demonstrar essa variabilidade.

Posteriormente, entre as linhas 06 e 12, o professor faz referência à ação de interagir com os alunos, os questionando e tecendo comentários acerca do conto lido, como forma de propiciar a reflexão acerca do texto e, conseqüentemente, fazer com que os alunos relembrem o conteúdo estudado. O uso da conjunção conclusiva “por isso”, sinaliza que o professor aponta o motivo pelo qual realizou esses questionamentos (“por isso que são essas perguntas”). O uso da marca de pessoa “eles”, associada aos verbos “lembrem”, “refletirem” e “perceberem” revelam os efeitos esperados por P2, a partir da ação em questão. Desse modo, o professor revela a mobilização de um recurso comportamental (BRONCKART; MACHADO, 2004), necessário para a compreensão de aspectos relevantes para a construção do conto.

O uso da marca de pessoa “eles”, associada ao verbo “perceberem” também é observado na linha 13, no momento em que P2 comenta que, ao discorrer acerca do título do conto, também teve a intenção de fazer com que os alunos compreendessem que o conto que seria produzido poderia conter um final trágico ou não. Nesse momento, P2 faz referência direta ao título do conto lido (Venha ver o pôr do Sol), que apresentava, inicialmente, um sentido positivo, tendo em vista que se tratava de um convite para ver o pôr do Sol. Posteriormente, após a leitura do conto, foi percebido que o convite consistia, na verdade, em uma tentativa de assassinato. Portanto, o título e, conseqüentemente, o verbo “venha”, assumiam uma significação negativa. Tendo em vista esse contexto, P2 utiliza o conto lido como forma de exemplificação acerca do que pode ser feito no momento da produção escrita.

Diante disso, se observa a emergência de um processo em que o professor parte de suas ações e mobiliza instrumentos, visando a transformação

dos modos de pensar dos alunos (GOMES-SANTOS; JORDÃO, 2017); tendo em vista que se preocupou em mobilizar recursos, tanto comportamentais quanto materiais, buscando fazer com que os alunos refletissem sobre o modo como devem desenvolver essa produção. Tendo em vista essa mobilização de recursos didáticos, visando conduzir os alunos a refletirem acerca do modo como devem desenvolver a produção escrita, compreendemos que há a emergência de um agir didático instrucional e reflexivo.

Ao assistir as cenas em que realiza a análise de uma música, juntamente com os alunos; o professor tematiza as motivações devido as quais realizou essa análise, conforme apresentado no Comentário 03.

Linhas Comentário 03:

01 P2: ((se referindo ao fato de abordar tanto uma música
02 quanto um conto)) Primeiro porque é::: tem a palavra
03 exatamente a palavra não a frase específica que foi usada
04 nos dois, nos dois gêneros, "venha ver o pôr do Sol" e "vamos
05 ver o pôr do Sol", só que com intenções diferentes, com
06 objetivos diferentes e dois gêneros porque realmente eles
07 precisam ter essa competência também. É uma habilidade
08 de leitura e compreensão textual, exatamente a habilidade de
09 você conseguir identificar é::: semelhanças e diferenças em
10 textos do mesmo assunto, mas de gêneros diferentes, ou de
11 gêneros diferentes e objetivos diferentes, então eles
12 precisam ter essa competência, essa habilidade a gente
13 precisa trabalhar em sala. Então é::: nas avaliações externas
14 eles são sempre avaliados também nesse sentido então de
15 vez em quando a gente encontra, por exemplo, no ENEM,
16 vamos supor, tem texto 1 e texto 2, no texto 1 é uma carta ou
17 uma notícia, no texto 2 já é um poema ou então às vezes até
18 uma imagem só, então realmente em sala de aula a gente
19 precisa ter essa prática de trabalhar com essa comparação
20 de de de gêneros diferentes que eles possam perceber as
21 semelhanças no assunto e as diferenças. (...)

No Comentário 03, o professor afirma que a música selecionada para analisar juntamente com os alunos possuía em seu título uma semelhança com o título do conto lido. Todavia, destaca que os dois textos (a música e o conto) consistem em gêneros textuais distintos e apresentam objetivos e intenções distintas. Ao longo desse comentário, P2 discorre acerca de determinantes

externos, referentes ao nível da atividade (BRONCKART; MACHADO, 2004), que influenciaram o seu agir didático.

Entre as linhas 11 e 12, é possível perceber que o professor faz uso da marca de pessoa “eles”, relacionada à modalização deôntica “precisam” e ao verbo “ter”, flexionado no infinitivo (“eles precisam ter essa competência, essa habilidade”). Nesse momento, se observa um distanciamento, bem como uma conjunção temporal em relação ao conteúdo enunciado, portanto, a emergência de um discurso teórico (BRONCKART, 1999). A partir desse discurso, o professor volta seu olhar às necessidades dos alunos,

Posteriormente, entre as linhas 12 e 13, se observa o uso da marca de pessoa “a gente”, relacionada à modalização deôntica “precisa” e ao verbo “trabalhar”, flexionado no infinitivo (“essa habilidade a gente precisa trabalhar em sala”). Entre as linhas 18 e 19, a mesma marca de pessoa é associada à modalização deôntica “precisa” e ao verbo “ter”, flexionado no infinitivo (“a gente precisa ter essa prática de trabalhar com essa comparação”). Com isso, é possível perceber uma relação de implicação, bem como uma conjunção temporal em relação ao conteúdo enunciado, portanto, a emergência de um discurso interativo (BRONCKART, 1999). Nesse momento, o professor volta seu olhar à própria ação em sala de aula, tomando os textos como objeto de ensino.

Tais discursos emergem quando professor assume que é necessário que os alunos saibam identificar semelhanças e diferenças entre gêneros textuais distintos e que, portanto, isso deve ser contemplado em sala de aula (linhas 07 a 11). Assim, P2 ressalta uma finalidade inerente ao ensino de línguas: a compreensão de textos diversos, orais e escritos (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2019). P2 justifica seu posicionamento destacando a necessidade desse conhecimento diante de situações avaliativas como o ENEM (linhas 13, 14 e 15). Com isso, se observa a preocupação do docente em afirmar o seu agir didático através de determinantes externos, de cunho social; atento não só ao modo como desenvolve suas ações, mas também à relevância dessas mediante as demandas dos alunos.

Dito isto, discutiremos, a seguir, acerca da SE 02, em que P2 conduz os alunos para a produção escrita da resenha crítica.

4.2.3 Sequência de ensino 02 ministrada por P2: orientações para produção escrita de resenha crítica

A seguir, apresentamos o Quadro 14, que consiste em uma sinopse que sintetiza a sequência de ensino (SE) 02, em que P1 orienta os alunos para a produção de uma resenha crítica.

Quadro 15 – Sinopse da SE 02 ministrada por P2

Disciplina: Língua Portuguesa Turma: 3º ano do ensino médio (manhã) Objeto de ensino: gênero textual resenha crítica Tempo de aula: 1h40min Objetivo geral da SE: Produção de resenha crítica			
Encadeamento temático	Formas sociais de trabalho mobilizados	Gestos didáticos fundadores acionados	Suportes materiais utilizados
1. Retomada sobre conteúdos vistos em aulas anteriores, acerca da resenha crítica.	- Questionamentos orais feitos pelo professor e respostas orais dos alunos.	- Gesto de criação de memória didática; - Gesto de presentificação; - Gesto de institucionalização.	--
2. Análise de duas resenhas críticas orais.	- Explicações e questionamentos orais feitos pelo professor e respostas orais dos alunos; - Explicação de conteúdo referente às resenhas orais analisadas.	- Gesto de presentificação; - Gesto de criação de memória didática; - Gesto de institucionalização; - Gesto de focalização;	- Dois vídeos de youtubers apresentando resenhas de livros.
3. Orientações e solicitação de produção escrita de uma resenha crítica.	- Questionamentos orais feitos pelo professor e respostas orais dos alunos; - Leitura e explicação de atividade impressa.	- Gesto de criação de memória didática; - Gesto de implementação do dispositivo didático; - Gesto de regulação; - Gesto de formulação de tarefa.	- Atividade impressa de avaliação da escrita

Fonte: *corpus* da pesquisa.

De acordo com o Quadro 14, o encadeamento 01 consiste na retomada sobre conteúdos vistos em aulas anteriores, acerca da resenha crítica, por meio da exposição oral do conteúdo e de perguntas direcionadas aos alunos. Ao longo desse encadeamento, P2 aciona os gestos fundadores de criação de memória didática (em negrito), presentificação (sublinhado) e institucionalização (em itálico), sinalizados pelos gestos específicos de retomar conteúdos vistos em aulas anteriores, de introduzir a atividade de avaliação das resenhas críticas, de validar a resposta dos alunos e construir saber sobre o objetivo da resenha crítica, respectivamente, conforme demonstrado pelo Excerto 01, a seguir.

Excerto 1:

(Turno 01) P2: Pronto, vamos sentar? Pessoal, é o seguinte. É::: Dando continuidade a nossa aula de produção textual da semana passada... ainda dando continuidade... É::: **Lembram daqueles estilos... lembram daqueles estilos que eu disse pra vocês, que a gente comentou, os estilos e os tipos de de::: resenha crítica que existem?**

(Turno 02) Alunos: SIM.

(Turno 03) P2: **E que hoje a gente tem MUITO contato com a resenha também oral, que está presente no::s nos canais do YouTube, lembram?** Então, como eu tinha dito a você::s, né? Eu trouxe dois exemplos e nós vamos avaliá-los... nós vamos avaliar esses dois tipos de de resenha crítica, certo? Pra depois a gente continuar nossa aula. É::: observem os mínimos detalhes, certo? Da resenha. E lembrem-se sempre quando vocês estiverem assistindo. **Lembram aquele objetivzinho principal da resenha crítica?** Que é o quê? ((apontando para o quadro, onde está escrito "Avaliar a obra")).

(Turno 04) Aluno: Avaliar a obra.

(Turno 05) P2: *Avaliar a obra.* Então sempre lembrando que na resenha crítica o principal objetivo seria avaliar a obra. Essa obra pode ser o quê? Pode ser livro, pode ser o que mais?

(Turno 06) Aluno: Filme.

(Turno 07) P2: *Filme.*

(Turno 08) Aluno: Uma peça de teatro.

(Turno 09) P2: *Uma peça de tea::tro...*

(Turno 10) Aluno: Série

(Turno 11) P2: *Uma sé::rie... pode ser qualquer coisa que tenha a ver com arte, com produção...*

(Turno 12) Aluno: ().

(Turno 13) P2: *Pode ser também. Pode ser uma apresentação teatral, uma apresentação... é:::*

(Turno 14) Aluno: Musical.

(Turno 15) P2: *Musica::l, cinema...*

No tocante ao gesto de criação de memória didática, se observa o uso de diferentes marcas de pessoa: “vocês”, “a gente” e “eu” revelam a responsabilização enunciativa assumida pelo professor ao interagir com os alunos. Além dessas marcas, observamos o uso de diferentes verbos flexionados no pretérito e no presente, os quais remeteram tanto à ação realizada pelo professor (“[eu] disse”), quanto à busca do professor por fazer com que os alunos relembrem os conteúdos estudados (a reincidência do verbo “lembram”). Esses verbos são complementados pela referência ao conteúdo específico estudado (os estilos e os tipos de de::: resenha crítica / aquele objetivzinho principal da resenha crítica). No Excerto 1, se observa, ainda, a inserção da voz do professor, enquanto personagem que busca a interação com os alunos (“[vocês] lembram”). Posteriormente, observamos a voz do professor enquanto actante participativo em relação às situações de ensino que busca retomar (Turno 01). Dividindo a responsabilização enunciativa com os alunos, o professor se refere à ação de comentar acerca dos estilos de resenha crítica vistos em sala de aula (trechos em negrito, no Turno 01).

Nesse sentido, esse gesto foi marcado por uma relação de autonomia de P2 e de uma conjunção temporal, no tocante ao que estava sendo verbalizado (“Lembram daqueles estilos” / “Lembram aquele objetivzinho principal da resenha crítica?”), de modo que um discurso teórico é acionado (BRONCKART, 1999). Além disso, foi marcado pela implicação do professor em relação ao que estava sendo verbalizado e por uma relação de disjunção temporal, no tocante ao momento de produção, de modo que um relato interativo foi mobilizado (BRONCKART, 1999) (trechos em negrito, no Turno 01). A mobilização desses discursos sinaliza a busca do professor pela interação com os alunos, para que relembrem os “estilos”/“tipos” de resenha, bem como seu objetivo principal. Essa retomada contribui para que os alunos possam ingressar de maneira efetiva situação de ensino, os auxiliando na mobilização de conhecimentos necessários para o desenvolvimento da atividade a ser realizada.

Com isso, o participante deixa claro para os alunos o que devem observar ao analisar as resenhas que seriam apresentadas. Conseqüentemente, já se

observa que a dimensão do gênero privilegiada pelo professor é a identificação do objetivo principal da resenha crítica, ou seja, a finalidade desse gênero.

O segundo gesto acionado por P2 é o de presentificação. Esse gesto é indicado pelo uso da marca de pessoa “eu”, seguido de verbo no presente do indicativo “trouxe”. Desse modo, se observa a predominância da implicação do professor em relação ao conteúdo verbalizado, através da reincidência das marcas de pessoa “eu” e “nós” (trechos sublinhados, no Turno 03). Assim, inicialmente, P2 se implica como único responsável pelo que estava sendo enunciado e, posteriormente, divide a responsabilização enunciativa com os alunos. Se observou, ainda, tanto uma relação de conjunção temporal, no tocante ao momento de produção, portanto, a mobilização de um discurso interativo (BRONCKART, 1999), ao acionar o gesto de presentificação. Com isso, o professor situa os alunos acerca do que vai ser realizado posteriormente.

Além disso, é recorrente a ocorrência da voz do professor enquanto actante que conduz a situação de ensino, haja vista que se implica como agente implementador da atividade em questão. Concomitantemente, o uso da marca de pessoa “nós”, em conjunto com o verbo flexionado na terceira pessoa (“vamos”), também revela o professor como actante participativo da ação de análise das resenhas que seriam apresentadas aos alunos mais adiante.

A partir dos trechos em *itálico*, é possível observar que o gesto de institucionalização é constituído por uma relação anafórica realizada pelo professor, retomando as respostas apresentadas pelos alunos e as compartilhando com a turma. Desse modo, contribui para que o aluno se sinta motivado a continuar participando da discussão. Além disso, ao complementar essa resposta, o professor constrói saber sobre esse gênero textual, privilegiando uma dimensão deste. Todavia, assim como observado na SE anterior, os questionamentos apresentados pelo professor direcionam os alunos apenas para um aspecto textual do gênero resenha crítica, sua finalidade; de modo que as contribuições apresentadas pelos alunos se restringem ao que é solicitado pelo professor.

No tocante ao encadeamento 02, destacamos que consistiu na análise de duas resenhas críticas orais, através de explicações, questionamentos orais feitos pelo professor e respostas orais dos alunos. Para tanto, o professor

apresenta dois vídeos de youtubers escolhidos por ele, durante os quais são resenhados diferentes livros.

A partir do Excerto 02, é possível perceber que P2 aciona o gesto fundador de presentificação, sinalizado pelo gesto específico de introduzir o objeto de ensino através da apresentação das resenhas críticas que seriam analisadas; conforme demonstrado no Excerto 2, a seguir:

Excerto 2:

(Turno 15) P2: Eu trouxe esses vídeos vocês vão ver o porquê, eu realmente gosto dessas pessoas... a primeira que a gente vai ver é uma resenha crítica de um Livro e a segunda é uma resenha crítica de um filme (), certo?

(Turno 16) Aluno: É o cara do “Ei, nerd”? ((se referindo a um canal no Youtube)).

(Turno 17) P2: É! ((risos)). Prestem atenção, tá? ((iniciando o vídeo no data show)) É:: gente, ela é muito maravilhosa. É:: vamos prestar atenção, prestar atenção nos mínimos detalhes. O livro que ela vai resenhar, **o livro que ela vai fazer essa resenha, que ela fez, né? O canal no YouTube dela é "Ler antes de morrer". Então:: é:: ela vai falar sobre o livro de Lygia Fagundes Teles.**

No que se refere ao gesto de presentificação, novamente acionado, observamos que há a reincidência da configuração apresentada anteriormente: a marca de pessoa “eu”, seguido de verbo no presente do indicativo “trouxe”. Desse modo, se observa a implicação do professor em relação ao conteúdo verbalizado, através da reincidência das marcas de pessoa “eu” e “a gente”. Inicialmente, P2 se implica como único responsável pelo que estava sendo enunciado e, posteriormente, divide a responsabilização enunciativa com os alunos. Se observou, ainda, tanto uma relação de conjunção temporal, no tocante ao momento de produção, portanto, a mobilização de um discurso interativo (BRONCKART, 1999), ao acionar o gesto de presentificação.

Ao presentificar a primeira resenha crítica, P2 também apresenta algumas informações sobre o vídeo (trecho em negrito, no Turno 17). Com isso, P2 situa os alunos não só sobre aspectos referentes ao gênero textual em estudo, mas também sobre um parâmetro referente ao contexto físico do vídeo: o lugar de produção, que vai ser retomado mais adiante. Desse modo, o professor situa os

alunos acerca do que vai ser realizado posteriormente, criando condições de ingresso na atividade de análise das resenhas críticas orais.

Observa-se, ainda, a voz do professor enquanto actante que se implica como agente implementador da atividade em questão. Além disso, nesse momento, o professor presentifica as resenhas que seriam analisadas ao longo da SE (trechos sublinhados, no Turno 15).

É importante destacar, também, a mobilização da modalização apreciativa “gosto” (Turno 15) e “muito maravilhosa” (Turno 17), no momento em que o professor se refere aos vídeos que serão assistidos; a qual revela um interesse particular acerca do conteúdo presente nas resenhas orais. Nesse sentido, é possível perceber a interferência da subjetividade do professor na realização do seu trabalho. Apesar de o trabalho com o gênero textual resenha crítica estar prescrito ao trabalho de P2 (conforme explanado no capítulo metodológico deste estudo), o modo como desenvolve o seu agir didático assume contornos particulares mediante o contexto de ensino em que se insere, tendo em vista um engajamento pessoal (MACHADO, 2007) por parte do professor (“eu realmente gosto dessas pessoas”).

O sexto e o sétimo gestos fundadores acionados são o de criação de memória didática e de institucionalização, sinalizados pelos gestos específicos de retomar o conteúdo visto em aula anterior, validar a resposta dos alunos e articular conteúdo visto em aula anterior com o conteúdo estudado na SE em questão; respectivamente. Nesse momento, P2 situa os alunos acerca da obra resenhada, que se trata de um livro da autora do conto lido em aula anterior, e busca fazer com que os alunos estabeleçam uma relação entre o conteúdo da resenha e o que foi estudado em aulas anteriores. Mais adiante, o professor retoma essa relação, de forma sucinta. Além disso, interage com os alunos validando o conhecimento apresentado, conforme demonstrado no Excerto 3, a seguir. Em negrito, os trechos referentes ao gesto de criação de memória didática. O trecho sublinhado destaca ao gesto de institucionalização.

Excerto 3:

(Turno 17) P2: O livro que ela vai resenhar, o livro que ela vai fazer essa resenha, que ela fez, né? O canal no YouTube dela é "Ler antes de morrer". Então:: é:: ela vai falar sobre o livro de

Lygia Fagundes Teles. **Qual foi o conto de Lygia que a gente leu?** Que não faz muito tempo?

(Turno 18) Alunos: Venha ver o pôr do Sol.

(Turno 19) P2: Venha ver o pôr do Sol. MUITO BEM! Então quando ela for falando **a gente já vai fazer uma ligação das características porque a gente já leu.**

No tocante ao gesto de criação de memória didática, é possível perceber, inicialmente, a mobilização da marca de pessoa “a gente”, em conjunto com verbos no pretérito perfeito “leu”, os quais sinalizam essa implicação de P2 em relação ao conteúdo verbalizado e uma disjunção temporal, no tocante ao momento de produção. Desse modo, observa-se a mobilização de um relato interativo (BRONCKART, 1999), assim como foi visto anteriormente, quando o professor acionou o mesmo gesto. No tocante ao gesto de criação de memória didática, se percebe, inicialmente, a voz do professor enquanto personagem participativo da situação de ensino, tendo em vista que não só busca que os alunos relembrem o conto lido, mas também se implica como actante participativo da ação de ler o conto.

Nesse sentido, acionando o gesto de retomar conteúdo visto em aula anterior, a partir de questionamentos direcionados à turma (“Qual foi o conto de Lygia que a gente leu? Que não faz muito tempo?”), o professor interage com a turma, direcionando os alunos para a rememoração de um conteúdo específico. Por sua vez, aciona o gesto de validar a resposta do aluno, sob o ponto de vista da institucionalização. Este é marcado tanto pela ocorrência de uma relação anafórica, uma vez que o professor repete a resposta apresentada pelo aluno, a socializa com a turma e a valida através da modalização apreciativa “muito bem” (Turno 19). Tal retomada contribui para que os alunos associem o conteúdo do vídeo ao conto lido. Desse modo, esses gestos se articulam, contribuindo para o desenvolvimento da atividade de análise das resenhas trazidas por P2.

Dando continuidade à interação com os alunos, P2 aciona os gestos fundadores de focalização e institucionalização, sinalizados pelos gestos específicos de focalizar aspectos específicos do objeto de ensino, de validar a resposta do aluno e de fixar conhecimento sobre o gênero resenha crítica. Assim como o gesto de criação de memória didática, esses gestos são marcados pela interação entre professor e alunos e também se articulam contribuindo para o

desenvolvimento da situação de ensino. O Excerto 4 ilustra esses gestos. Destacamos em negrito o trecho referente ao gesto de focalização e sublinhamos o trecho referente ao gesto de institucionalização, a seguir.

Excerto 4

(Turno 26) P2: **E aí essa linguagem que ela usa nessa resenha, mesmo sendo oral, que tipo de linguagem é? (...) Que linguagem é essa daí que ela tá usando? Bora? Linguagem o quê?**

(Turno 27) Aluno: Formal

(Turno 28) P2: I::SSO! Certíssimo. Muito bem! É uma linguagem FORMAL! Mesmo sendo um canal do YouTube, **a gente percebe que a linguagem dela é bem formal, né? A forma como ela fala/ eu acho que é mais por causa do público também**, que são sempre leitores.

Excerto 5

(Turno 36) P2: (...) **E o estilo de resenha que ela faz? Como é que ela faz a resenha dela?** Vixi como vocês estão estranhos hoje.

(Turno 37) Aluno: É o frio.

(Turno 38) P2: Bora?

(Turno 39) Aluno: Ela fala sobre o livro, só que ela não expõe totalmente.

(Turno 40) P2: Não expõe, que é típico da resenha crítica, que é você dizer o enredo, dizer a sua opinião sobre ele, mas não contar o final, não dar o famoso spoiler, né?

No que se refere ao gesto de focalização, destacamos que, no Excerto 04 (trechos em negrito, no Turno 26), P2 relaciona a linguagem abordada pela autora ao público atingido por ela e ao estilo da resenha (P2 não especifica o que consiste em “estilo”). Essa relação é marcada pelo uso da marca de pessoa “ela”, em conjunto com o verbo flexionado no presente do indicativo “fala”, bem como da construção “por causa do público”, apresentando uma explicação para o uso da linguagem formal. Essa marca de pessoa também é associada ao verbo fazer, flexionado na terceira pessoa do singular (“ela faz”). Além disso, também observamos o uso do pronome possessivo “dela”, indicando a autoria da resenha (“Como é que ela faz a resenha dela?” – Turno 36). Através dessas unidades linguísticas, observa-se um distanciamento de P2, no tocante ao conteúdo verbalizado; bem como uma conjunção temporal, no que se refere ao momento de produção. Assim, mobiliza um discurso teórico (BRONCKART, 1999), no

intuito de orientar os alunos a atentarem para a linguagem abordada ao longo da resenha em questão. Percebe-se, ainda, a emergência da voz do professor enquanto actante que orienta os alunos acerca do conteúdo abordado, através de questionamentos orais voltados, especificamente, à linguagem abordada na resenha, e de explicação acerca disso (Turno 28, em negrito).

O gesto de institucionalização é marcado pelo uso do pronome “isso” e das modalizações apreciativas “certíssimo” e “muito bem” (trechos em negrito, no Turno 28). Além dessas unidades linguísticas, observamos uma relação anafórica, uma vez que o professor repete a resposta do aluno, compartilhando-a com a turma. Essas unidades revelam a validação do professor em relação à resposta apresentada pelo aluno. Além disso, esse gesto pode ser percebido no Turno 40, quando o professor discorre acerca de características referentes ao gênero textual resenha crítica. Nesse momento, não observamos a ocorrência de relações anafóricas, uma vez que o professor não busca validar o conhecimento apresentado pelos alunos, mas fixar saber sobre o gênero.

Em seguida, P2 aciona o gesto de articular conteúdo visto em aula anterior com o conteúdo estudado na presente SE, sob o ponto de vista da criação de memória didática. Desse modo, ao contemplar uma resenha cujo conteúdo trate de um conto lido e discutido em sala de aula pelos alunos, P2 considera os conhecimentos prévios dos alunos e contribui para a construção de um contexto de ensino favorável à aprendizagem do gênero em questão.

O décimo terceiro gesto fundador acionado por P2 é o de criação de memória didática, sinalizado pelo gesto específico de articular atividade realizada em aula anterior, às características apontadas na resenha, conforme demonstrado no Excerto 6, a seguir.

Excerto 6:

(Turno 40) P2: **E o que é que tem a ver até essas características que ela fala é:: com aquele conto que a gente leu?** Tudo, né? Tudo que ela diz, todas as características que ela diz até da autora **a gente consegue identificar por aquela leitura que a gente fez daquele conto**, né? Os mínimos deta::lhes, aquela surpresa que a gente fica no fina::l.

A respeito do gesto de criação de memória didática, destacamos, inicialmente, que foi observada a reincidência de unidades linguísticas como a marca de pessoa “a gente”, de verbos no pretérito perfeito, como “leu” e “fez”, no momento em que P2 se refere ao conteúdo que visa rememorar (“aquele conto que a gente leu” / “aquela leitura que a gente fez daquele conto”). Assim, P2 divide a responsabilização enunciativa com os alunos e demonstra uma relação de disjunção temporal, no tocante ao momento de produção, portanto, a mobilização de um relato interativo (BRONCKART, 1999). Em contrapartida, também se observa a mobilização da marca de pessoa “ela”, associada ao verbo “fala”, flexionado no presente do indicativo (“o que é que tem a ver até essas características que ela fala”), quando se refere à linguagem utilizada pela autora da resenha analisada durante a presente SE; indicando uma relação de autonomia de P2, no tocante ao conteúdo verbalizado, bem como uma conjunção temporal. Portanto, se observa a emergência de um discurso teórico (BRONCKART, 1999).

Nesse momento, o professor busca estabelecer uma relação entre o conteúdo da resenha e o conto lido, através de questionamento oral (“o que é que tem a ver até essas características que ela fala é:: com aquele conto que a gente leu?”). É possível observar que o professor faz referência tanto à ação da autora da resenha (“essas características que ela fala” / “todas as características que ela diz”), quanto às ações realizadas em aulas anteriores (“a gente fez” / “a gente leu”) e ao conto; esta é marcada pelos pronomes demonstrativos “aquele” e “daquele” (“aquele conto que a gente leu? / Aquela leitura que a gente fez daquele conto”).

Portanto, essas unidades sinalizaram a referência feita pelo professor a atividades desenvolvidas em aulas anteriores, no intuito de fazer com que os alunos relembassem o conteúdo estudado. A partir do Excerto 6, observamos a reincidência dessas unidades, que também revelam a voz do professor enquanto actante participativo da situação de ensino rememorada.

Em seguida, P2 aciona novamente o gesto de introduzir a resenha crítica a ser analisada, sob o ponto de vista da presentificação. Com isso, P2 introduz o segundo vídeo, que se trata de uma resenha crítica oral, divulgada por um canal do Youtube. Novamente, P2 inicia a apresentação do vídeo, a partir do

data show, mobilizando, assim, um dispositivo para presentificação do objeto. Assim, o décimo quarto gesto fundador acionado por P2 é o de presentificação, conforme demonstrado pelo Excerto 7, a seguir.

Excerto 7:

(Turno 42) P2: **Agora o outro exemplo que eu trouxe** ((iniciando o vídeo)) é do "Ei, nerd!" ((também canal do YouTube)). ((também canal do YouTube)).

Esse gesto é marcado pelo dêitico temporal “agora”, indicando o momento de presentificação da resenha. Além disso, também é marcado pelo dêitico de pessoa “eu”, em conjunto com o verbo “trouxe”, flexionado no presente do indicativo, sinalizando a implicação do professor, no tocante ao conteúdo verbalizado; bem como uma conjunção temporal em relação ao momento de produção. Desse modo, se observa a emergência de um discurso interativo (BRONCKART, 1999), no momento em que o professor apresenta para os alunos a segunda resenha que seria analisada coletivamente. Nesse momento, também se observa a voz do professor enquanto actante que conduz a situação de ensino, tendo em vista essa implicação.

Após isso, ao acionar o décimo quinto, décimo sexto e décimo sétimo gestos fundadores, respectivamente: focalização, institucionalização e focalização, o professor indaga os alunos acerca da linguagem utilizada na segunda resenha analisada. Tais gestos foram sinalizados pelos gestos específicos de destacar aspectos textuais presentes nas resenhas analisadas e de validar a resposta do aluno. O trecho em negrito ilustra o gesto de focalização. Os trechos em itálico ilustram o gesto de institucionalização.

Excerto 8:

(Turno 48) P2: Prestem atenção agora nesse vídeo ((iniciando o vídeo)). ((retomando a fala)) Pro::nto, então aí outro:: estilo, né? De resenha. Mas... é:: Não menos importante, não menos interessante/ **qual a diferença da linguagem pra começar?**

(Turno 49) Aluno: Essa é mais informal.

(Turno 50) P2: *Essa é mais e muito informal, né? Essa é bem informal mesmo! O que mais?*

(Turno 51) Aluno: é uma linguagem que é:: como se estivesse conversando, (...) de mais interação.

(Turno 52) P2: *Hum... Muito bem!*

(Turno 53) Aluno: ()

(Turno 54) Professora: *Fala realmente com quem tá assistindo, né? Muito bem.* E outra coisa que é interessante é que ele também faz as observações, mesmo sendo observações sérias, faz uma ligação com outro filme, faz uma ligação com desenho, faz uma ligação com coisas que são de fora desse mesmo filme, né? Mas que mesmo assim ele ainda tem essa linguagem bem... bem coloquial, bem bem simples pra que todos entendam. **Deu pra entender então os tipos de/ esses dois tipos que eu trouxe de resenha?**

(Turno 55) Aluno: Sim.

(Turno 56) Professora: **E todos os tipos tem ali, oh!** ((apontando para o quadro, onde está escrito "Avaliar a obra")) **o principal objetivo? Avaliar a obra.** Nesse segundo exemplo que eu trouxe, claro, tem também o objetivo de falar sobre os monstros. Que a minha opinião é bem parecida com a dele.

Através de um questionamento oral (Turno 48), o professor desencadeia a interação com os alunos, focalizando um aspecto do gênero em análise, a linguagem. Ao questionar os alunos acerca disso, enquanto aspecto específico do gênero, P2 aciona o gesto de focalização. Logo em seguida, aciona o gesto de institucionalização, como forma de validar as respostas apresentadas pelos alunos em relação a esse questionamento.

A partir disso, observamos a ocorrência de diferentes relações anafóricas (trechos em itálico), tendo em vista que o professor repete as respostas apresentadas pelos alunos, as socializando com a turma. Além disso, também é possível perceber a ocorrência da modalização apreciativa "Muito bem" (Turnos 52 e 54), que também se configura como uma forma de validação dessas respostas. Nesse momento, percebemos a voz do professor enquanto actante que orienta a situação de ensino, fazendo com que os alunos atentem para um aspecto específico do gênero.

Por fim, o professor aciona o gesto de fixar conhecimento sobre a resenha crítica. Assim, o professor aciona o décimo oitavo gesto fundador, o de institucionalização, sinalizado pelo gesto específico de fixar conhecimento acerca do gênero resenha crítica. Nesse momento, P2 realiza uma generalização acerca do gênero resenha crítica, conforme apresentado no Excerto 9, a seguir:

Excerto 9

(Turno 58) P2: Enfim/ é:: espero que vocês tenham gostado aí dos exemplos só pra gente ter uma noção de que a resenha crítica não é só aquele texto escrito, aquele texto que a gente interpreta, mas é muito mais que isso, certo? Ele tá presente até mesmo nos nossos dias, principalmente agora com a tecnologia, né? Com as redes socia::is, com o YouTube a gente ta tendo muito mais acesso a isso. E hoje a gente só assisti/ não, não só assisti, mas a gente só assisti mais uma coisa se uma pessoa chegar e disser 'oh é bom', aí você é que vai pensar e vai assistir, né? E:: as resenhas então, **elas têm essas características, certo? De avaliar, de indicar ou não. Eu posso fazer uma resenha que eu vou indicar ou não, né?**

No Excerto 9, podemos observar a mobilização de diferentes unidades linguísticas que constituem o gesto de institucionalização acionado por P2. Diante disso, é relevante destacar a reincidência do dêitico de pessoa “a gente”, sinalizando a implicação do professor em relação à situação imediata de ensino. Ao passo que se refere ao gênero resenha crítica em relação a sua ocorrência no dia a dia, P2 se implica como actante participativo. Além disso, é possível perceber que, ao final do Turno 58 (em negrito), o docente faz uma generalização, através da marca de pessoa “elas”, se referindo ao gênero resenha crítica, e do pronome demonstrativo “essas”, retomando as características mencionadas ao longo da SE. Além disso, se observa a mobilização do verbo “têm”, flexionado no presente. Portanto, se observa a mobilização de um discurso teórico (BRONCKART, 1999), no intuito de expor um conhecimento para os alunos.

É possível observar que P2 fixa conhecimento (MESSIAS; DOLZ-MESTRE-2015) a partir de uma generalização, ao apresentar uma definição acerca da resenha crítica, bem como algumas das características desse gênero textual, delimitando conhecimentos que espera que os alunos aprendam (STUTZ/ QUEROZ; SOUZA, 2017). Ao realizar essa generalização, o professor também menciona o texto escrito, demonstrando que é uma das possibilidades de construção da resenha crítica e que esse gênero está presente no dia a dia através de tecnologias como o Youtube.

Assim, a partir do percurso de gestos observados ao longo do encadeamento 02, observamos que, ao realizar a análise das duas resenhas orais, o professor privilegia a abordagem de dois aspectos textuais: a linguagem

em uso, a qual é associada ao público para o qual as resenhas são direcionadas; e a finalidade inerente à produção dos textos, associada à necessidade de apresentação de uma opinião crítica do resenhista em relação à obra resenhada. P2 destaca ainda, o contexto de publicação das resenhas, o canal idealizado pelos resenhistas, na plataforma Youtube. Todavia, esse contexto não é associado à produção escrita de resenha crítica, mas é mencionado como forma de situar os alunos acerca das resenhas analisadas e motivá-los.

Destacamos, ainda, que não houve uma explicação clara a respeito da distinção entre a resenha escrita e a resenha oral, tendo em vista as situações comunicativas das quais emergem. Entendemos que realizar essa explicação poderia contribuir para que os alunos compreendessem os parâmetros que influenciam na organização do texto, ou seja, os fatores que configuram o seu contexto de produção, conforme aponta Bronckart (1999).

No que se refere ao encadeamento 03, observamos que consistiu na solicitação para produção escrita de uma resenha crítica. Diferentemente do que realizou no encadeamento 03 da SE 01, P2 utilizou um material¹³ escrito elaborado por ele mesmo, para orientar os alunos na produção da resenha.

O décimo nono gesto fundador acionado por P2 é o de criação de memória didática, sinalizado pelo gesto específico de retomar a atividade realizada em SE anterior. Nesse momento, o professor busca recordar a produção de um resumo¹⁴, solicitada anteriormente. Após isso, acionou o gesto de implementação do dispositivo didático, sinalizado pelo gesto específico de entregar aos alunos o resumo produzido por eles, É importante notar que, até então, o professor não explicitou que os alunos produziram uma resenha crítica a partir do resumo, mas introduziu a atividade que será realizada: uma avaliação do resumo produzido. O Excerto 10, a seguir, ilustra esses gestos. O trecho em

¹³ Vide Anexo D.

¹⁴ Salientamos que, apesar de ter solicitado que os alunos realizassem essa produção, o gênero textual resumo não consistiu em objeto de ensino durante as SE ministradas no período em que realizamos o acompanhamento das aulas. É relevante esclarecer, ainda, que o professor solicitou que os alunos escolhessem quatro filmes com os quais se identificassem e escrevessem um resumo acerca destes. Durante essa solicitação, ressaltou que essa atividade seria retomada na aula seguinte, porém não especificou que, posteriormente, seria solicitada a produção escrita de uma resenha. Esta consistiu em objeto de ensino ao longo das aulas que acompanhamos e, por isso, contemplamos a solicitação de sua produção em nossas análises.

negrito ilustra o gesto de criação de memória didática. O trecho em itálico ilustra o gesto de implementação do dispositivo didático.

Excerto 10:

(Turno 58) P2: Gente, diante disso, o que nós vamos fazer agora é o seguinte (...). **Gente, lembram daquele texto que vocês fizeram em grupos? Que era só o resumo, lembram? Que eu tinha pedido pra vocês fazerem... quando eu não estava na escola. Eu pedi pra vocês escolherem quatro filmes pra vocês fazerem o resu::mo. Lembram?**

(Turno 59) Aluno: A gente já fez?

(Turno 60) P2: Já fez sim senhor! *Aí agora eu vou entregar pra vocês ((entregando os resumos dos alunos)) e a gente vai fazer uma autoavaliação. Autoavaliação é fácil?*

(Turno 61) Alunos: NÃO.

No que se refere ao gesto de criação de memória didática, se observa, inicialmente, que o professor faz questionamentos orais direcionados aos alunos, visando fazer com que relembrem a produção de um resumo (Turno 58). Essa busca é sinalizada pela reincidência da marca de pessoa “vocês”, em conjunto com o verbo “fizeram”, que indica a mobilização de um discurso narrativo (BRONCKART, 1999), tendo em vista a relação de autonomia, no que se refere ao conteúdo verbalizado, bem como a disjunção temporal em relação ao momento de produção em questão. Em contrapartida, ao realizar essa retomada P2 também se implica como agente implementador dessa atividade, como demonstrado pela mobilização da marca de pessoa “eu”, em conjunto com o verbo “pedi”, flexionado no pretérito perfeito; e com a locução verbal “tinha pedido”, com verbo principal flexionado no particípio e, portanto, indicando uma ação já finalizada (“Eu tinha pedido pra vocês fazerem” / “Eu pedi pra vocês escolherem quatro filmes”). Assim, se percebe a emergência de um relato interativo (BRONCKART, 1999), que reforça a retomada em questão. Com isso, o professor se coloca como foco da ação verbal. Tendo em vista as unidades linguísticas mobilizadas, observa-se a mobilização de

Nesse sentido, assim como foi destacado anteriormente, no tocante ao gesto de criação de memória didática, percebemos a voz do professor enquanto personagem que busca a interação com os alunos.

No tocante ao gesto de implementação do dispositivo didático, observamos a mobilização da marca de pessoa “eu”, em conjunto com a os verbos “vou entregar”. Além disso, observamos o uso da marca de pessoa “a gente”, em conjunto com os verbos “vai fazer”. Com isso, se percebe a mobilização de um relato interativo (BRONCKART, 1999), que indica uma implicação de P2, em relação ao conteúdo verbalizado; e uma disjunção temporal, no tocante ao momento de produção. Tal mobilização sugere que o professor sinaliza para os alunos a atividade que seria realizada, a partir da produção escrita do resumo, os situando acerca do que seria realizado. Nesse momento, apesar de haver a mobilização de diferentes marcas de pessoa, se observa a voz do professor enquanto actante que conduz a situação de ensino.

O vigésimo primeiro gesto fundador acionado por P2 foi o de formulação de tarefa, sinalizado pelo gesto específico de prescrever a ação de avaliar o resumo produzido. Nesse momento, o professor começa a instruir os alunos acerca da produção da resenha. Posteriormente, aciona o gesto de implementação do dispositivo didático, indicado pelo gesto específico de entregar e mostrar aos alunos os critérios de avaliação do resumo produzido, conforme demonstrado a partir do Excerto 11..

Excerto 11:

(Turno 62) P2: (...) **eu quero que vocês avaliem como vocês estão, como vocês veem, depois que a gente viu tudo isso desse gênero da resenha crítica, como é que você poderia mudar o seu texto, de que forma você poderia adaptar, de que forma você poderia acrescentar... Certo?** Eu vou entregar pra vocês os critérios é:: daqui a pouco. Peraí que eu vou explicar o que é pra vocês fazerem ((continuou entregando os critérios aos alunos)). (...) Oh, gente! Prestem atenção, viu? Oh, gente, prestem atenção. É o seguinte, ai, nesse papelzinho de autoavaliação... nesse papelzinho de autoavaliação::o vocês vão fazer o quê? Estão vendo que tem as perguntas?

(Turno 63) Aluno: Sim.

A partir do Excerto 11, se observa que o gesto de formulação de tarefas é marcado pela implicação do professor em relação ao que estava sendo enunciado, através do uso da marca de pessoa “eu”. Além disso, se observa uma relação de conjunção temporal, no tocante ao momento de produção em

questão (“eu quero que vocês avaliem”). Percebe-se, portanto, a emergência de um discurso interativo (BRONCKART, 1999), tendo em vista a prescrição da atividade que deveria ser realizada pelos alunos, em outras palavras, prescritas aos alunos. Desse modo, o professor se implica como actante implementador da atividade em questão e sinaliza uma conjunção temporal em relação ao momento de produção. Diante disso, se observa a voz do professor enquanto actante que prescreve as ações a serem realizadas pelos alunos.

Em contrapartida, o uso da marca de pessoa “você(s)”, em conjunto com construções verbais como “poderia acrescentar”, “poderia adaptar”, “poderia mudar” sinalizam uma relação de autonomia de P2, no tocante ao conteúdo verbalizado, bem como uma disjunção temporal em relação ao momento de produção em questão. Desse modo, através da mobilização de um discurso narrativo (BRONCKART, 1999), o professor orienta os alunos, em relação ao que deve ser feito no momento em que estiverem realizando a produção escrita da resenha crítica, tendo como base o resumo feito em aula anterior.

Após isso, o professor entrega aos alunos um material¹⁵ escrito que continha alguns critérios de avaliação do texto, para os quais os alunos deveriam atentar. Nesse momento, sob o ponto de vista da implementação do dispositivo didático, P2 aciona o gesto de entregar e mostrar aos alunos os critérios de avaliação do resumo produzido (“É o seguinte, aí nesse papelzinho de autoavaliação vocês vão fazer o quê?” / “Estão vendo que tem as perguntas?”).

Marcando o gesto de implementação do dispositivo didático, observamos a ocorrência dos pronomes demonstrativos “aí” e “nesse” e a locução verbal “estão vendo”, através dos quais o professor se refere ao material entregue aos alunos; da marca de pessoa “vocês” e das formas verbais “vão fazer”, através das quais o professor se direciona aos alunos, os fazendo atentar para a atividade que será realizada. A ocorrência dessas unidades sinaliza um direcionamento dado pelo professor, para que os alunos atentem para os critérios apresentados no material entregue, tendo em vista a atividade a ser realizada. Diante disso, também se observa a voz do professor enquanto orientador da situação de ensino, ao acionar o gesto de implementação.

¹⁵ Vide Anexo D.

Portanto, P2 inicia o encadeamento 03 da SE 02 retomando o resumo produzido e, em seguida, já começa a orientar os alunos acerca de possíveis adaptações necessárias para uma melhor adequação à escrita do gênero resenha crítica, a qual seria produzida na SE em questão. Com isso, o professor revela uma organização distinta da SE 01, uma vez que, ao passo que orienta os alunos a avaliarem o texto produzido anteriormente, os instrui a produzirem a resenha.

Após essa implementação, P2 aciona os gestos de criação de memória didática e de formulação de tarefa. O Excerto 12, a seguir, ilustra esses gestos. O gesto de criação de memória didática está em negrito, enquanto o de formulação de tarefa está sublinhado.

Excerto 12:

(Turno 64) P2: Sobre adequação ao gênero, sobre esse texto que vocês fizeram, mesmo vocês tendo feito sem conhecer o gênero, certo? É:: **eu pedi pra vocês fazerem um resumo, lembram?** Até porque eu não tinha explicado ainda, a gente só tinha feito aquela introdução ((sobre aula anterior sobre o gênero resenha crítica)) e aí a atividade seria mais pra vocês se basearem e pra vocês conseguirem depois, na segunda produção, vocês conseguirem pelo menos uma base, pelo menos um texto base pra vocês corrigirem ou adaptar, certo? Então desses quatro, dos quatro filmes que vocês é:: resumiram, vocês vão escolher apenas um pra reescrever ((remetendo à escrita da resenha)), então prestem atenção, certo? Aí tem as perguntas (lendo o material impresso, de autoria própria) é:: sobre a sua autoavaliação da produção.

A partir do Excerto 12, é possível perceber que P2 aciona novamente um gesto fundador de criação de memória didática, sinalizado pelo gesto específico de retomar atividade realizada em aula anterior. Nesse momento, o professor retoma novamente a produção do resumo, deixando evidente que esse gênero não foi discutido em sala de aula (trecho em negrito no Excerto 12). O uso da marca de pessoa “eu”, em conjunto com o verbo “pedir”, flexionado no pretérito perfeito sinalizam que o professor se implica como actante implementador da atividade realizada anteriormente e demonstra uma relação de disjunção temporal, no tocante ao momento de produção em questão. Desse modo, através de um relato interativo (BRONCKART, 1999), o professor interage com os alunos, buscando que retomem a produção escrita realizada. É válido

destacar que, através do o gesto de criação de memória didática, é possível perceber a voz do professor, enquanto personagem que busca orientar os alunos, tendo em vista a que busca fazer com que os alunos relembrem a atividade solicitada durante a aula anterior.

É relevante destacar que, nessa retomada, P2 se refere ao resumo como “texto base” e à resenha como “segunda produção” e menciona que esse resumo seria alvo de adaptações e correções, de modo que fosse modificado para se adequar à estrutura de uma resenha crítica. Compreendemos que, com isso, a construção da resenha se torna um processo cumulativo (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010), em que os componentes necessários são agregados em função de uma construção estrutural do texto. Dessa forma, a produção escrita passa a ocorrer de maneira desvinculada de particularidades inerentes aos contextos sociais e às intenções a serem expressas pelos autores (ANTUNES, 2003).

O próximo gesto acionado é o de prescrever a ação de escolher um dos resumos para realizar a produção da resenha crítica, sob o ponto de vista da formulação de tarefas (trecho sublinhado no Excerto 12). Nesse momento, P2 se refere à produção da resenha como uma reescrita do resumo. As orientações para essa reescrita estavam presentes na atividade de autoavaliação entregue por P2.

Assim, o professor delinea a solicitação da produção da resenha, acionando, assim, o gesto de formulação de tarefa. É importante destacar que, inicialmente, se observa o uso do pronome “desses”, em referência aos resumos produzidos anteriormente e entregues aos alunos (“desses quatro, dos quatro filmes que vocês é:: resumiram”). Após isso, o uso da marca de pessoa “vocês”, em conjunto com a construção verbal “vão escolher” e do verbo “reescrever” delimitam as ações a serem realizadas pelos alunos (“vocês vão escolher apenas um pra reescrever”). Apesar de não haver a mobilização de verbos no imperativo, compreendemos que o uso das formas verbais em questão também explicita uma solicitação expressa feita pelo professor, uma vez que apontam para as ações que deveriam ser realizadas pelos alunos: escolher um dos resumos produzidos e reescrevê-los. Assim, se observa a voz do professor enquanto actante que prescreve a ação a ser realizada pelos alunos.

Do vigésimo quinto ao trigésimo sétimo gesto acionado, P2 alterna o gesto de focalização com os gestos de criação de memória didática, institucionalização e regulação. Tendo em vista uma melhor compreensão do modo como o professor desenvolve esse momento, os excertos 13, 14 e 15, a seguir, foram organizados no intuito de melhor demonstrar essa alternância. Nesse sentido, apresentamos primeiramente os excertos, mencionando os gestos que os constituem e, após isso, discorreremos acerca deles, destacando o modo como se articulam.

Do vigésimo quinto ao trigésimo gesto fundador, P2 revela a seguinte sequência: focalização, institucionalização, focalização, institucionalização, regulação e institucionalização. O Excerto 13, a seguir, ilustra esses gestos.

Excerto 13:

(Turno 64) P2: Sobre adequação ao gênero, **o tema resenhado é um filme?** Aí você vai marcar a carinha que corresponde se é sim, se é mais ou menos ou se é não, sobre a SUA produção, certo? **O texto possui título, assinatura de um resenhista, informações técnicas, contexto, descrição resumida, pontos de VISTA, argumentos e chamada final?** Se tiver TUDO, carinha feliz. Se tiver mais ou menos, carinha séria. E se não tiver nada, carinha triste, precisa melhorar e muito. Ou então se tiver, mais pra não do que pra sim, né? **Dividi o texto em parágrafos e de forma adequada? Apresenta::ção, descriçã::o, avaliação, recomendação ou não? Tudo isso precisa ter na resenha, certo? Tudo isso que a gente já tá vendo... é:: **Enquanto escrevia, pensei na pessoa que vai ler?** Por que quem é a pessoa que vai ler... o meu texto?**

(Turno 65) Aluno: O interlocutor.

(Turno 66) P2: Interlocutor. Quem é essa pessoa?

(Turno 67) Aluno: A senhora.

(Turno 68) P2: *Não. Pensem que não sou eu ((risos)).*

(Turno 69) Aluno: Alguém que tá interessado.

(Turno 70) Professor: Alguém que está interessado. Muito bem, Mateus! ((nome fictício)). Minha letra está legível?

(Turno 71) Alunos: NÃO.

Do trigésimo primeiro ao trigésimo quarto gesto fundador, P2 revela a seguinte sequência: focalização, criação de memória didática externa, focalização e criação de memória didática. A alternância entre esses gestos, diferente do que foi observado no Excerto 13, evidencia o momento em que o professor interage com os alunos, apresentando instruções para realização da

produção escrita e retomando orientações realizadas por ele, em aulas anteriores, no intuito de esclarecer as instruções mencionadas. O Excerto 14, a seguir, demonstra esses gestos.

Excerto 14

(Turno 74) P2: **Conseguir transmitir as ideias que desejava?** ((lendo o material impresso)) Lembram quando eu sempre... lembram quando eu falo sobre o planejamento do seu texto? De você fazer o quê? Você colocar em tópicos os seus objetivos em relação à escrita. Você vai fazer, **antes de você escrever qualquer texto, você precisa fazer esses tópicos. É uma dica que eu dou pra vocês e é importante que vocês internalizem isso e reflitam** ((apontando para o quadro como se estivesse topicalizando)). Porque com os tópicos você vai dizer, você vai colocar o que você precisa citar, qual argumento que você precisa colocar, certo? Qual o contra-argumento, enfim/ então **você colocando em tópicos o que você precisa colocar no seu texto você vai ter mais facilidade em produzir o seu texto**, porque senão você fica assim, 'vixi vou começar como?' aí fica naquele: 'lá/ aí para no segundo parágrafo 'vixi vou escrever o quê agora?' **Quando você escreve os tópicos você fica mais fácil pra você seguir.** Certo? (...) É... ((voltando a ler o material escrito entregue aos alunos)) **realizei uma revisão ortográfica?** ((lendo o material entregue para os alunos)) o que é que seria isso? Lembram quando eu dei aquela instrução de que quando você termina o seu texto você relê? **Nessa releitura a gente já encontra o quê? Alguns errinhos ortográficos que dá pra corrigir antes de passar a limpo, já dá pra fazer uma mudança às vezes numa frase. Se eu tô separando predicado e sujeito eu já dou uma mexidinha pra reorganizar. Por que às vezes são besteirinhas que a gente vê só de passar o olho uma vez. Então eu fiz isso no meu texto? Escrevi o texto/ sim/**

Do trigésimo quinto ao trigésimo sétimo gesto fundador acionado, P2 revela uma nova sequência: focalização, criação de memória didática interna e focalização. Nesse momento o professor interage com os alunos, ainda apresentando instruções, mas realiza um movimento de retomada do que explicitou ao longo dessas instruções. O Excerto 15, a seguir, ilustra esses gestos.

Excerto 15:

(Turno 74) P2: **Conseguir transmitir as ideias que desejava?** ((lendo)) Que seria partindo dessa ideia dos tópicos ((apontando para o quadro)). Eu desejava falar sobre o filme/ desejava/ inclusive esse filme, essa resenha sobre esse filme que a gente assistiu ago::ra, é::: o Burd Box, ele é baseado em um livro. Então tem condição, no caso, Manuela ((nome fictício)) colocou lá entre os quatro filmes que ela escolheu pra resumir, ela colocou esse filme, então dá pra fazer uma ligação com o livro, o que é que tem de diferente? **O que é que leitores do livro dizem sobre o filme?** *Então tudo isso dá pra gente colocar na nossa resenha, certo? São opiniões, são argume::ntos, certo? Ainda sobre o mesmo/ sobre o mesmo objeto. Qual é o objeto resenhado?* É o filme tal, que a gente escolheu filme, mas pode ser qualquer coisa. E, por último, **escrevi o texto de acordo com a proposta?** ((lendo)). Qual é a proposta? PRINCIPALMENTE, avaliar ((apontando para o quadro, onde está escrito "Avaliar a obra")). PRINCIPALMENTE, também dizer, lá no final, não necessariamente você precisa colocar 'recomendo', não, mas pelo que você fala já dá pra entender que você vai recomendar ou não. Certo? E, no final, **estou satisfeito ou preciso melhorar?** ((lendo)). Aí você vai pintar a carinha feliz.

A partir dos Excertos 13, 14 e 15 (nos trechos em negrito) é possível perceber, inicialmente, que o gesto de focalização é marcado pela reincidência de questionamentos direcionados aos alunos, bem como por unidades linguísticas que constituem instruções realizadas pelo professor em relação à atividade em questão. É válido destacar que esses questionamentos estavam escritos no material impresso entregue pelo professor. Esse gesto é sinalizado pelo gesto específico de instruir acerca de aspectos textuais que os alunos devem contemplar na produção da resenha. Ao acionar esse gesto, P2 apresenta os critérios de avaliação para os quais os alunos devem atentar ao reescreverem o resumo, visando que façam as adaptações necessárias para a adequação à estrutura da resenha crítica.

Através dos questionamentos orais em questão, se observa os aspectos do gênero focalizados pelo professor, os quais se referem à construção estrutural da resenha crítica (título, assinatura de um resenhista, informações técnicas, contexto, descrição resumida, pontos de vista, argumentos, chamada final, apresentação, descrição, avaliação, recomendação ou não). É relevante notar que esses aspectos não foram mencionados ao longo da análise das resenhas

em vídeo. Nessa análise, os aspectos privilegiados pelo professor foram a linguagem e o objetivo principal da resenha crítica.

Apesar de se tratar de uma situação em que instrui os alunos, observamos a ocorrência de verbos flexionados na primeira pessoa (“Dividi o texto em parágrafos e de forma adequada? / pensei na pessoa que vai ler?”). Compreendemos que a ocorrência desses verbos se dá devido ao fato de o professor realizar a leitura da atividade de avaliação, tomando para si essa responsabilidade. Assim, apesar de questionar, o professor não visa uma resposta imediata do aluno.

O gesto de criação de memória didática interna, indicado no Excerto 13 (trechos sublinhados), foi sinalizado pelo gesto específico de retomada de conteúdo visto na presente SE. Esse gesto é marcado não só por relações anafóricas, em que o professor repete a resposta apresentada pelos alunos e as socializa com a turma (Turnos 66 e 70), mas também por uso do pronome indefinido “tudo”, em conjunto com o pronome demonstrativo “isso” (Turno 64. Trecho sublinhado). Estes, consistem em uma generalização feita pelo professor, que retoma o que foi dito acerca dos aspectos que deveriam ser contemplados na resenha crítica. O uso da modalização deôntica “precisa ter” reforça a necessidade de contemplação desses aspectos.

O professor também menciona um aspecto referente ao contexto de produção da resenha crítica: o receptor do texto. Nesse momento, P2 interage com os alunos e aciona os gestos de validar a resposta do aluno, tornando-a comum à turma, sob o ponto de vista da institucionalização; e invalidar a resposta do aluno, sob o ponto de vista da regulação. Consideramos essa interação pertinente à situação de ensino em questão, uma vez que P2 motiva os alunos a continuarem participando da atividade, ainda que não apresentem todas as respostas corretamente. Apesar disso, tendo em vista que os textos se configuram a partir de uma dimensão social e nas interações comunicativas (BRONCKART, 1999), seria necessário que o professor explicitasse de maneira clara o possível receptor, enquanto destinatário; vinculando-o aos parâmetros referentes ao contexto de produção dos textos, de modo que os alunos compreendessem que o texto se configura a partir de uma dimensão social e da interação comunicativa entre os sujeitos.

O gesto de regulação, observado a partir do Excerto 13 (Turno 68, trecho em itálico) é assinalado pelo uso do advérbio de negação “não”, seguido de solicitação apresentada pelo professor, a qual é marcada por verbo flexionado no imperativo afirmativo (“pensem”). Assim, o professor não só invalida a resposta apresentada pelo aluno, mas também delimita a ação a ser realizada pelos alunos. Compreendemos que, apesar de sinalizar essa ação, P2 não especifica o interlocutor ao qual a produção textual deveria ser direcionada.

O gesto de criação de memória didática, conforme os trechos sublinhados nos Excertos 14 e 15, é marcado tanto por pelo uso do verbo lembrar, direcionado aos alunos em forma de questionamento oral e flexionado no presente do indicativo. Se observa, também, a ocorrência da marca de pessoa “eu”, em conjunto com o verbo “falo”, através dos quais o professor se refere à própria ação realizada em aulas anteriores; especificamente, falar acerca do planejamento do texto. O uso da conjunção temporal “quando” (“lembram quando eu falo sobre o planejamento do seu texto?”) reforça a ideia de tempo decorrido e, portanto, ao momento de realização da ação passada que o professor buscou que os alunos relembassem. Assim, se observa a voz do professor enquanto actante que busca orientar os alunos acerca do que foi realizado anteriormente, visando o estabelecimento de uma relação entre o que foi feito e o que está sendo feito.

Observando os trechos sublinhados no Excerto 14, percebemos os aspectos privilegiados por P2 ao orientar os alunos na produção da resenha crítica. Os trechos em negrito demonstram a articulação feita pelo professor entre as orientações dadas por ele em aulas anteriores e a atividade em questão. Com isso, percebemos que o professor intercala as orientações para a atividade às retomadas do que foi mencionado em aulas anteriores. Desse modo, entendemos que o gesto de criação de memória didática foi acionado como forma de auxiliar os alunos na execução da atividade proposta.

Compreendemos, ainda, que, no Excerto 14, ao acionar o gesto de criação de memória didática, concomitantemente, o professor apresenta orientações para a produção escrita. O uso do dêitico de tempo “antes” indica que o professor destaca o momento que antecede a produção escrita. A marca de pessoa “vocês” e a modalização deôntica “precisam”, reincidentes no Excerto

14, sinalizam uma regra apresentada pelo professor, a qual deve ser seguida para essa produção (“antes de você escrever qualquer texto, você precisa fazer esses tópicos”).

Compreendemos que essa construção é reforçada pelo uso de outras unidades linguísticas, tais como o uso da marca de pessoa “eu”, em conjunto com o verbo “dou”, que tem o professor como alvo da ação verbal de oferecer uma orientação para os alunos, e da modalização apreciativa “importante”, indicando o julgamento deste em relação à necessidade de realização de um planejamento para a escrita (“É uma dica que eu dou pra vocês e é importante que vocês internalizem isso e reflitam”). Essa modalização ainda é reforçada por verbos que complementam sua significação (“entender e compreender para produzir”). Com isso, se observa a emergência da voz do professor, enquanto actante que orienta os alunos em relação à produção escrita, indicando uma ação que deve ser realizada anteriormente à produção da resenha crítica.

Também é possível observar a ocorrência dessas orientações no Excerto 15, quando o professor aciona novamente o gesto de criação de memória didática. Inicialmente, o professor busca que os alunos relembrem uma instrução realizada por ele, anteriormente: a releitura do próprio texto. Em seguida, orienta os alunos acerca disso. O uso do pronome demonstrativo “nessa” indica a referência à instrução feita anteriormente (trecho em **negrito e itálico**, no Excerto 14). Além dessa referência, observamos a reincidência das marcas de pessoa “eu” e “a gente” (trecho **sublinhado e em negrito**, no Excerto 14). Entendemos que o uso dessas marcas sinaliza que o professor assume a responsabilidade enunciativa do dizer, se colocando como actante participativo da situação de ensino em questão, como forma de orientar os alunos acerca da conduta que deve ser admitida no momento da realização da produção escrita.

Por fim, P2 aciona, respectivamente, os gestos fundadores de formulação de tarefa, criação de memória didática, regulação, criação de memória didática, implementação do dispositivo didático e regulação. O gesto de formulação de tarefa está grafado em **negrito**, o de criação de memória didática está destacado pelo **sublinhado** e o de regulação está grafado em **itálico**; conforme apresentado no Excerto 16, a seguir.

Excerto 16:

(Turno 89) P2: **eu quero que vocês sublinhem o que vocês precisam melhorar**, certo? Como também é:: vocês vão começar a/ OLHA SÓ, OLHEM SÓ, não só produzir, **eu quero que vocês, ANTES, eu quero que vocês comecem nessa aula, vocês vão planejar o texto de vocês**. Vai ter coisa que vocês escreveram que dá pra permanecer, dá pra usar na parte do enredo, na parte do que você quer dizer é:: sobre o se::u o seu filme, certo? Já outras você vai reformular totalmente. Agora, se você for aquela pessoa que vai pegar o seu texto e 'caramba no meu texto num dá pra aproveitar nada', você vai começar do zero, não tem problema. Certo? Mas essa atividade **eu vou querer depois que vocês grampeiem e me entreguem de novo a nova e a antiga**, tá certo? Pensando bem direitinho, gente, **planejem o texto de vocês**. E aí eu vou passando de mesa em mesa pra vocês tirarem as dúvidas (...) **vão começando a planejar**, oh! Colocando os tópicos, o que você quer falar quando começar. LEMBRANDO, a ficha técnica fica onde, que a gente viu na aula anterior?

(Turno 90) Alunos: No final.

(Turno 91) P2: *Só no final?*

(Turno 92) Aluno: Pode ser no começo também.

(Turno 93) P2: *Pode ser no final, pode ser no começo ou pode ser dentro do texto também*. Oh! Lembram daquele textinho que vocês pintaram todinho? ((fazendo referência a uma resenha lida em uma aula anterior)). Pronto, **peguem ele també::m, podem olhar pra usar como base també::m, ver algumas expressões...** LINGUAGEM, que tipo de linguagem vocês vão usar?

(Turno 94) Alunos: Coloquial.

(Turno 95) P2: *FORMA::L* ((após isto, tirou as dúvidas dos alunos individualmente)). Aí vocês me entregam semana que vem, beleza?

(Turno 96) Alunos: Beleza.

No Excerto 16, o gesto de formulação de tarefa é marcado pelo uso da marca de pessoa “eu”, juntamente com verbo “querer”, flexionado no presente do indicativo (“eu quero”), indicando que o professor se implica como actante implementador da produção escrita. Além dessas marcas, se observa o uso da marca de pessoa “vocês”, bem como de verbos e no imperativo afirmativo direcionados aos alunos (“sublinhem”, “comecem”, “grampeiem”, “entreguem”, “planejem”, “peguem”). Assim como percebido em relação à solicitação realizada por P1 durante a SE 01, compreendemos que a ocorrência dessas marcas reforça o caráter prescritivo da situação de interação em questão e revela a voz

do professor enquanto actante que prescreve diferentes ações a serem realizadas pelos alunos.

Observamos que P2 instrui os alunos a planejarem o texto. Todavia, essa instrução se estende, ao passo que o professor menciona, sob a forma de antecipação, possíveis ações que podem ocorrer no momento em que os alunos estivessem escrevendo o texto. Nesse instante, P2 considera não só a possibilidade de os trechos do resumo permaneçam na resenha, mas também de haver completa reformulação do texto.

No tocante ao gesto de criação de memória didática, destacamos que, inicialmente, o professor faz referência a um dos aspectos textuais que constituem a resenha crítica, o qual foi visto em aula anterior. Para tanto, o professor faz uso da marca de pessoa “a gente” e do verbo ver, flexionado no pretérito perfeito (“a gente viu”). Posteriormente, o professor faz uso do pronome demonstrativo “daquele”, em referência ao texto utilizado durante a aula anterior, bem como da marca de pessoa “vocês”, em conjunto com o verbo pintar, flexionado no pretérito perfeito (Turno 93). Ao fazer referência ao conteúdo estudado, o professor faz uso da marca de pessoa “a gente”, se implicando como actante participativo da situação rememorada. Em contrapartida, ao se referir à execução de uma atividade, o professor faz uso da marca de pessoa “vocês”, distanciando-se da ação verbal. Também é válido destacar que o uso do verbo lembrar ocorre tanto no gerúndio (“lembrando”), quanto no presente do indicativo (“lembram”), conforme observado nos Turnos 89 e 93. Entendemos que esses verbos indicam a busca do professor por chamar a atenção dos alunos em relação ao que estava sendo lembrado, uma vez que auxiliaria na produção escrita.

Por fim, foi acionado o gesto de regulação. Esse gesto é marcado por questionamento oral realizado pelo professor, através do qual busca que a resposta apresentada pelos alunos seja reformulada (Turno 91). Esse gesto também é marcado pela reformulação da resposta apresentada pelo aluno, através da qual o professor não só repete o que foi dito, mas também acrescenta novas informações em relação ao que foi questionado (Turno 93). Nesse momento, se observa a voz do professor enquanto actante que orienta os alunos,

em relação ao conteúdo em questão, uma vez que busca conduzir os alunos à resposta esperada.

Em síntese, ao longo da SE 02, P2 aciona um percurso de gestos didáticos que sinaliza a mobilização de um agir didático instrucional, ao passo que visou conduzir os alunos para a produção escrita da resenha crítica, através de orientações acerca do conteúdo estudado, instruções acerca dos aspectos textuais que deveriam ser contemplados e prescrições inerentes a essa produção.

Inicialmente, o professor aciona o gesto de criação de memória didática e, em seguida, o gesto de presentificação. Nesse momento, buscou que os alunos relembassem os estilos de resenha estudados, bem como o objetivo principal da resenha crítica para que, assim, pudesse presentificar as resenhas que seriam analisadas mais adiante. Tais gestos contribuíram para que os alunos se situassem acerca do que estava sendo realizado na SE em questão, uma vez que o professor buscou estabelecer uma relação entre os conteúdos estudados e o que seria realizado.

Os gestos de focalização, institucionalização e criação de memória didática sinalizam o percurso percorrido pelo professor, ao destacar aspectos específicos das resenhas críticas analisadas e interagir com os alunos, visando que compreendessem esses aspectos. Observamos que esses gestos ocorreram em função dos objetivos do professor e sinalizaram a busca do professor por criar condições para que os alunos pudessem se situar acerca de conhecimentos que os auxiliariam no momento da produção efetiva da resenha crítica.

Por fim, ao delinear a solicitação da produção escrita, o professor explicitou diferentes critérios que deveriam ser contemplados nessa produção (título, assinatura de um resenhista, informações técnicas, contexto, descrição resumida, pontos de vista, argumentos, chamada final, apresentação, descrição, avaliação, recomendação ou não). Nesse momento, os gestos de criação de memória didática e de regulação foram acionados, no intuito de esclarecer esses critérios para os alunos.

Assim, entendemos, ainda, que, nos voltando à situação de interação em que o professor instrui/direciona os alunos à produção escrita dos gêneros

textuais, é possível perceber um processo em que esse profissional está implicado como sujeito produtor de ações didáticas prescritivas mediante o ensino da escrita, apontando o modo como os alunos devem proceder em relação à escrita dos gêneros. Diante disso, propomos a delimitação de um agir didático mais específico, vinculado a um processo prescritivo gerenciado pelo professor: o agir didático instrucional voltado às orientações para a escrita de gêneros textuais.

Dito isto, discorreremos, a seguir, acerca dos comentários tecidos por P2, no tocante a suas orientações para a produção da resenha crítica.

4.2.4 O dizer de P2 sobre orientações para a produção escrita de resenha crítica

A seguir, apresentamos comentários feitos por P2, mediante a sessão de autoconfrontação 02, ao assistir as cenas durante os quais conduz os alunos para a produção escrita da resenha crítica. No tocante à análise das duas resenhas críticas orais em vídeo, o docente tematiza intenções inerentes ao seu agir didático, conforme apresentado no Comentário 01, a seguir:

Linhas Comentário 01:

01	P2: Aí nesse caso, a minha intenção de ter mostrado dois
02	tipos de de de resenhas orais mesmo, assim ainda trouxe
03	esses dois tipos de resenhas orais, uma mais formal, que era
04	a resenha de um livro e a outra era sobre um filme, que aí já
05	tinha uma linguagem mais informal, e aí com certeza eles
06	poderiam fazer uma comparação com outros canais no
07	Youtube que eles já conhecem e que fazem também de
08	jogos, tem de jogos, tem de, tem de séries, tem de tudo que
09	eles imaginam, de tudo que a gente possa imaginar tem,
10	então a minha intenção foi justamente mostrar que aquilo que
11	eles gostam também tem a ver com leitura, também tem a
12	ver com produção (textual) e fazer essa ligação da realidade
13	com o conteúdo que é trazido na escola. (...)

No Comentário 01, P2 explica que sua intenção, no tocante à análise das duas resenhas críticas, foi fazer com que os alunos estabelecessem uma relação entre os conhecimentos com os quais estão familiarizados e o conteúdo abordado em sala de aula, contribuindo, conseqüentemente, para a efetivação

da produção escrita. Na perspectiva da Didática das Línguas (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2019), P2 se utilizou de gêneros textuais disponíveis no seu meio social e os adaptou, os transformando em verdadeiras ferramentas de ensino, tendo em vista uma situação didática específica.

Se observa, ainda, o uso da expressão “a minha intenção”. O pronome possessivo “minha”, associado à primeira pessoa do discurso, no singular; e ao substantivo “intenção” indica uma tomada de responsabilidade enunciativa de P2 em relação ao que está sendo verbalizado. Na linha 01, o uso da forma verbal “ter mostrado”, no infinitivo pessoal composto; bem como do verbo “foi”, flexionado no pretérito perfeito, sinalizam que o professor realiza um retorno ao passado, buscando explicitar a sua intenção no momento referente às cenas que assistia (linhas 01 a 07 e linhas 10 a 13). Diante disso, através de um relato interativo (BRONCKART, 1999), P2 faz referência a uma intenção inerente ao seu agir didático, portanto, interiorizada por ele.

P2 demonstra que, se reconhecendo socialmente enquanto professor, mobilizou diferentes recursos, tendo em vista seus objetivos e seus interlocutores (SILVA, 2013). Considerando que buscava orientar os alunos para a produção escrita de uma resenha crítica, o professor selecionou duas resenhas em vídeo, que se tornaram ferramentas concretas (BRONCKART; MACHADO, 2004) para o seu agir didático. O uso dos verbos “mostrar” e “fazer”, reforçam essa mobilização (linhas 10 a 13)

É relevante destacar, ainda, que, ao mobilizar esses recursos, P2 levou em consideração o gosto dos alunos por assuntos que tenham relação com o estudo acerca do gênero resenha crítica e, partindo disso, propôs a análise das resenhas. O uso da marca de pessoa “eles”, associada a verbos como “conhecem” e “gostam”, sugere que o professor busca o engajamento dos alunos, a partir de conteúdos que possam ser relevantes para eles e que, portanto, possam motivá-los em relação à produção escrita. Com isso, se observa a mobilização de um agir didático instrucional afetivo.

Após isso, destacamos comentários referentes ao momento em que P2 propôs aos alunos que realizassem uma avaliação de resumos produzidos por eles em aula anterior, ou seja, uma autoavaliação dos resumos que seriam readaptados para a estrutura de uma resenha crítica. Para o professor, essa

readaptação consiste em uma atividade de reescrita. Portanto, ao se referir à produção da resenha, P2 menciona essa reescrita.

No tocante à cena em que apresenta aos alunos a atividade de autoavaliação, P2 tematiza intenções e finalidades inerentes a essa atividade, conforme apresentado no Comentário 02, a seguir:

Linhas Comentário 02:

01 P2: A autoavaliação ela é sempre importante pra em primeiro
 02 lugar você reconhecer onde você precisa mudar // Quando
 03 ele percebe ele mesmo já vai ser mais fácil pra ele a
 04 mudança, ele já vai conseguir mais rápido a mudança. (...) E
 05 a intenção também é tipo assim eles perceberem que tem
 06 muita coisa pra melhorar, porque exatamente a intenção da
 07 reescrita é você melhorar muita coisa, né? É você escrever
 08 fazendo adaptações, você repensando aquilo que você
 09 colocou, você vendo que... e principalmente nessa, que foi
 10 uma reescrita que foi baseada num conhecimento que eles
 11 tinham já, então eles, pelo menos o normal seria que eles
 12 marcassem uma grande parte da:: sobre adequação ao
 13 gênero seria eles marcarem que não conseguiram ou então
 14 pelo menos mais ou menos, pra eles entenderem que é uma
 15 característica própria daquele gênero (...) complementando
 16 as outras aulas que eles tiveram, pra ser meio que também
 17 uma um auxílio pra produção. // Quando eles forem, quando
 18 eles marcaram, então eles já repensaram pra reescrita, então
 19 eu lembrei que isso aqui eu não fiz, então eu vou ter que fazer
 20 no segundo texto.

Ao longo do Comentário 02, se observa a predominância de um distanciamento enunciativo de P2 em relação ao conteúdo verbalizado, bem como uma relação de conjunção temporal com o momento de produção. Sendo assim, através de um discurso teórico, P2 se posiciona em relação ao seu agir didático, no que se refere à atividade de autoavaliação realizada durante a SE 02, a assumindo como relevante para uma tomada de consciência por parte do aluno, em relação ao que deve ser modificado em sua produção escrita. O uso da modalização apreciativa “importante” sinaliza essa relevância (linhas 01 e 02).

O uso da marca de pessoa “eles”, em referência aos alunos; associado a verbos como “perceberem” e “repensaram” sugerem que o efeito esperado por P2 é que os alunos reescrevessem o resumo, realizando as adaptações necessárias para adequá-lo à estrutura da resenha crítica (linhas 05 e 06). Com

isso, P2 também demonstra a relevância da reescrita no processo de escrita, afirmando que os alunos devem perceber a necessidade de realizar adaptações no texto, visando melhorá-lo.

Entre as linhas 11 e 14, P2 explica que os alunos deveriam indicar na atividade de autoavaliação que não contemplaram no resumo aspectos textuais específicos da resenha crítica. Percebendo que tais aspectos não foram contemplados, os alunos realizariam a reescrita do resumo, buscando contemplá-los. O uso recorrente da marca de pessoa “eles”, em conjunto com o verbo “marcarem”, faz referência à ação de indicar a resposta na atividade impressa. Assim, a atividade de autoavaliação consistiu em um recurso mobilizado pelo professor, no intuito de fazer com que os alunos refletissem e percebessem a necessidade de realizar as adequações necessárias.

Compreendemos a relevância de conduzir os alunos à reflexão acerca desses aspectos. Todavia, o posicionamento apresentado por P2 apenas reforça o que foi observado ao longo da SE 02, tendo em vista que, ainda que busque fazer com que os alunos reflitam, as reflexões propostas se voltaram à adequação do resumo à estrutura da resenha crítica e, portanto, à produção escrita enquanto um processo cumulativo (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010). Ou seja, essa produção foi pensada a partir de uma composição estrutural desvinculada das particularidades inerentes aos contextos sociais nos quais os textos são postos em funcionamento.

Assim, é possível perceber que o professor mobilizou um recurso material, visando que os alunos refletissem acerca dos aspectos textuais necessários à produção escrita da resenha crítica para que, por fim, efetivassem essa produção. Tendo em vista esse contexto, compreendemos que há a emergência de um agir didático instrucional reflexivo, ou seja, um agir didático que envolve a mobilização de recursos didáticos, no intuito de fazer com que os alunos, inicialmente, reflitam acerca dos aspectos necessários para a produção escrita.

Posteriormente, ao assistir a cena em que interage com os alunos, realizando os questionamentos presentes na atividade de autoavaliação, P2 tematiza motivações inerentes ao seu agir didático. O Comentário 03, a seguir, ilustra tais afirmações:

Linhas Comentário 03:

01 P2: às vezes a dificuldade que eles tem é pra realmente
 02 conseguir se comunicar, porque eles conseguem escrever
 03 dentro da norma padrão da língua portuguesa, dentro da
 04 gramática, mas o mais importante que é conseguir se
 05 comunicar, ele não consegue, que é exatamente por isso que
 06 eu dou esse exemplo, né? às vezes eles tem dificuldade de
 07 conseguir contextualizar, inteirar o leitor sobre aquilo, então
 08 não basta eu falar só como se eles estivessem apenas pra o
 09 professor, porque o professor ele sabe da atividade e sabe
 10 do filme e sabe do pensamento deles, que eles entendem
 11 que a gente sabe, né? É no sentido de realmente você
 12 conseguir fazer o leitor, independente de se ele conhece ou
 13 não sobre aquilo ele conseguir compreender a proposta de
 14 quem ta escrevendo e isso não é fácil, não adianta a gente
 15 dizer que é fácil pro aluno, que não é, mas é tudo prática, é
 16 tudo prática e reflexão que sempre que eles produzirem fazer
 17 essa reflexão, quem ta do outro lado vai entender o que você
 18 quis dizer? Quem ta do outro lado se acabar de conhecer a
 19 língua vai conseguir entender o que você quis dizer? Então
 20 ta sempre fazendo essa reflexão durante a produção.

A partir do Comentário 03, P2 destaca dificuldades enfrentadas pelos alunos e se posiciona no tocante ao que compreende como relevante, em relação ao desenvolvimento da produção escrita. Para tanto, demonstra um distanciamento, no tocante ao conteúdo verbalizado, bem como uma conjunção temporal em relação ao momento de produção em questão. Desse modo, mobiliza um discurso teórico (BRONCKART, 1999), ao se referir às necessidades apresentadas pelos alunos. O uso da marca de pessoa “eles”, em conjunto com verbos flexionados no presente “tem” e “conseguem” sinalizam esse discurso.

A partir disso, P2 faz referência ao fato de os alunos apresentarem dificuldades de comunicação, mas conseguirem escrever de acordo com a norma padrão da língua portuguesa. Assim, o professor demonstra preocupação quanto à finalidade comunicativa do ensino de línguas (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2019). Infere-se, com isso, que o professor se preocupa com a dimensão social que perpassa o ensino da produção escrita. O uso da modalização apreciativa “importante” reforça essa preocupação, uma vez que indica o posicionamento de que o professor reconhece a relevância da dimensão comunicativa da língua (“o mais importante que é conseguir se comunicar”). Tal

posicionamento é contrastante em relação às instruções apresentadas durante a SE 02, tendo em vista que destaca, sobretudo, dois aspectos textuais referentes à construção da resenha crítica: a linguagem a ser utilizada e a finalidade de avaliar a obra resenhada.

Em síntese, os comentários apresentados por P2, ao longo das sessões de autoconfrontação 01 e 02, demonstram que o docente considera como relevante a mobilização de diferentes recursos materiais (conto impresso, música, vídeos), bem como da seleção de conteúdos com os quais os alunos são familiarizados, tendo em vista auxiliá-los na produção escrita. Desse modo, demonstra levar em conta as necessidades apresentadas pelos alunos. Também demonstra que considera importante a prática da reflexão acerca da produção escrita, bem como da reescrita, tendo em vista o melhoramento dos textos.

Em contrapartida, observamos que o professor reafirma o que foi observado ao longo da SE 02, no tocante aos aspectos textuais que deveriam ser contemplados na produção escrita e aponta como problemáticas que exercem influência em relação ao seu agir fatores externos como as dificuldades enfrentadas pelos alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo, assim como explicitado na introdução, nos propomos a Identificar os gestos didáticos acionados pelos docentes durante orientações para a escrita de gêneros textuais, caracterizar o agir didático mobilizado pelos professores durante essas orientações e interpretar as tematizações sobre o agir didático e os gestos didáticos mobilizados pelos professores em sessões de autoconfrontação simples. Visando atingir tais objetivos, analisamos o dizer dos professores participantes tanto durante as aulas em que direcionavam os alunos para a produção escrita quanto em sessões de autoconfrontação simples. Para tanto, pautamo-nos nos aportes teóricos advindos do Interacionismo sociodiscursivo, da Didática das Línguas e da Clínica da atividade, tendo em vista a complexidade das situações de comunicação/interação que emergem no contexto didático que nos propomos investigar e, portanto, no desenvolvimento do trabalho realizado pelos professores participantes.

No tocante à identificação dos gestos didáticos, compreendemos que, a partir da leitura dos dados, bem como dos fundamentos teóricos que nortearam essa leitura, o modo como os professores participantes orientaram os alunos à produção escrita dos gêneros textuais conto e resenha crítica revela um sistema de gestos que emprega um contorno particular às situações de ensino analisadas, delineando a maneira como cada professor conduz o aluno à produção escrita. Assim, tendo em vista que os gestos didáticos se moldam às necessidades inerentes aos processos de transposição didática e aos objetos de ensino (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008; BARROS; CORDEIRO, 2017; BARROS *et.al.* (2017), os gestos didáticos não foram acionados aleatoriamente, mas guardam uma conexão entre si que sinaliza a emergência não só de um agir que é didático, mas que é didático instrucional.

Os gestos de implementação do dispositivo didático e de presentificação foram mobilizados no intuito de criar condições para que os alunos ingressassem na atividade de produção proposta. O primeiro consistiu na mobilização de suportes materiais, visando a criação de um contexto favorável ao ensino. O livro didático consistiu em um importante dispositivo implementado por P1, uma vez que o docente se utilizou desse suporte como auxílio para delinear as

orientações e instruções necessárias para a produção escrita. Diferente disso, P2 mobilizou suportes materiais como textos impressos entregues aos alunos, música e vídeos, no intuito de analisar diferentes textos e, conseqüentemente, fazer com que os alunos compreendessem aspectos textuais específicos acerca dos gêneros textuais em estudo para que, posteriormente, pudesse prescrever a produção escrita. Já o segundo foi marcado pela introdução das atividades de produção, bem como o objeto de ensino, através de recursos comportamentais, situando os alunos acerca de conteúdos que guardavam relação com a produção escrita.

Diante disso, compreendemos que, ainda que houvessem prescrições inerentes ao trabalho dos participantes, os objetos de ensino assumiram contornos particulares às situações de interação em que se encontraram. Tais contornos se deram a partir das subjetividades que perpassaram o agir desses professores.

Através da mobilização do gesto de criação de memória didática, os professores realizaram a retomada de conteúdos estudados em aulas anteriores, buscando rememorar conhecimentos já institucionalizados, que guardavam relação com a produção escrita dos gêneros em questão, ou estabelecer comparações, para que os alunos compreendessem de maneira mais efetiva o conteúdo abordado na presente SE. Para tanto, os professores interagiram com os alunos, fazendo questionamentos e buscando envolvê-los na situação de ensino. Diferente disso, acionar o gesto de focalização, os professores buscaram instruir os alunos em relação aspectos característicos dos gêneros textuais que seriam alvo da produção escrita. A partir desse gesto, os docentes visaram deixar claro para os alunos os aspectos textuais que deveriam ser levados em consideração no momento dessa produção. Ao passo que os conteúdos eram retomados e focalizados, os gestos institucionalização e de regulação eram mobilizados, tendo em vista a busca dos professores pelo envolvimento dos alunos na situação de ensino. A partir desses gestos, os docentes interagiram com os alunos, validando ou não os conhecimentos apresentados por eles, ao longo dessa interação.

Compreendemos que tanto a interação promovida pelos professores (através dos gestos de criação de memória didática, institucionalização e

regulação) quanto as instruções delineadas (através do gesto de focalização), contribuíram para o engajamento dos estudantes na situação de ensino, uma vez que os alunos participavam da SE, respondendo aos questionamentos propostos pelo professor, mediante a retomada dos conteúdos ou das instruções apresentadas. No entanto, observamos que foram reduzidos os questionamentos e as contribuições que partiram dos alunos, de modo que esse engajamento consistiu, sobretudo, em um processo a partir do qual os professores delimitaram o que era esperado por eles, acerca dos conteúdos em questão.

Ao acionar o gesto de formulação de tarefas, os professores se incluíram como agentes que prescreveram as ações a serem realizadas pelos alunos. Diferente dos gestos de implementação do dispositivo didático, presentificação, institucionalização, regulação e criação de memória didática, que versaram sob a compreensão acerca das atividades que seriam desenvolvidas e do conteúdo abordado; e diferente do gesto de focalização, que versou sob as instruções referentes ao que deveria ser contemplado nas produções escritas; o gesto de formulação de tarefas versou sob a prescrição da análise de textos e da produção escrita.

Nesse sentido, foi possível perceber que os gestos didáticos acionados indicaram percursos percorridos pelos professores, a fim de conduzir os alunos para a produção escrita. Portanto, os gestos acionados pelos professores não ocorreram aleatoriamente, mas se articularam em função do objetivo de cada professor, em relação à produção escrita. Nessa perspectiva, ao longo desse percurso, os professores buscaram orientar os alunos, no tocante à compreensão do conteúdo em questão e da atividade proposta; instruí-los acerca dos aspectos textuais que deveriam ser contemplados na produção escrita e prescrever ações aos alunos, tais como: analisar textos que poderiam auxiliar na compreensão dos aspectos em questão, delimitar o suporte material no qual o texto seria produzido e o modo como seria realizada essa produção (como o caderno e a produção em grupo, respectivamente) e, por fim, realizar a produção escrita.

Assim, no que se refere à caracterização do agir didático dos professores, compreendemos que houve mobilização de um *agir didático instrucional*, o qual

pôde ser caracterizado pelo acionamento desses gestos, que sinalizaram a materialização de uma intencionalidade didática (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2007 apud GOMES-SANTOS; JORDÃO, 2017), ou seja, foram acionados em função do objetivo dos professores, de conduzir os alunos para a produção escrita.

Nesse sentido, o agir didático instrucional também pôde ser caracterizado por um processo em que o professor orienta, instrui e prescreve as ações a serem realizadas pelos alunos, visando a efetivação da produção escrita. Tal processo, uma vez que está inerente a um contexto específico de interação, é flexível e sinaliza o modo como o professor, de acordo com as próprias intenções, motivações e recursos, conduz os alunos para a produção escrita, bem como o quais são os aspectos textuais privilegiados por ele mediante esse contexto.

No tocante às tematizações apresentadas pelos professores, acerca desse agir, durante as sessões de autoconfrontação simples, se referiram às motivações, intenções e mobilização de recursos materiais e comportamentais, inerentes às situações de ensino consideradas neste estudo. Tais tematizações revelaram a preocupação dos professores, no tocante à compreensão acerca de aspectos textuais referentes ao gênero textual que seria alvo da produção escrita, bem como da atividade proposta. Além disso, revelaram que o agir didático instrucional dos professores também foi perpassado pela busca pela promoção do gosto pela escrita e da reflexão acerca de aspectos específicos relacionados aos gêneros abordados durante as SE.

Desse modo, entendemos que os professores se preocuparam em mobilizar recursos materiais e organizar efetivamente as condições de ensino, tornando o conhecimento mais acessível aos alunos, portanto, voltando o seu olhar para suas necessidades. Todavia, observamos que, considerando as aulas analisadas, os fatores que constituem o contexto de produção dos textos não foram contemplados enquanto um conjunto de parâmetros que influenciam diretamente nessa produção (BRONCKART, 1999).

Nesse sentido, tendo em vista as possíveis contribuições que podem ser desencadeadas no momento em que os professores conduzem os alunos para a produção escrita, o concebemos como um importante percurso de ações que ocorre de maneira intencional e didática, em que o professor age didaticamente,

visando o agir dos alunos. Ao passo que o professor orienta os alunos, situando os alunos e propiciando a interação com foco nos conhecimentos que guardam relação com a produção escrita; os instrui, delimitando o que deve ser contemplado nessa produção; prescreve ações que também contribuem para tanto e, por fim, prescreve a produção escrita, é possível perceber que há o gerenciamento de uma situação de ensino que parte de uma finalidade específica.

Assim, assumimos a relevância de melhor contemplar esse momento em estudos posteriores, tendo em vista a reverberação dessas ações, bem como dos conhecimentos privilegiados pelos professores, nas produções escritas dos alunos. Compreendemos que esse cenário também revela a necessidade de pensar tal situação não como um momento em que o docente apenas atribui ao aluno a produção escrita, se implicando somente como actante que prescreve uma ação, de maneira direta e/ou breve; mas como uma situação didática em que mobiliza o seu agir, no sentido de orientar, instruir e prescrever ações aos alunos.

Isso implica dizer que também é válido refletir sobre o modo como os professores se apropriam das ferramentas de ensino (tais como livros, enunciados de atividades, etc.), mediante a situação didática em questão, uma vez que as relações de engajamento e de negociação (BRONCKART, 1999) entre professores e alunos partem de motivações e interesses particulares a esses agentes e, portanto, essas ferramentas podem assumir contornos particulares a cada situação de ensino.

Nesse sentido, em conformidade com as sustentações de Moita Lopes (2006), evidenciamos, através deste estudo, a necessidade de, no mundo contemporâneo, investir-se em pesquisas que vão além das teorizações científicas e se aproximem das práticas sociais vivenciadas pelas pessoas, considerando seus interesses e modos de agir situados em um contexto de aplicação.

Portanto, almejamos ter contribuído para a compreensão das situações de ensino em questão e, portanto, para o entendimento de que a profissão docente consiste em uma prática profissional e que demanda formação acadêmica específica para a atuação em sala de aula. Conseqüentemente,

visamos ter atentado para a complexidade inerente ao trabalho dos professores de língua portuguesa, frente a situações específicas ao seu fazer, durante quais é necessário mobilizar diferentes recursos (materiais e comportamentais), no intuito de levar os alunos a realizarem as produções escritas.

REFERÊNCIAS

- ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. Apresentação. *In*: ABREU-TARDELLI, L.S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). **Linguagem e Educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais / Textos de Anna Rachel Machado e colaboradores**. Campinas: Mercado de Letras. 2009. p. 9-15.
- 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.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia na prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ANTUNES, I. Refletindo sobre a prática de língua portuguesa. *In*: ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003. p. 27.
- BALTAR, M. O conceito de tipos de discurso e sua relação com outros conceitos do ISD. *In*: GUIMARÕES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (org.). **O interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado das Letras, 2007. p.149-150.
- BARRICELLI, E. A reconfiguração pelos professores da proposta curricular da educação infantil. 2007. 323 f. **Dissertação** (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- BARROS, E. M. D. Memória das aprendizagens: um gesto docente integrador da sequência didática. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, São Paulo, v. 52, n.1, p.107-126, jan./jun. 2013.
- BARROS, E. M. D.; GONÇALVES, A. V.; CORDEIRO, G. S. Letramento digital e gestos didáticos prescritos em livro didático multimídia de Língua Portuguesa. *In*: CORDEIRO, G. S. A.; BARROS, E. M. D.; GONÇALVES, A. V. (org.). **Letramentos, objetos e instrumentos de ensino: gêneros textuais, sequências e gestos didáticos**. 1. ed. Campinas – SP: Pontes Editores, 2017. p. 155-188.
- BARROS, E. M. D.; CORDEIRO, G. S. A validação da metodologia das sequências didáticas de gêneros sob a perspectiva do gesto didático de ativação da memória das aprendizagens. *In*: BARROS, E. M. D.; CORDEIRO, G. S.; GONSALVEZ, A. V. (org.). **Gestos didáticos para ensinar a língua: agir docente e gêneros textuais**. Campinas – SP: Pontes Editores, 2017. p. 227.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução: Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Tradução: Anna Rachel Machado e Maria Lucia Meirelles Matêncio. Campinas: Mercado de letras, 2008.

BRONCKART, J. P.; MACHADO, A. R. (Re)configuração do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER - LAEL. *In*: MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTÓVÃO, V. L. **Linguagem e Educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 31-77.

BRONCKART, J.P.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. *In*: MACHADO, A. R. (org.) **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004, p. 131-163.

BUENO, L. A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio. 2007. 220 f. **Tese** (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BUNZEN, C. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CAVALLEIRO, E. S. Considerações sobre a etnografia na escola e prática investigativa sobre as relações raciais e de gênero. *In*: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 271-278.

CLOT, Y. Clínica do trabalho, clínica do real. Tradução: Kátia Santorum e Suyanna Linhales Barker. **Le journal des psychologues**, n. 185, mar. 2001. Não paginado.

CLOT, Y. Entrevista: Yves Clot. **Cadernos de psicologia social do trabalho**. [s. l.] v. 9, n. 2, p. 99-107, dez. 2006.

CLOT, Y. **Trabalho e Poder de Agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

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

CORDEIRO, G. S. Escrita de textos argumentativos em classes suíças francófonas do ensino médio: uma análise multifocal do objeto ensinado. **Raído**, Dourados, v. 9, n.18, p. 115-138, jan./jun. 2015.

CORDEIRO, G. S.; SCHNEUWLY, B. La construction de l'objet enseigné et les organisateurs du travail enseignant. **Recherche et formation**. n. 56, p. 67-79, 2007.

DOLZ, J. Los cinco grandes retos de la formación del profesorado de lenguas. *In*: SIGET – Seminário Internacional de Gêneros Textuais, 2009, 5. ed., Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul: UCS, 2009. p. 1-23.

DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. **DELTA**, São Paulo, v. 32, n.1, p. 237-260, jan./abr. 2016.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. R. Uma disciplina emergente: a didática das línguas. *In*: NASCIMENTO, E. L. (org.) **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 21-50.

FAÏTA, D. 2013. L'analyse du travail. **Aula proferida no curso "Analisar o trabalho educacional: uma abordagem a serviço do métier"**, 21 a 26 de novembro, FFLCH - USP, São Paulo.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES-SANTOS, S. N. A escrita nas formas do trabalho docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 445-458, maio/ago. 2010.

GOMES-SANTOS, S. N.; JORDÃO, H. G. O texto no trabalho de alfabetização: aspectos didáticos e interacionais de uma atividade escolar. *In*: GLAÍS, S. C.; BARROS, E. M. D.; GONÇALVES, A. V. (org.). **Letramentos, objetos e instrumentos de ensino**: gêneros textuais, sequências e gestos didáticos. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 59-89.

GONÇALVES, A. V.; FERRAZ, M. R. R. Sequência didática: ferramenta de aprimoramento da prática pedagógica e de desenvolvimento dos saberes discentes. *In*: BARROS, E. M. D.; RIOS-REGISTRO, E. S. (org.). **Experiências com Sequências Didáticas de Gêneros Textuais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 71-72.

Governo do Estado da. Secretaria de Estado da Educação. **Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino**. 2019.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-209, maio/ago. 2006.

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa**. 2. ed. Madrid: Taurus, 1987.

LANFERDINI, P. A. F.; CRISTOVAO, V. L. L. O agir docente revelado no trabalho de planejamento e produção de uma sequência didática: contribuições para a construção de uma semiologia do agir. **DELTA**, São Paulo, v. 33, n. 4, p.1235-1269, out./dez. 2017.

LOUSADA, E. Entre o trabalho prescrito e o realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor. 2006. 346 f. **Tese** (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

LOUSADA, E. G.; MACHADO, A. R. As pesquisas do grupo ALTER-LAEL para análise do trabalho educacional. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, [s. l.], v. 16, n. 1, p. 35-46, jun. 2013.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo ALTER-LAEL. *In*: MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L.; CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 31-77.

MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. *In*: GUIMARÃES, A. M. M; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A (org.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado das Letras, 2007. p. 77-97.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; BARALDI, G.; ABREUTARDELLI, L. S.; TOGNATO, M. I. R. Relações e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. *In*: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTÓVÃO, V. L. (org.). **O trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 15-29.

MACHADO, A. R. Ensino de gêneros textuais para o desenvolvimento do professor e de seu trabalho: uma homenagem a Ângela Kleiman. *In*: SERRANI, S. (org.). **Letramento, discurso e trabalho docente**. Vinhedo: Horizonte, 2010. p. 161-171.

MACHADO, A. R.; BRUN, E. P. Transposição didática e gestos profissionais de ensinar: a construção do objeto de ensino pelo professor de língua portuguesa. *In*: BARROS, E. M. D.; CORDEIRO, G. S.; GONÇALVES, A. (org.). **Gestos didáticos para ensinar a língua: agir docente e gêneros textuais**. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 47-81.

MATTOS, C. L. G. A abordagem etnográfica na investigação científica. *In*: MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. (org.). **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 49-83.

MAZZILO, T. M. O trabalho do professor de língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem. 2006. 189 f. **Tese** (doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MEDRADO, B. P. Compreensão da docência como trabalho: reflexões e pesquisas na/da Linguística Aplicada. *In*: MEDRADO, B. P.; PÉREZ, M. (org.). **Leituras do agir docente**: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva. São Paulo: Pontes, 2011. p. 22-23.

MENDES, A. S.; SILVA, W. R.; LIMA, P. S. Estudo comparativo entre interacionismo sociodiscursivo e linguística sistêmico-funcional. **DELTA**, São Paulo, v. 34, n.1, p. 369-393, jan./mar. 2018.

MENEGASSI, R. J. Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 42, p. 55-79, jul./dez. 2003.

MENEGASSI, R. J. Procedimentos de leitura e escrita na interação em sala de aula. **Máthesis Revista de Educação**, Jandaia do Sul, v. 5, n. 1, p. 105-125, jan./jun. 2004.

MESSIAS, C., DOLZ-MESTRE, 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.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338. 1994.

MOITA LOPES, L. P. Afinal, o que é linguística aplicada. *In*: Moita Lopes, L. P. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996. p. 20-21.

MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. (org.) **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MUNIZ-OLIVEIRA, S. O trabalho representado do professor de pós-graduação de uma universidade pública. 2011. 220 f. **Tese** (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em

Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

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

NASCIMENTO, E. L. O agir do professor (re)configurado nos gestos profissionais. *In*: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. H. R (org.) **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 127-128.

NASCIMENTO, E. L. Práticas de ensino e aprendizagem da escrita. *In*: NASCIMENTO, E. L. (org.) **Gêneros textuais: Da didática das línguas aos objetos de ensino**. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 83.

NASCIMENTO, E. L.; BRUN, E. P. Transposição didática e gestos profissionais de ensinar: a construção do objeto de ensino pelo professor de língua portuguesa. *In*: BARROS, E. M. D.; CORDEIRO, G. S.; GONÇALVES, A. V. (org.) **Gestos didáticos para ensinar a língua: agir docente e gêneros textuais**. Campinas: Pontes, 2017. p. 47-81.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Processos de formação de professoras iniciantes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 87, n. 217, p. 382-400, set./dez. 2007.

OLIVEIRA, M. Os gestos profissionais do professor e a construção dos objetos de ensino por meio do livro didático de língua portuguesa. *In*: SIELP – Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa, 2012, Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia: EDUFU, 2012. p. 1-20.

OLIVEIRA, M. A. A. O ensino de língua portuguesa: usos do livro didático, objetos de ensino e gestos profissionais. 2013. 407 f. **Tese** (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, 2013.

PÁDUA, L. S. O USO DE CONSIGNAS ORAIS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS. *In*: SEPECH – Seminário de Pesquisas e ciências humanas, 2018, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2018. p. 138-150.

PARAÍBA, Governo do Estado da. Secretaria de Estado da Educação. **Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino**. 2016.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-83

PESSOA, F.; PEREIRA, R.C.M. O agir docente em contexto de EJA: saberes e gestos didáticos do professor-alfabetizador. *In*: BARROS, D.; CORDEIRO, G. S.; GONÇALVES, A. V. (org.). **Gestos didáticos para ensinar a língua: agir docente e gêneros textuais**. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 151-181.

PRETI, D. Normas para transcrição. *In*: PRETI D. (org.). **O discurso oral culto**. 2. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999. p.19-20.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 2014.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 2007.

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

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

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

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

SCHNEUWLY, B. Le travail enseignant. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Des objets enseignés en classe de français**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009b. p. 29-45.

SCHNEUWLY, B. Les outils de l'enseignant: un essai didactique. **Repères: recherches en didactique du français langue maternelle**, [s. i.], n. 22, p. 19-38. 2000.

SILVA, A. A. P.; SILVA, C. M. R. A pesquisa, uma necessidade para os professores de língua. Entrevista com o prof. Dr. Joaquim Dolz. **Revista NUPEM**, v. 4, n. 7, p. 11-22, ago./dez. 2012.

SILVA, C. M. O agir didático do professor de língua portuguesa e sua reconfiguração em textos de autoconfrontação. 2013. 477 f. **Tese** (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

SILVA-HARDMEYER, C. Gestos e agir didático do professor de língua portuguesa: entre o gênero textual e a gramática. **Revista L@el em (Dis)curso**, São Paulo, v. 7, p. 121-157. 2015.

SILVA-HARDMEYER, C. O agir e os gestos didáticos do professor de Língua Portuguesa: entre os gêneros de textos e a leitura. *In*: BARROS, E. M. D.; CORDEIRO, G. S.; GONÇALVES, A. V. (org.). **Gestos didáticos para ensinar a língua**: agir docente e gêneros textuais. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 83-118.

SOUSA-E-SILVA, M. C. P. O ensino como trabalho. *In*: MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 83-104.

STUTZ, L.; QUEROZ, J. C. S.; SOUZA, E. G. G. Gestos didáticos para a educação infantil de língua alemã. *In*: BARROS, E. M. D.; CORDEIRO, G. S.; GONÇALVES, A. V. (org.). **Gestos didáticos para ensinar a língua**: agir docente e gêneros textuais. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 124-125.

VASCONCELLOS, M. J. E. de. **Pensamento sistêmico**: o novo paradigma da ciência. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2002.

ZANI, J. B. A comunicação oral em eventos científicos: uma proposta de modelização para a elaboração de sequências didáticas. 2018. 303 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2018.

ANEXO A – TRANSCRIÇÕES REFERENTES ÀS SEQUÊNCIAS DE ENSINO MINISTRADAS PELOS PROFESSORES

TRANSCRIÇÃO DA SEQUÊNCIA DE ENSINO 01 MINISTRADA POR P1

ORIENTAÇÕES PARA A PRODUÇÃO ESCRITA DE CONTO

LINHAS	TURNOS	TRANSCRIÇÃO
1	01	P1: É:: trabalhamos os tipos, trabalhamos conto, os tipos
2		de conto... vocês lembram quais foram os tipos?
3	02	Alunos: Romântico, de humor, erótico... ()
4	03	P1: Erótico, de humor:: Certo. Que mais?
5	04	Aluno: Realista.
6	05	P1: Realista ((apontando para o aluno, demonstrando
7		concordar)).
8	06	Aluno. De terror.
9	07	P1: De terror ((apontando para o aluno, demonstrando
10		concordar)).
11	08	Aluno: Erótico.
12	09	P1: Erótico ((apontando para o aluno, demonstrando
11		concordar)).
12	10	Aluno: Fantástico.
13	11	P1: Fantástico ((apontando para o aluno, demonstrando
14		concordar)).
15	12	Alunos: ().
16	13	P1: () e tem os contos infantis, né? Quais foram os contos
17		que a gente viu em vídeo? (...)
18	14	Alunos: (vários alunos falam ao mesmo tempo). De terror.
19	15	P1: De terror ((apontando para o aluno, demonstrando
20		concordar)). De humor. Fantástico...
21	16	Alunos: ()
22	17	P1: Não, aquele é realista ((professora apontando para o
23		aluno demonstrando não concordar com o que está sendo
24		dito por ele)). A gente leu o de humor, o de Lucicleide e o
25		erótico foi a leitura que a gente fez, a do girassol (fazendo
26		referência a personagens dos contos lidos anteriormente)
27		(...) (). ((professora pegando o livro didático e folheando))
28		Oh! Agora eu quero silêncio. Fica difícil eu poder falar com
29		vocês falando ao mesmo tempo, num é, menino? (...) Oh!
30		HOJE ficou dito que, já que várias quartas feiras não houve
31		aula, teve sempre algo atrapalhando para não ter (aula), aí
32		ficou da gente fazer a produção. Ou seja, VOCÊS,
33		protagonistas, fazerem a produção de vocês, ou seja,
34		produzirem um conto. Aí quais são as regras que tem? (...)
35		Antes de vocês escreverem, o que é que vocês PRECISAM
36		entender e compreender para produzir o conto de vocês?

- 37 ((Lendo o livro didático)) Planeje seu conto fantá::stico
 38 Vocês que vão escolher o tipo, se é fantástico, se é realista,
 39 se é erótico, se é:: o que mais? Se é um conto infantil ou
 40 se é um conto humorístico... então vocês vão escolher.
 41 Certo? Fica a critério. Porque uma pessoa pode ter
 42 habilidade de produzir um conto humorístico e outra não
 43 ter, né? Então vocês vão escolher o tipo que vocês verem
 44 que se adequa (...) então, OH! PRIMEIRO ((lendo o livro
 45 didático)) planeje seu co::nto Certo? Que você vai
 46 produzir, tendo em vista o quê? O público-alvo ((articulando
 47 a fala com o que está escrito no livro didático)). Ou seja,
 48 pra quem você vai escrever o texto. É pra adolescente?
 49 Então você vai direcionar, você vai produzir pra aquela
 50 classe, ou seja, o adolescente ler, por exemplo, né?
 51 Perfeito. É/ jovens e adultos que se interessam por
 52 literatura fantástica ((lendo o livro didático)) Certo? Então
 53 se você vai produzir pra o mesmo público que você, então
 54 vocês vão o quê? Linguagem / qual seria a linguagem que
 55 vocês vão utilizar? Agora, lembrando, a linguagem informal
 56 que vocês vão utilizar não vai ser aquela que vocês usam
 57 coloquialmente nã::o, tá? Tenham cuidado com isso... pra
 58 não colocarem pra mim fazer, pra mim comer... pra mim...
 59 enfim... esse tipo de coisa a gente deve evitar, ta certo? E...
 60 Esboce o enredo e defina as personagens, o tempo e o
 61 espaço das ações... ((lendo o livro didático)). Então vocês
 62 fazem o quê? Um planejamento mental e vocês vão / vai
 63 ter quantos personagens no meu conto? Dois? Três? Né?
 64 18 Aluno: Não tem que ter (muitos) personagens não?
 65 19 P1: Tem que ter pouquinhos, tem que ter pouquinhos, até
 66 quatro, cinco, no máximo estourando esses personagens.
 67 Certo? Então vocês precisam falar sobre eles e até porque
 68 fica mais fácil, né? De escrever, do que você botar 30
 69 personagens, aí não vai dar tempo / Oh! Ao descrever as
 70 personagens e o ambiente, considere que esta descrição
 71 deve contribuir ((lendo o livro didático)) para o quê?
 72 ((continuando a leitura)) a criação de uma atmosfera
 73 fantá::stica, uma coisa bacana que quem for ler tenha
 74 interesse de ler, né?
 75 20 Aluno: Chamar a atenção.
 76 21 P1: Isso, chamar a atenção do seu leitor. Faça de conta
 77 que vocês vão produzir pra outra turma, por exemplo, ou
 78 pra apresentar pra escola, por exemplo, certo?
 79 22 Aluno: Não, mas é só um exemplo.
 80 23 P1: É só um exemplo, mas a gente pode amadurecer a
 81 ideia. É:: O que mais? Pense num elemento ((lendo o livro
 82 didático)).
 83 24 Aluno: Professora, só pode linguagem formal?
 84 25 P1: Você vai utilizar uma linguagem formal / depende do
 85 que você vai colocar no seu texto, certo? ((voltando à

- 86 leitura do livro didático)) pense num elemento inquietante
 87 ou fantástico que utilizará para gerar uma situação de
 88 hesitação. O que é uma situação de hesitação? É quando
 89 chega lá num momento que você diz EITA, alguma coisa
 90 vai/ será que vai matar? Será que vai/ o que será que vai
 91 acontecer? Então você já vai ver/
 92 26 Aluno: é o fim?
 93 27 P1: É como se fosse o início pra o fim, né? Que vai dar logo
 94 aquela/ não/ quero saber o que será que vai acontecer no
 95 final.
 96 28 Aluno: É tipo dar um retorno ().
 97 29 P1: ISSO. Perfeito. Muito bem. Certo? É::: O que mais? O
 98 plano de realidade e o plano de fantasia, de imaginação
 99 ou de humor ((lendo o livro didático)). Se for um conto
 100 humorístico, por exemplo, vai ter um momento lá que você
 101 vai/ digamos/ eita e agora, o que será que vai acontecer?
 102 Pra deixar a pessoa bem ansioso mesmo.
 103 30 Aluno: de terror você já diz tudo que vai acontecer, num
 104 tem nem graça.
 105 31 P1: Mas você pode pensar uma coisa e no final ser outra.
 106 32 Aluno: ().
 107 33 P1: Oh! “Decida quem vai narrar a história, se é o
 108 narrador personagem ou o narrador” o quê?
 109 34 Alunos: Observador.
 110 35 P1: Observador. Você vai fazer parte da história ou você
 111 vai apenas contar a história? Isso também vocês escolhem.
 112 Se quiser, empregue estrutura convencional do conto,
 113 constituída por apresentação, complicação ((lendo o livro
 114 didático)), que é apresentar o conflito, e o clímax ((voltando
 115 a ler o livro didático)), que é o desfecho, num é? O Á:::PICE
 116 da história.
 117 36 Aluno: a conclusão
 118 37 P1: Isso, a conclusão. Perfeito. Utilize uma linguagem de
 119 acordo com a norma-padrão, PORÉ:::M com flexibilidade,
 120 afim de adequá-la às situações e ao perfil das
 121 personagens. Foi quando você perguntou se podia colocar
 122 gírias.
 123 38 Aluno: ().
 124 39 P1: Entenderam até aí, gente? Tudo bem?
 125 40 Aluno: Tudo bem.
 126 41 P1: Ok. Pense nos/ ((começou e interrompeu a leitura do
 127 livro didático)). Não, isso aqui não. Isso aqui não vai se
 128 encaixar aqui, porque a gente não vai filmar o conto, né? A
 129 não ser que a gente possa fazer isso depois. Digamos
 130 que/ Selecione aqueles melhores e produzam um vídeo
 131 como aquele que vocês viram. Ou seja, um texto
 132 multimodal.
 133 42 Alunos: ().

- 134 43 P1: (...) Certo, gente, então isso aí são os pontos que vocês
 135 devem ter base pra produção do conto de vocês, OK? (...)
 136 É::: Vocês vão fazer numa folhinha de caderno bonitinha
 137 pra me entregar, depois que produzir e eu vou fazer a
 138 correção desses contos e se precisar de reescrita aí eu
 139 devolvo pra vocês fazerem, certo? No 3º ano B eu já fiz e
 140 já recebi. Faltou só eu fazer a correção.

TRANSCRIÇÃO DA SEQUÊNCIA DE ENSINO 02 MINISTRADA POR P1

ORIENTAÇÕES PARA A PRODUÇÃO ESCRITA DE RESENHA CRÍTICA

TURNOS

TRECHOS DA AULA

- 01 P1: Prestem atenção! Boa tarde para todo mundo! Trouxeram o livro que eu pedi? ((mostrando o livro para a turma))
- 02 Alunos: Esse aqui? ((vários alunos falam ao mesmo tempo)).
- 03 Aluno: Trouxe não.
- 04 P1: O teórico ((fazendo referência a um livro disponibilizado pela escola)). Quem trouxe?
- 05 Aluno: Trouxe não.
- 06 P1: Mas eu num disse que é sempre o teórico, o prático eu num trabalho não/ OH! Vamos lá! ((escreve no quadro: Resenha crítica do filme “Um time show de bola”, depois se volta aos alunos)) Oh! Pronto? Pronto? (...) Assistimos ao filme, né? É o filme ou ao filme?
- 07 Alunos: Ao
- 08 P1: Por quê?
- 09 Aluno: Porque o filme é peso, é bom.
- 10 P1: É assistir AO filme?
- 11 Alunos: AO.
- 12 P1: É assistir AO filme. Assistir ao jogo, assisti o paciente (). Oh, gente, estamos trabalhando resenha crítica. A gente vai fechar (o bimestre) com a resenha crítica de um filme (...). Oh! É::: Nós vimos ao filme. Como é mesmo o nome do filme mesmo?
- 13 Alunos: Um time show de bola.
- 14 P1: Um time show de bo:::la. Terminamos ontem. Passei ontem pra adiantar (...). Ou seja, então hoje a gente produz a resenha crítica e quando vocês estiverem lá na universidade vocês vão produzir e vão se lembrar de mim. Dizer :::ah a professora trabalhou assim mais ou menos (...) aí vocês vão dizer a professora era tão doida que botou a gente pra produzir uma resenha de um conto que a gente mesmo produziu e::: do filme. Certo? Na página 31 do livro teórico/ quem tiver com o livro, na página 37 (...) então temos aí, oh “Como fazer a resenha crítica de um filme” ((lendo o livro didático)) quem tiver com o livro acompanhe ((professora aponta para o aluno ler)).

- 15 Aluno: Uma crítica de um filme deve entreter, convencer e informar para oferecer uma opinião original sem entregar muito da trama do filme ((aluno lendo)).
- 16 P1: Ok. O que é que ele quis dizer com isso?
- 17 Aluno: Que a pessoa tem que dizer os negócios aí sem entregar muito o que o filme é.
- 18 P1: E que seja de uma forma que convença quem vai ler, né isso? Perfeito. Então como diz aí é esboçando/ ((aluno interrompe)) eu quero um voluntário pra ler. Gustavo, "Esboçando a crítica" ((trecho presente no livro didático)). Pode ler, por favor?
- 19 Aluno: Comece com um fato ou opinião interessante. Prenda o leitor logo na primeira frase. Procure passar a ideia que tem do filme logo de cara, ele é bom, ótimo, horrível ou razoável? E faça com que a leitura se torne interessante ((aluno lendo)).
- 20 P1: Então qual é a ideia no caso que você deve começar a sua resenha? É (...)
- 21 Aluno: Logo na primeira frase, deixar o cara interessado na leitura, né?
- 22 P1: Exatamente. Começar de uma forma que motive o leitor pra fazer a leitura ((pedindo para outro aluno continuar a leitura)) Continua ((indicando que o aluno continue a leitura))
- 23 Aluno: Dê uma opinião direta e clara logo no começo. Não deixe que o leitor presuma se gostou ou não do filme. Deixe isso claro no início para passar o resto do texto explicando seus motivos ((aluno lendo)).
- 24 P1: Ok. Então de início você tem que dizer logo o quê? O que é que a gente vai começar logo no texto aí. O que é que ele diz aí? Você vai dar sua opinião direta e clara. Você vai dar sua opinião. Gostou do filme? É top? É show? Vale a pena todo mundo assistir?
- 25 Aluno: Mas num fica um pouquinho sem nexos não? Um exemplo, se o leitor vai () se der a opinião logo de cara num vai ter curiosidade pra saber o que vai acontecer ().
- 26 P1: É:: é:: agora, assim, quando ele fala em dar sua opinião num é que você vai dizer/ pronto, o filme é show você tem que assistir, não. Você vai arrudia::ndo, arrudia::ndo... pra que aí (), certo? Use oh! Use estrelas ((lendo um trecho do livro didático)) use estre::las ((apontou para um aluno, para que ele continuasse a leitura)).
- 27 Aluno: Use estrelas ou notas para demonstrar sua opinião. Em seguida, escreva sobre o porquê de ter escolhido a nota em questão ((aluno lendo)).
- 28 P1: Ok. Quando ele diz aí "use estrelas ou notas para demonstrar sua opinião". Vocês estão lembrados das estrelinhas que cada leitura que:: vocês faziam, de participação nas aulas... que:: Tati dava a vocês? Na resenha crítica é mais ou menos o que ela fez (...) ou seja, vocês vão dando pontos positivos, certo? Ok ((aponta para um aluno fazer a leitura)).
- 29 Aluno: Reforce opiniões com evidências. Se possível, faça anotações ao assistir ao filme para ter melhores argumentos, afinal,

- ninguém se importa com opiniões não fundamentadas ((aluno lendo)).
- 30 P1: Alguém fez anotações do filme? Fez? Não? Tomara que esteja aqui na mente ((aponta para que um aluno continue fazendo a leitura)).
- 31 Aluno: Não pare na análise da trama. A história é apenas uma parte do filme e não deve dar o tom da análise inteira. Alguns filmes não têm boas tramas, mas isso não os torna necessariamente ruins. Você pode analisar também, por exemplo: a fotografia, o tom, a trilha sonora e os sons, a atuação dos atores ((aluno lendo)).
- 32 P1: Ok:: Oh! Então vocês não vão falar só sobre a história, do enredo do filme, tá? Vocês podem falar em quê? Na fotografia, na trilha sonora, né? Vocês lembram da trilha sonora, das músicas que passaram lá no filme? ((fazendo referência ao filme que assistiram em sala)). Certo? É:: o local também é importante... é:: que mais? O que ele diz aqui? ((fazendo referência ao que está escrito no livro)) os sons, a atuação dos atores, que a gente sabe que é/ (...) enfim, é:: tudo que estiver entorno do filme vocês também podem falar. Num é só a história que vocês vão falar dela. Certo? É tudo que tá entorno, ao redor do filme, que faz parte dele ((Nesse momento, alunos chamam a professora para fazer algumas perguntas: não foi possível compreender o que estavam perguntando)).
- 33 P1: Você pode começar dando opinião e depois vai desenvolver os motivos. () Você pode muito bem deixar sua opinião e dentro, no decorrer do texto você pode ir opinando e explicando.
- 34 Aluno: Professora, é pra fazer o quê?
- 35 P1: A resenha que eu disse. Aí temos aí, oh, "Estudando o filme" ((lendo o livro didático)). Isso aí a gente já falou um pouco, né? O que é estudar o filme. O título do filme, né? É:: o ano em que ele foi lançado... vocês lembram disso?
- 36 Aluno: Não.
- 37 P1: Não? / O nome do diretor do filme, é:: os nomes dos protagonistas, é:: que mais? () Aí com relação/ temos aqui, oh na página 38/ "Estude as mecânicas do filme. Analise os diferentes componentes da história. Pergunte-se quais foram as impressões que teve das seguintes áreas" ((lendo)), né? Então, é:: o filme... aquele enredo é muito interessante (quando) vocês pararem pra pensar o que passou no enredo, o desenvolver do filme é muito/ Eu num quero/ É porque a gente fica querendo falar, mas não posso. (...)
- 38 Alunos: ((Alunos pedem para que a professora fale de que trata o enredo)).
- 39 P1: Não. Não vou dizer. Você quer que eu diga? É::
- 40 Alunos: ()
- 41 P1: Aí temos o quê na resenha? (...) OH! a gente tem que perceber o quê? "Durante ou após a exibição pergunte-se quais foram as impressões que teve das seguintes áreas"? ((lendo)). ((Nesse momento, intercala leitura do livro e o próprio dizer)) "diretor" – a

questão do diretor – “fotografia” – “roteiro do filme”, “edição do filme”, né? O que mais? Figurino...

Aluno: “Cenografia e trilha sonora” ((aluno lendo)).

- 42 P1: Cenografia e trilha sonora. Quem tiver com o livro vai ter material pra produzir. (...) Ok aí, gente? Tudo bem? () Certo, gente? Então finalizando (...) Certo, gente? De forma individual, todo mundo comece a resenha de você::s. Estejam à vontade pra criticar positivamente ou negativamente, certo? (...) Alguém precisa (do livro didático)? ((nesse momento, a professora dá explicações, individualmente, a alguns alunos. Não foi possível compreender essas explicações, tendo em vista as limitações do equipamento de captura de áudio)). Oh eu vou buscar o data show aí vou colocar aqui e vocês vão ver quem é o diretor do film:: Só pra ajudar aqui. Ou é no início ou no final passa quem é o diretor... certo? ((A professora sai de sala para ir buscar o data show e, depois disso, volta; liga o equipamento e inicia o filme sobre o qual os alunos irão escrever a resenha. Depois avança o filme até o trecho referente à ficha técnica)). Então pronto. Vejam o nome do diretor, o ano, o título. Agora vocês vão desenrolar aí a resenha. Tá? Em dúvida, leiam essa resenha que tá aí no livro como exemplo.

TRANSCRIÇÃO DA SEQUÊNCIA DE ENSINO 01 MINISTRADA POR P2

ORIENTAÇÕES PARA A PRODUÇÃO ESCRITA DE CONTO

TURNOS

TRECHOS DA AULA

- 01 P2: Pronto? Posso? (...) Beleza? É::: Agora (...) a gente precisa correr pra gente finalizar isso aqui. Tudo bem? Aquele lá do conto. Vamo lá! ((A professora entrega o conto "Venha ver o por do Sol", impresso, para os alunos)). Pronto, pessoal, olha só. Pronto? (...) Gente, olha só, lembrando/ lembrando então esse conto aqui que a gente leu, quais são as temáticas presentes nesse conto? Digam aí, o que é que a gente percebeu que tem nesse conto? De temática, o que tem? Lembram?
- 02 Aluno: traição.
- 03 P2: Traiçã:::o vocês acham que tem/Que mais?
- 04 Aluno: A temática do cemitério.
- 05 P2: A temática do cemitério? Mas em que sentido? ((fazendo expressão de que não concorda)) A temática/ Entendam que a agente poderia retirar, a partir da leitura desse texto, pra gente trabalhar feminicí:::dio.
- 06 Aluno: Vingança.
- 07 P2: Vinga:::nça que mais?
- 08 Aluno: Psicopatia.
- 09 P2: Pode ser também.
- 10 Aluno: Intere:::sse.
- 11 P2: Intere:::sse.
- 12 Aluno: Mentira.

- 13 P2: Menti::ra. Tudo isso são temáticas que a gente percebeu que tem aqui presente nesse texto. São temáticas positivas ou negativas?
- 14 Alunos: Negativas.
- 15 P2: Negativas. Certo. Agora a gente vai ter uma outra visão ((pegando uma caixinha de som e colocando em cima da mesa)) uma outra visão desse mesmo/ dessa mesma temática (...) certo? Qual é o título desse conto? ((escrevendo no quadro: "Venha ver o pôr do Sol")) Diga aí!
- 16 Alunos: Venha ver o pôr do Sol.
- 17 Aluno: ().
- 18 P2: Quando/ Lembrem que a gente primeiro fez aquela análise do "Venha ver o pôr do Sol" o que é que vocês achavam que ia se tratar? Muita gente falou que era algo lindo, num foi? Quando eu digo "venha", "Venha ver o pôr do Sol" ((apontando para o quadro)) é no sentido de quê?
- 19 Aluno: Han?
- 20 P2: Quando eu digo "Venha ver o pôr do Sol". VENHA. Vocês acham que tem a ver com o texto em si, com o conto? É um convite, num é? "Venha ver o pôr do Sol". Eu tô te chamando pra ver o pôr do Sol. No sentido desse texto que a gente leu, esse venha ver o pôr do Sol foi uma vista inesquecível, mas do ponto de vista positivo ou negativo?
- 21 Aluno: Negativo
- 22 P2: Negativo. Então esse VENHA é um convite saudável?
- 23 Alunos: NÃO.
- 24 P2: Não. A gente só conseguiu perceber isso (...) que era realmente um convite ruim, um convite/ que destruiu a vida da Raquel ((personagem do conto)) depois que a gente leu. Mas esse/ essa palavra ((apontando para o título do conto, escrito no quadro)) esse verbo, PRESTEM ATENÇÃO, esse verbo ele dá a entender que você está convidando e se é um convite pra o pôr do Sol a gente entendeu que era no sentido positivo, mas não foi. Então ainda sobre esse assunto, eu quero que vocês ouçam uma música que eu trouxe pra vocês pra gente fazer uma junção com "Venha ver o pôr do Sol" no sentido do conto, que Lygia Fagundes apresentou, e o pôr do Sol em outro sentido. Aí a gente vai discutir, certo? Peraí, tá? ((conectando a caixinha de som ao celular)). Oh! Prestem atenção na letra, certo? Que a gente vai fazer uma atividade daqui a pouco em cima da leitura dos dois textos, da música que vocês vão ouvir e:: do conto que a gente já leu. Certo? (...) Posso? Posso? ((perguntando se já pode colocar a música)) Eu acho que vocês conhecem. Agora escutem (a música). ((após o término da música)) Sim, gente, e aí, sobre o que fala essa música? Tem a mesma temática do pôr do Sol? ((se referindo ao conto)).
- 25 Alunos: Não.
- 26 P2: Não. Tem a mesma temática/ ele diz/ no conto diz o quê? "Venha ver o pôr do Sol" e na música diz o quê?
- 27 Alunos: Vamos ver.

- 28 P2: "Vamos ver o pôr do Sol". Tem o mesmo/ primeiro/ a temática do pôr do Sol no sentido de/ a temática não, o assunto é o mesmo, num é? De pôr do Sol, de ir ver o pôr do Sol... ((a professora deu uma pausa, pois alguns alunos estavam entrando na sala)). Sim, continuando. É::: (...) gente, não vamos perder o raciocínio, certo? Vamos continuar. O assunto do pôr do Sol é o mesmo? É um convite pra ir ver o pôr do Sol, num é? É. É um convite, só que o sentido e a temática é a mesma?
- 29 Aluno: Não.
- 30 P2: Não. Por quê? Qual é a da música? Quando ele diz "vamos ver o pôr do Sol" é um sentido positivo ou negativo?
- 31 Aluno: Positivo.
- 32 P2: Ele ta querendo o quê? Bora, gente, não entenderam nada da música?
- 33 Aluno: Tem a ver com amor.
- 34 P2: Tem a ver com amor, tem a ver com o quê? Com um convite romântico, né? No sentido de passar o dia com a pessoa que mais? Só eu que vou falar?
- 35 Aluno: ((um aluno pede para falar))
- 36 P2: Fale, Vitor.
- 37 Aluno: Ele tava querendo chamar a pessoa para ter um momento com ele, ver o pôr do Sol, olhar as estrelas com ele () no sentido romântico, acolhedor.
- 38 P2: ISSO. MUITO BE::M! (...) é::: então a gente pode perceber que essa mesma temática/ (temática) esse mesmo assunto do pôr do Sol ele foi usado de diferentes/ com diferentes objetivos. Certo? Então uma temática negativa, que até então a gente pensava que o conto ele retratava algo romântico foi o oposto, né? E:: é interessante que a gente perceba que no conto ou em qualquer outro gênero o que é importante é o título chamar atenção, né? E no decorrer do texto ele SURpreender o leitor. É esse o objetivo. Como nós lemos... lembram daquele mini-conto que a gente leu e corrigiu todo mundo junto? Aquele final foi surpreendente. Aquela história foi surpreendente. Então o objetivo da gente daqui a pouco é fazer uma escrita em que o "venha ver o pôr do Sol", que vai ser o mesmo título, certo? Vocês consigam produzir alguma coisa em que a narrativa ela seja surpreendente. Então nós vimos duas narrativas com o mesmo/ vamos dizer assim/ com o mesmo assunto. O mesmo assunto do pôr do Sol, um convite pra o pôr do Sol, uma temática foi o quê? Um final trágico, um final que gerou feminicídio, ou até mesmo é::: que trouxe também uma ideia de vingança... trouxe uma ideia de:: de/ no caso dela, vocês acham que ela era uma pessoa interesseira? Vocês acham que ela gostava dele? Eu acho que ela gostava. E eu acho que ela deixou ele/ gostava assim, né? Gostava só, não amava. Mas ela gostava dele e o deixou simplesmente pra ficar com um homem que era mais rico, tinha mais condições, NÉ? Então isso pra Ricardo foi já um ponto negativo e pra que ele alimentasse aquela, aquela sua vontade de

- se vingar. Só que essa vingança é uma vingança... é:: vamos dizer assim... é uma vingança::...
- 39 Aluno: Desafio.
- 40 P2: Não. Não. É uma vingança... que tem um por quê, minha gente?
- 41 Aluno: Vingança por motivo.
- 42 P2: Não.
- 43 Aluno: Justificável.
- 44 P2: É UMA VINGANÇA JUSTIFICÁVEL?
- 45 Alunos: Não.
- 46 P2: NÃO. É uma vingança como qualquer outra que faz parte também do feminicídio. Não é/ Nada justifica a violência. Nada justifica uma morte como objetivo de... sei lá, trazer o que a pessoa deseja. Nada justifica. Certo? É:: Vocês entenderam esse jogo que eu quis trazer pra vocês? E no outro, que traz a música com a mesma temática trazendo o mesmo assunto trazendo uma temática de quê? De amor, de romantismo, de convite, um convide pra sair da realidade, ir pra uma parte mais poética, né? Quem tem namorado aqui sabe que no dia de aniversário de namoro, dia de aniversário de, eu falo por mim, né? Aniversário de casamento... a gente quer fazer uma coisa que fuja da realidade, que fuja do cotidiano, né? Por quê? Por que a gente quer trazer um pouco da poesia. Esse é o sentido do/ da música. Então o pôr do Sol com duas visões tá certo? AGORA vai ser a última produção de vocês desse conto pra gente finalizar esse:: esse conteúdo. Eu quero que, em trios, em trios vocês produzam um conto. Esse é um conto, não é um mini-conto. Da outra vez vocês produziram um mini-conto, lembram? Agora eu quero que vocês produzam um conto ((escrevendo no quadro a palavra "conto")). Do conto a gente viu o quê, gente? Quais são as características do conto? Ele precisa ter o quê?
- 47 Aluno: Personagens.
- 48 P2: Personagens.
- 49 Aluno: Narração.
- 50 P2: Precisa ter uma narração, pode ser em primeira pessoa ou em terceira, sendo que se você começar em primeira vai até o final em primeira, se você começar em terceira, vai até o final em terceira. Então se eu começo co::m com terceira, né? 'Ele viu' é:: ou então 'Ela percebeu' e aí do nada eu simplesmente digo é:: 'Então fomos caminhando eu e ela'. Tá certo?
- 51 Alunos: Não.
- 52 P2: NÃO. Se você começou com terceira tem que ir até o final na terceira. E a terceira é de que forma? Você sendo quem está vendo por fora. É o observador. E quando é em primeira pessoa você é participante da história. Certo? Você pode ser o principal ou não. Eu quero que vocês façam um conto ((apontando para o quadro para a palavra conto e grifando)) utilizando esse mesmo assunto. Qual é o assunto?
- 53 Alunos: Venha ver o pôr do Sol?

- 54 P2: O convite a ver o pôr do Sol. Então ou vocês podem colocar 'venha ver o pôr do Sol' ou 'vamos ver o pôr do Sol' ((apontando para o quadro, para a frase 'Venha ver o pôr do Sol')). Tudo bem? Quando eu digo aqui ((apontando novamente para o quadro)) no título do conto "'Venha ver o pôr do Sol'" eu estou chamando quantas pessoas?
- 55 Aluno: Uma
- 56 P2: É como se eu estivesse chamando apenas uma pessoa num foi? Lygia até nisso foi fera.
- 57 Aluno: Lygia?
- 58 P2: Sim. Lygia Fagundes Teles. Já aqui ((apontando para o quadro, para a palavra 'vamos')) quando eu digo 'vamos ver', quem foi ver? Os dois, o namorado e a namorada. Aqui ((apontando para o quadro, para a frase 'Venha ver o pôr do Sol')) quem viu o pôr do Sol? Infelizmente, só Raquel, né? De dentro da catacumba, né? Eu quero que vocês criem um conto agora com esse mesmo assunto. Agora pensem, viu, gente? Pode fazer 'venha ver o pôr do Sol na escola', o pôr do Sol na sua ca::sa, eu quero que vocês usem a imaginação, certo? E pra escrita de vocês ((alguém interrompe a aula)). Gente, pronto? Silê::ncio. Nessa produção, nessa produção eu quero que vocês coloquem em ação AQUELAS estratégias que eu dei a vocês de qualquer produção que vocês forem fazer. Certo? Então o que é que vocês vão fazer? Primeiro, você e a sua/ e o seu grupo... o trio vai pensar em quê? PRESTEM ATENÇÃO. Vocês vão primeiro pensar em quê? PRIMEIRO! ((apontando para o quadro, como se estivesse topicalizando o que está dizendo)) O que é que eu preciso escrever? NÃO. Sobre o que é que eu quero escrever? Vocês vão colocar em tópicos. Certo? Depois, quais serão os meus personagens? Vão colocar em tópicos. Qual o final da minha história? O que é que a gente vai pensar pra o nosso final? Eu não quero que vocês escrevam como Chico Xavier, vai escrevendo do jeito que vier, não é assim. Vocês vão PENSAR antes de escrever. Certo? Não é chegar no final/ eita/ escreveu, fez tudinho, fez a introdução, fez o desenvolvimento, aí no final, na conclusão, lá na sua parte final, na sua finalização do desfecho, aí lá no final, você/ e aí, vou fazer o quê nesse final'? NÃO. Vocês têm que pensar ANTES. Certo? A gente vai começar como? Começar assim ((apontando para o quadro como se estivesse topicalizando algo)) e fazer primeiro um cronograma de escrita, topicar as ideias iniciais pra depois vocês escreverem, certo? E aí:: quando tiver faltando dez minutos, que é daqui:: vinte e cinco minutos, eu quero que vocês digam como está a produção de vocês, certo? Comecem. Sur-pre-en-der. Mesmo assunto.
- 59 Aluno: ((um aluno chama a professora, em particular)).
- 60 P2: Com o mesmo assunto, certo? Gente:: mais uma vez. Façam um rote::iro antes de começar a escrever. Aprendam isso, aprendam a fazer isso como parte da escrita de vocês, viu? Se programem, se planejem antes de escrever.

TRANSCRIÇÃO DA SEQUÊNCIA DE ENSINO 02 MINISTRADA POR P2

ORIENTAÇÕES PARA A PRODUÇÃO ESCRITA DE RESENHA CRÍTICA

TURNOS	TRECHOS DA AULA
01	P2: Pronto, vamos sentar? Pessoal, é o seguinte. É:: Dando continuidade a nossa aula de produção textua::l da semana passada... ainda dando continuidade... É:: Lembram daqueles estilos... lembram daqueles estilos que eu disse pra vocês, que a gente comentou, os estilos e os tipos de de:: resenha crítica que existem?
02	Alunos: SIM
03	P2: E que hoje a gente tem MUITO contato com a resenha também oral, que está presente no::s nos canais do YouTube, lembram? Então, como eu tinha dito a você::s, né? Eu trouxe dois exemplos e nós vamos avaliá-los... nós vamos avaliar esses dois tipos de de resenha crítica, certo? Pra depois a gente continuar nossa aula. É:: observem os mínimos detalhes, certo? Da resenha. E lembrem-se sempre quando vocês estiverem assistindo. Lembram aquele objetivozinho principal da resenha crítica? Que é o quê? ((apontando para o quadro, onde está escrito "Avaliar a obra")).
04	Aluno: Avaliar a obra.
05	P2: Avaliar a obra. Então sempre lembrando que na resenha crítica o principal objetivo seria avaliar a obra. Essa obra pode ser o quê? Pode ser livro, pode ser o que mais?
06	Aluno: Filme.
07	P2: Filme.
08	Aluno: Uma peça de teatro.
09	P2: Uma peça de tea::tro...
10	Aluno: Série
11	P2: Uma sé::rie... pode ser qualquer coisa que tenha a ver com arte, com produção...
12	Aluno: ().
13	P2: Pode ser também. Pode ser uma apresentação teatral, uma apresentação... é::
14	Aluno: Musical.
15	P2: Musica::l, cinema... ((preparando o data show e colocando um vídeo do YouTube)). Eu trouxe esses vídeos vocês vão ver o porquê, eu realmente gosto dessas pessoas... a primeira que a gente vai ver é uma resenha crítica de um Livro e a segunda é uma resenha crítica de um filme (), certo?
16	Aluno: É o cara do "Ei nerd"? ((se referindo a um canal do Youtube)).
17	P2: É! ((risos)). Prestem atenção, tá? ((iniciando o vídeo no data show)) É:: (...) gente, ela é MUITO/ vou comentar depois, tá? Muito maravilhosa. É:: vamos prestar atenção, prestar atenção nos mínimos detalhes. O livro que ela vai resenhar, o livro que ela vai fazer essa resenha, que ela fez, né? O canal no YouTube dela é "Ler antes de morrer". Então:: é:: ela vai falar sobre o livro de Lygia

- Fagundes Teles. Qual foi o conto de Lygia que a gente leu? Que não faz muito tempo?
- 18 Alunos: Venha ver o pôr do Sol.
- 19 P2: Venha ver o pôr do Sol. MUITO BEM! Então quando ela for falando a gente já vai fazer uma ligação das características porque a gente já leu. Então ela tem um estilo próprio, que é esse aí que ela vai falar ((iniciando o vídeo)). ((após a exibição do vídeo)). E aí, gente, gostaram?
- 20 Alunos: SIM.
- 21 Professora: A resenha dela, a forma como ela fala, né? A forma como ela avalia, a forma como ela descreve... é muito clara.
- 22 Aluno: Parece a senhora falando.
- 23 P2: Parece? Eu sou assim, é?
- 24 Aluno: É igualzinha a senhora.
- 25 Aluno: Empolgada.
- 26 P2: ((risos)) Então assim, eu gosto muito dela porque a gente fica até incentivado a ler e a fazer do jeito que ela tá dizendo, né? Começar a ler por num sei qual, depois ir pra outro livro e tal... e aí essa linguagem que ela usa nessa resenha, mesmo sendo oral, que tipo de linguagem é? (...) Que linguagem é essa daí que ela tá usando? Bora? Linguagem o quê?
- 27 Aluno: Formal
- 28 P2: ISSO! Certíssimo. Muito bem! É uma linguagem FORMAL! Mesmo sendo um canal do YouTube, a gente percebe que a linguagem dela é bem formal, né? A forma como ela fala/ eu acho que é mais por causa do público também, que são sempre leitores... A gente pode ver/ E quem são esses padrinhos aqui? ((apontando para o vídeo)).
- 29 Aluno: São as pessoas que ajudam.
- 30 P2: ISSO! São as pessoas que ajudam a manter o canal. É interessante quando ela indica pra gente comprar na Amazon. Ali ela tá falando por quê? Porque ela gosta? Não só por que ela gosta. Por que mais?
- 31 Aluno: Parcerias.
- 32 P2: Com certeza chega presentinhos e recebidos ou por semana ou por dia, né? Ela com certeza deve VIVER, viver disso, né? Tenho quase certeza de que ela vive só é: do canal, de fazer essas resenhas.
- 33 Aluno: Ela tem um público grande?
- 34 P2: Tem. Tem. Só que aí são públicos que gostam de ler, são públicos/ quem assiste ela normalmente é quem gosta de ler, né? Quem gosta de ler livros de diversos gêneros.
- 35 Aluno: E também ela tem uma prateleira com () livros.
- 36 P2: É: A gente vê que a prateleira/ quem não queria ter uma prateleira assim, né? Deixa eu colocar aqui ((colocando no vídeo o trecho em que é mostrada a prateleira de livros da resenhista)). Oh lá... a prateleira toda cheia de livros. E o estilo de resenha que ela faz? Como é que ela faz a resenha dela? Vixi como vocês estão estranhos hoje.

- 37 Aluno: É o frio.
- 38 P2: Bora?
- 39 Aluno: Ela fala sobre o livro, só que ela não expõe totalmente.
- 40 P2: Não expõe, que é típico da resenha crítica, que é você dizer o enredo, dizer a sua opinião sobre ele, mas não contar o final, não dar o famoso spoiler, né? Então ela não conta o final. Teve até um conto aí que ela tava falando esse livro que ela tava falando é um livro de contos, então tem um conto que ela fala desse livro que ela diz até assim "eu não posso contar", "a partir daqui eu não posso contar", né? E o que é que tem a ver até essas características que ela fala é:: com aquele conto que a gente leu? Tudo, né? Tudo que ela diz, todas as características que ela diz até da autora a gente consegue identificar por aquela leitura que a gente fez daquele conto, né? Os mínimos deta::lhes, aquela surpresa que a gente fica no fina::l.
- 41 Aluno: Professora, esse conto aí foi aquele ().
- 42 P2: Do venha ver ((se referindo ao conto "Venha ver o pôr do Sol", lido em aula anterior)). É, é a mesma escritora. então a gente percebe que ela fala só por que ela gosta e já leu? Não. Ela fala porQUE conhece. Que é exatamente aquele argumento de autoridade que a gente sempre fala que estão presentes nas resenhas críticas, num é? Ela fala não só da boca pra fora, mas ela fala porque ela conhece o que ela tá falando. Esses mínimos deta::lhes, a duraçã::o, é:: a expressão que é colocada pela autora, então ela faz esse jogo e uma ligação às vezes até com uma informação fora do livro, né? Agora o outro exemplo que eu trouxe ((iniciando o vídeo)) é do "Ei, nerd!" ((também canal do YouTube)). Só uma observação: Quem aqui já assistiu Burd Box?
- 43 Alunos: Eu.
- 44 P2: Só? Só vocês dois?
- 45 Alunos: ().
- 46 P2: Tem alguns spoilers, já vou avisando, mas assim, num tem problema não quem não assistiu ainda dá pra assistir, porque não te::m uma:: assi::m, num é uma série, não são vários ví::deos, não é uma seleção de vídeos, não tem continuidade, então ainda dá pra assistir.
- 47 Aluno: Nem gostei desse filme ().
- 48 P2: Eu gostei muito. ANA! SÉRIO? Eu gostei muito. E aquele final que traz uma reflexão/ aquela reflexão final, minha gente, eu achei muito:: profunda. Sério, é além do que o filme diz no próprio filme. Traz uma reflexão/ quando termina você fica/ caramba isso reverbera () mas vamos lá. Prestem atenção agora nesse vídeo ((iniciando o vídeo)). ((retomando a fala)) Pro::nto, então aí outro:: estilo, né? De resenha. Mas... é:: Não menos importante, não menos interessante/ qual a diferença da linguagem pra começar?
- 49 Aluno: Essa é mais informal.
- 50 P2: Essa é mais e muito informal, né? Essa é bem informal mesmo! O que mais?

- 51 Aluno: é uma linguagem que é:: como se estivesse conversando, (...)
de mais interação.
- 52 P2: Hum... Muito bem!
- 53 Aluno: ()
- 54 Professora: Fala realmente com quem tá assistindo, né? Muito bem. E outra coisa que é interessante é que ele também faz as observações, mesmo sendo observações sérias, faz uma ligação com outro filme, faz uma ligação com desenho, faz uma ligação com coisas que são de fora desse mesmo filme, né? Mas que mesmo assim ele ainda tem essa linguagem bem... bem coloquial, be::m bem simples pra que todos entendam. Deu pra entender então os tipos de/ esses dois tipos que eu trouxe de resenha?
- 55 Aluno: Sim.
- 56 Professora: E todos os tipos tem ali, oh! ((apontando para o quadro, onde está escrito "Avaliar a obra")) o principal objetivo? Avaliar a obra. Nesse segundo exemplo que eu trouxe, claro, tem também o objetivo de falar sobre os monstros. Que a minha opinião é bem parecida com a dele. Eu acho que fica melhor não tendo no filme a imagem do monstro porque a gente fica imaginando. Eu fico bem tensa assim... quando é um filme que não mostra o monstro (...). Vocês já assistiram Stranger Things?
- 57 Aluno: Sim.
- 58 P2: Pronto, é mais ou menos parecido, né? Os monstros. E os monstros ele::s também são assim ((gesticulando)). Mas na maioria das vezes num mostra nada. Você fica naquela tensão, né? E meche muito mais com a cabeça da pessoa quando não mostra do que quando mostra. Se fosse esse daí num sei não. Eu num achei muito bonitinho não. Num é lá esses assustador mesmo não. Enfim/ é:: espero que vocês tenham gostado aí dos exemplos só pra gente ter uma noção de que a resenha crítica não é só aquele texto escrito, aquele texto que a gente interpreta, mas é muito mais que isso, certo? ele tá presente até mesmo nos nossos dias, principalmente agora com a tecnologia, né? Com as redes socia::is, com o YouTube a gente ta tendo muito mais acesso a isso. E hoje a gente só assisti/ não, não só assisti, mas a gente só assisti mais uma coisa se uma pessoa chegar e disser 'oh é bom', aí você é que vai pensar e vai assistir, né? E:: as resenhas então, elas têm essas características, certo? De avaliar, de indicar ou não. Eu posso fazer uma resenha que eu vou indicar ou não, né? Gente, diante disso, o que nós vamos fazer agora é o seguinte (...). Gente, lembram daquele texto que vocês fizeram em grupos? Que era só o resumo, lembram? Que eu tinha pedido pra vocês fazerem... quando eu não estava na escola. Eu pedi pra vocês escolherem quatro filmes pra vocês fazerem o resu::mo. Lembram?
- 59 Aluno: A gente já fez?
- 60 P2: Já fez sim senhor! Aí agora eu vou entregar pra vocês ((entregando os resumos dos alunos)) e a gente vai fazer uma autoavaliação. Autoavaliação é fácil?
- 61 Alunos: NÃO.

- 62 P2: Num é muito fácil não. Porque eu quero que vocês avaliem como vocês estão, como vocês veem, depois que a gente viu tudo isso desse gênero da resenha crítica, como é que você poderia mudar o seu texto, de que forma você poderia adaptar, de que forma você poderia acrescentar... Certo? Eu vou entregar pra vocês os critérios é:: daqui a pouco. Peraí que eu vou explicar o que é pra vocês fazerem ((continuou entregando os resumos aos alunos)). (...) Oh, gente! Prestem atenção, viu? Oh, gente, prestem atenção. É o seguinte, aí, nesse papelzinho de autoavaliação... nesse papelzinho de autoavaliaçã::o vocês vão fazer o quê? Estão vendo que tem as perguntas?
- 63 Aluno: Sim.
- 64 P2: Sobre adequação ao gênero, sobre esse texto que vocês fizeram, mesmo vocês tendo feito sem conhecer o gênero, certo? É:: eu pedi pra vocês fazerem um resumo, lembram? Até porque eu não tinha explicado ainda, a gente só tinha feito aquela introdução ((sobre aula anterior sobre o gênero resenha crítica)) e aí a atividade seria mais pra vocês se basearem e pra vocês conseguirem depois, na segunda produção, vocês conseguirem pelo menos uma base, pelo menos um texto base pra vocês corrigirem ou adaptar, certo? Então desses quatro, dos quatro filmes que vocês é:: resumiram, vocês vão escolher apenas um pra reescrever ((remetendo à escrita da resenha)), então prestem atenção, certo? Aí tem as perguntas (lendo o material impresso, de autoria própria) é:: sobre a sua autoavaliação da produção. Sobre adequação ao gênero, o tema resenhado é um filme? Aí você vai marcar a carinha que corresponde se é sim, se é mais ou menos ou se é não, sobre a SUA produção, certo? O texto possui título, assinatura de um resenhista, informações técnicas, contexto, descrição resumida, pontos de VISTa, arguMENTos e chamada final? Se tiver TUDO, carinha feliz. Se tiver mais ou menos, carinha séria. E se não tiver nada, carinha triste, precisa melhorar e muito. Ou então se tiver, mais pra não do que pra sim, né? Dividi o texto em parágrafos e de forma adequada? Apresenta::ção, descriçã::o, avaliação, recomendação ou não? Tudo isso precisa ter na resenha, certo? Tudo isso que a gente já tá vendo... é:: Enquanto escrevia, pensei na pessoa que vai ler? Por que quem é a pessoa que vai ler... o meu texto?
- 65 Aluno: O interlocutor.
- 66 P2: Interlocutor. Quem é essa pessoa?
- 67 Aluno: A senhora.
- 68 P2: Não. Pensem que não sou eu ((risos)).
- 69 Aluno: Alguém que tá interessado.
- 70 Professor: Alguém que está interessado. Muito bem, Mateus! ((nome fictício)). Minha letra está legível?
- 71 Alunos: NÃO.
- 72 P2: Tem muita gente aqui que se colocar carinha feliz, oh eu vou lá dizer mentiu ((risos)).
- 73 Alunos: ()

74 P2: Consegui transmitir as ideias que desejava? Lembram quando eu sempre... lembram quando eu falo sobre o planejamento do seu texto? De você fazer o quê? Você colocar em tópicos os seus objetivos em relação à escrita. Você vai fazer, antes de você escrever qualquer texto, você precisa fazer esses tópicos. É uma dica que eu dou pra vocês e é importante que vocês internalizem isso e reflitam ((apontando para o quadro como se estivesse topicalizando)). Porque com os tópicos você vai dizer, você vai colocar o que você precisa citar, qual argumento que você precisa colocar, certo? Qual o contra-argumento, enfim/ então você colocando em tópicos o que você precisa colocar no seu texto você vai ter mais facilidade em produzir o seu texto, porque senão você fica assim, 'vixi vou começar como?' aí fica naquele/ aí para no segundo parágrafo 'vixi vou escrever o quê agora?' Quando você escreve os tópicos você fica mais/ você fica com os caminhos mais prontos pra você seguir. Certo? É... ((voltando a ler o material escrito entregue aos alunos)) realizei uma revisão ortográfica? ((lendo o material entregue para os alunos)) o que é que seria isso? Lembram quando é::: eu dei aquela instrução de que quando você termina o seu texto você relê. Nessa releitura a gente já encontra o quê? Alguns errinhos ortográficos que dá pra corrigir antes de passar a limpo, já dá pra fazer uma mudança às vezes numa frase. Se eu tô separando predicado e sujeito eu já dou uma mexidinha pra reorganizar. Por que às vezes são besteirinhas que a gente vê só de passar o olho uma vez. Então eu fiz isso no meu texto? Escrevi o texto/ sim/ Consegui transmitir as ideias que desejava? ((lendo)) Que seria partindo dessa ideia dos tópicos ((apontando para o quadro)). Eu desejava falar sobre o filme/ desejava/ inclusive esse filme, essa resenha sobre esse filme que a gente assistiu agora, é::: o Burd Box, ele é baseado em um livro. Então tem condição, no caso, Manuela ((nome fictício)) colocou lá entre os quatro filmes que ela escolheu pra resumir, ela colocou esse filme, então dá pra fazer uma ligação com o livro, o que é que tem de diferente? O que é que leitores do livro dizem sobre o filme? Então tudo isso dá pra gente colocar na nossa resenha, certo? São opiniões, são argumentos, certo? Ainda sobre o mesmo/ sobre o mesmo objeto. Qual é o objeto resenhado? É o filme tal, que a gente escolheu filme, mas pode ser qualquer coisa. E, por último, escrevi o texto de acordo com a proposta? ((lendo)). Qual é a proposta? PRINCIPALMENTE, avaliar ((apontando para o quadro, onde está escrito "Avaliar a obra")). PRINCIPALMENTE, também dizer, lá no final, não necessariamente você precisa colocar 'recomendo', não, mas pelo que você fala já dá pra entender que você vai recomendar ou não. Certo? E, no final, estou satisfeito ou preciso melhorar? ((lendo)). Aí você vai pintar a carinha feliz. Façam essa autoavaliação, é::: depois eu vou escolher três, três não, duas pessoinhas pra falar e vocês vão começar a reescrever, tá Certo? Mãos à obra. ((após os alunos responderem a autoavaliação)) Gente, vamo lá então? Já fizeram, né, a

- autoavaliação? Pronto. Eu vou pedir a duas pessoas, Lucas ((nome fictício)) e vou pedi::r e outra pessoa deixa eu pensa::r eu quero uma menina... Rafaela ((nome fictício)).
- 75 Alunos: ((aplaudindo))
- 76 P2: Bora lá. Primeiro Lucas, vá lá, Lucas.
- 77 Aluno: () assinatura do resenhista, no caso, eu esqueci de colocar... informações técnicas eu coloquei, ponto de vista mais ou menos, argumentos (...)
- 78 P2: Lembrando que os argumentos são argumentos que vão fazer com que você esteja incentivando ou não a pessoa a assistir. Então esses argumentos aí são nesse/ são nessa ideia, certo?
- 79 Aluno: Aí dividir o texto de forma adequada eu acho que não. É:: Enquanto escrevia pensei no leitor? ((aluno gesticulafazendo sinal de mais ou menos)). É:: escrevi mais no meu ponto de vista mesmo ().
- 89 P2: Muito bem! Então isso é o que a gente tem que fazer SEMPRE, sobre as nossas práticas. Tenho que me autoavaliar. Ta faltando o quê pra eu ser entendido? Mais uma vez, se o meu texto for encontrado daqui dez a::nos, numa caixinha/ numa caixinha não, vamos dizer numa garrafa de vidro, no fundo do/ no fundo do mar não, flutuando, se for encontrada no mar uma pessoa abrir e ler ela vai entender o que eu disse ali, mesmo sendo em outra época? Você tem que responder que sim. Se a sua resposta for não, a pessoa não vai te entender, o seu texto ele está precisando melhorar. Certo? Você precisa ter clare::za, ter argumentos, ter tudo bem direitinho mostrando o que você quer falar e o que você falou, certo? Muito bem, Lucas. É assim mesmo. É:: próxima pessoa, Rafaela.
- 88 Aluna: ().
- 89 P2: Muito bem, Rafaela. Então pelo que eu estou vendo, usando como base duas pessoas da sala, tem muita coisa pra melhorar, né? Então eu quero que no texto de você::s, no origina::l, no primeiro, que essa atividade, vai valer uma pontuação, tá, gente? Essa reescrita. Então eu vou/ eu quero que vocês sublinhem o que vocês precisam melhorar, certo? Como também é:: vocês vão começar a/ OLHA SÓ, OLHEM SÓ, não só produzir, eu quero que vocês, ANTES, eu quero que vocês comecem nessa aula, vocês vão planejar o texto de vocês. Vai ter coisa que vocês escreveram que dá pra permanecer, dá pra usar na parte do enredo, na parte do que você quer dizer é:: sobre o se::u o seu filme, certo? Já outras você vai reformular totalmente. Agora, se você for aquela pessoa que vai pegar o seu texto e 'caramba no meu texto num dá pra aproveitar nada', você vai começar do zero, não tem problema. Certo? Mas essa atividade eu vou querer depois que vocês grampeiem e me entreguem de novo a nova e a antiga, tá certo? Pensando bem direitinho, gente, planejem o texto de vocês. E aí eu vou passando de mesa em mesa pra vocês tirarem as dúvidas (...) vão começando a planejar, oh! Colocando os tópicos, o que

- você quer falar quando começar. LEMBRANDO, a ficha técnica fica onde, que a gente viu na aula anterior?
- 90 Alunos: No final.
- 91 P2: Só no final?
- 92 Aluno: Pode ser no começo também.
- 93 P2: Pode ser no final, pode ser no começo ou pode ser dentro do texto também. Oh! Lembram daquele textinho que vocês pintaram todinho? ((fazendo referência a uma resenha lida em uma aula anterior)). Pronto, peguem ele também::m, podem olhar pra usar como base também::m, ver algumas expressões... LINGUAGEM, que tipo de linguagem vocês vão usar?
- 94 Alunos: Coloquial.
- P2: FORMA::L ((após isto, tirou as dúvidas dos alunos individualmente)). Aí vocês me entregam semana que vem, beleza?
- 95 Alunos: Beleza.
- 96 P2: ((orientando os alunos individualmente)). Cada um tem a sua autoavaliação, viu, gente? Autoavaliação é pessoal, viu, gente? Mesmo sendo em dupla ((se referindo à escolha do filme)), cada um faz o seu.

ANEXO B – TRANSCRIÇÕES REFERENTES ÀS SESSÕES DE AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES (ACS)

TRANSCRIÇÃO DOS COMENTÁRIOS REFERENTES À SESSÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO 01 COM P1

ORIENTAÇÕES REALIZADAS POR P1 PARA A PRODUÇÃO ESCRITA DE CONTO

LINHAS	COMENTÁRIOS	TRECHOS DAS FALAS
01	01	P1: Foram várias interrupções relacionadas a coisas da escola mesmo. A gente passou a semana todinha que não teve aula. Assim, é ruim quando tem essas paralizações porque atrapalha o ritmo que a gente vai, né? Por exemplo, foi o quê? Acho que bem duas, três semanas ou foi mais sem a gente poder tocar, voltar o assunto, aí isso pode atrapalhar os meninos esquecerem, mas deu certo, né? Saiu as produções. Eu lembro que eu tava com esse livro aqui acho que foi pra dar uma retomada em relação à estrutura.
02		
03		
04		
05		
06		
07		
08		
09		
10		
11	02	P1: É... a questão, né? Como eu expliquei os tipos de conto, tudo, eu queria que eles entendessem realmente cada um. Saber que esse é um conto humorístico, o que que eu devo levar de humor pra o conto. Como é que eu vou colocar humor no meu conto, né? Aí se for um conto erótico, o que é que eu vou colocar pra chamar a atenção do meu leitor, né? Porque... é... eu lembro lá
12		
13		
14		
15		
16		
17		

18 daquele conto... acho que foi naquela aula que você
19 tava lá () tem a questão do girassol, que tem a questão
20 do erotismo aí, então como é que eu vou produzir um
21 conto que demonstre erotismo, mas que eu não use as
22 palavras diretamente, entendesse? Aí a questão do
23 conto fantástico, o que é que eu tenho... o que é que eu
24 vou misturar de ficção com realidade. Então assim, eu
25 busco que o aluno realmente aprenda cada coisa, o que
26 é o conto isso, o que é o conto aquilo, o que é o conto
27 aquilo, pra quando eles forem produzir, não só na
28 escola, né? Mas pra vida deles, que quando eles forem
29 produzir eles saibam o que vão produzir e como
30 produzir. Quer dizer... eu tento fazer assim, não sei se
31 eles conseguem compreender o que eu peço, mas é
32 isso o meu objetivo é que eles de fato aprendam, não
33 pra ali, pra aquele momento, mas pra vida, né?
34 Digamos // um de repente ele quer ser escritor, quer
35 produzir contos, com que tipo de conto eu me identifico
36 mais? Será que é humorístico, será que é o conto
37 erótico, será que é o fantástico, será que é o infantil?
38 Então tem que saber cada tipo e situar, escrever o que
39 realmente se encaixa dentro daquilo que é pedido.
40 Então meu objetivo é esse que eles realmente
41 aprendam e saibam distinguir cada um. Se identificam
42 mais, qual é o conto que eles se identificam, por isso
43 que eu deixei o tipo livre, né? Por que, às vezes, na vida
44 a gente é tão imposto a fazer aquilo que nem sempre
45 você gosta que pelo menos uma vez na vida a gente
46 tem que deixar os alunos escolherem aquilo que eles
47 querem fazer. Como nesse trabalho... eu num sei se no
48 TCC eu acho que eu até falei lá, que eu peguei até de
49 um autor que eu tava lendo, que na escola é muito
50 aquela questão do aluno ter que fazer, independente se
51 ele gosta ou não o aluno tem que fazer, mas pra que eu
52 possa conduzir o aluno a ler, a ter uma literatura livre,
53 ele tem que escolher o gênero que ele gosta, o que ele
54 quer ler, aquilo que ele mais se identifica. Assim, eu
55 busquei no conto trazer um pouco disso aí... livre // eu
56 quero fazer sobre isso aqui, então vou produzir isso
57 aqui. Porque, assim, você... não eu tenho que trabalhar
58 o conto só por trabalhar, só mostrar, aos meninos o que
59 é? É bom a gente mostrar assim, detalhadamente, o
60 que eles possam levar pra vida, chegar lá na
61 universidade, por exemplo, e dizer "eita eu trabalhei
62 isso aqui na sala de aula, foi legal", porque a gente
63 mesmo quando ta na universidade a gente conta as
64 nossas experiências na sala do ensino básico... a gente
65 vê muitos relatos de traumas, de não gostar daquilo ali
66 porque tal professor obrigou ele a fazer isso. Eu só

- 67 obrigo a fazer as redações do ENEM porque tem que
 68 fazer, mas prova, nota de prova, eu só obrigo os alunos
 69 a fazer prova porque tem que fazer, é uma regra da
 70 escola. Aí nesse caso aqui a gente pode deixar o aluno
 71 livre pra escolher, né? É como a gente // digamos,
 72 chega numa sala de aula e "gente, quais são os
 73 gêneros que vocês mais gostam?", quando você leva
 uma coisa que os alunos gostam, os alunos param, os
 alunos prestam atenção e eles se dedicam, eu já prestei
 atenção e realmente é.
- 74 03 P1: A questão da linguagem coloquial, é que tem muitos
 75 alunos que escrevem do jeito que fala. Aí como eu já
 76 tenho experiência de algumas redações, aí eu já..
 77 assim, vou logo lembrando a eles, num é aquela
 78 linguagem informal que você vai dizer, da forma que
 79 você fala você escrever, né? Que tem um aluno,
 80 Mateus, é um dos (que escrevem assim), aí eu falei em
 81 relação a isso. A questão do leitor, tem que direcionar,
 82 pra quem que eu vou escrever os contos, porque,
 83 digamos, se for pra um público jovem, eu tenho que
 84 usar uma linguagem que esteja de acordo com o meu
 85 público jovem, se for pra o público infantil eu tenho que
 86 usar uma linguagem mais fácil // pro entendimento,
 87 porque eu posso... digamos, vou fazer pra pessoas que
 88 já estão na universidade, que tem uma linguagem, né?
 89 Mais aprofundada, é diferente de uma linguagem pra
 90 criança, é diferente do::: digamos desses jovens que
 91 ainda estão no ensino básico, aí é nesse sentido aí. (...)
 92 Tem muito isso, né? De... na oralidade a gente vê muito,
 93 só não pode colocar na na escrita, na oralidade a gente
 94 usa normalmente, mas na escrita devemos evitar isso
 95 aí, por isso que eu toco nesse ponto.
- 96 04 P1: Eu acho importante porque, às vezes, os alunos
 97 eles leem, mas não compreendem o que tá ali escrito,
 98 então quando a gente lê e explica o que tá ali com a
 99 nossa fala fica mais fácil pra eles entenderem, aí eu
 100 sempre faço isso, independente do que for, quando eu
 101 to trabalhando eu sempre faço isso, pra que eles
 102 entendam, na minha linguagem que eles conseguem
 103 entender, por isso que eu foco muito nisso aí. // eu acho
 104 melhor é::: num sei, é de mim mesmo assim, eu tenho
 105 que mostrar e dizer o como o que é, entendesse?
 106 Geralmente eu faço isso. Eu acho que eles
 107 compreendem mais. Eu sempre toco nessa tecla. (...)
 108 eu sou simples ao extremo, sou eu eu mesmo assim,
 109 entendesse? Às vezes eu digo assim, meu Deus, será
 110 que é pra eu ser assim mesmo ou eu tenho que ser um
 111 pouco mais formal? Num sei... assim... parece até que
 112 eu tô com os meninos, meus filhos em casa,

- 113 trabalhando... assim... normal, eu me sinto.. fico à
 114 vontade... Eu me envolvo demais. É tanto que tem uma
 115 menina lá no terceiro B que disse que eu pareço uma
 116 mãe... (risos) disse professora eu admiro tanto a
 senhora que a senhora parece a mãe da gente.
- 117 05 P1: Eles organizarem as ideias deles, o que eles
 118 querem produzir, respondendo aquelas perguntinhas,
 119 né? "onde?" "como?" "quando?" e "porque?", que a
 120 gente usa na na na comunicação, entendesse? (...)
 121 porque quando você vai produzir você já vai planejando
 122 na mente o que você vai fazer, aí por isso que eu disse
 123 planejamento mental, que vai // não // vou fazer um
 124 conto sobre isso, meus personagens vai ser isso...
 125 então mentalmente a gente já organiza o texto, a gente
 126 organiza mentalmente e vai colocar na escrita. A
 127 retomada é pra eles lembrarem já devido o tempo que
 128 a gente ficou sem aula e também é importante ficar
 129 frisando pra eles não esquecerem. Pra eles não
 130 esquecerem, né? Do que foi trabalhado, porque eles
 131 esquecem mesmo, né? É tanto que quando você
 132 retoma eles vão lembrando o que foi que a gente
 133 trabalhou. (...) quando fala assim eles já vão
 134 organizando as ideias do que eles querem fazer, né? O
 135 que é que eu quero fazer, aí já vai pensando. A gente
 136 deve chamar a atenção do leitor, porque se não chamar
 137 atenção, digamos, começando pelo título ou
 138 começando pela introdução, que é onde você vai
 139 colocar a ideia principal, se não for chamativo o leitor
 140 num vai nem querer terminar de fazer a leitura, e
 141 quando você, né? Cria uma coisa... vem o título, vem o
 142 início // isso aqui é legal, eu quero terminar, eu quero
 ver qual é o final da história.
- 143 06 P1: Eu sou muito apressada, né? Eu num espero eles,
 144 às vezes eu não espero eles responderem, mas eu vou
 145 fazendo essas perguntas justamente pra eles irem
 146 interagindo, chamar a atenção deles, pra eles irem se
 147 introzando e de repente surgir dúvida e eles
 148 perguntarem também. Porque quando eu pergunto eles
 149 vão respondendo e a gente vai formando uma
 150 interação. Eu gosto, num sei.. é... são coisas que é de
 151 mim mesmo, eu num consigo mudar, porque eu acho
 152 que eu... é... fazendo as perguntas assim, interagindo
 153 com eles eles conseguem entrar na conversa, é como
 154 um diálogo, a gente tá conversando, ta ali numa troca,
 155 aí eu gosto, num sei... num sei se é um defeito ou uma
 156 quallidade. Às vezes eu num consigo ficar calada, às
 157 veze eu dou a resposta assim... eu digo ai, e eles ficam
 158 rindo, e ai meu Deus do céu, eu vou perguntar
 159 respondendo. Aí eles terminam entrando na minha

160 loucura também e conseguem entender, compreender.
 161 (...) eu gosto do jeito, assim, né? Apesar de ta num
 162 vexame e tudo, mas eu gosto, porque eu percebo que
 163 realmente eles compreendem // assim, eu to me
 164 igualando com eles, é uma conversa, é um diálogo,
 165 trocando ideias, aí quando eu faço perguntas aí eles
 166 vão responder, e assim vai gerando questionamentos,
 167 às vezes eles contribuem, aí eu gosto, porque só eu
 168 falando, só eu falando, fica aquela coisa, num sei... eu
 169 num acho que a gente deve ser só como era
 170 antigamente, só o o como é que se diz.. como é? Que
 171 tem o receptor e o o passivo e o... que eu to sempre só
 172 passando informações e eles só recebendo,
 173 entendesse? Tem que ser uma troca, é como eu digo a
 174 eles, eu aprendo com vocês e vocês aprendem comigo,
 175 mas aí eles têm que interagir também. (...)

176 07 P1: A gente poderia propor um momento ou de
 177 produção ou alguma coisa, na oralidade, fazer uma
 178 contação de história, por exemplo, né? Se quisesse
 179 fazer um momento de contação de história poderia
 180 também. Seria interessante também, digamos, é::: a
 181 gente se reunir num momento, faria um círculo, alguma
 182 coisa assim e fazia uma contação de história dos
 183 próprios contos que eles criaram. Eu acho que poderia
 184 permanecer esses que estão aí também e poderia
 185 colocar aí um momento de divulgação dos contos, né?
 186 Digamos... vamos fazer um::: apresentar esses contos
 187 num sarau, alguma coisa assim, né? Apresentar pra
 188 escola ou digamos vai ter.. eu vi um menino no ensino
 189 médio apresentando um trabalho e eu achei bem legal,
 190 porque é::: o evento num é só pra::: aluno de
 191 universidade, mas pode ser pra alunos de ensino básico
 192 também. Aí poderia também, né? Publicar, no caso, o
 193 trabalho deles, aí ficaria legal também, motivava, né?
 194 Incentivava, eita vai ser legal, né? Ter um trabalho
 195 publicado, porque às vezes quando a gente fala em
 196 publicação eles num sabem nem o que é isso, seria
 legal, eu acrescentaria.

197 08 P1: É como eu disse antes, né? Eu me avalio muito
 198 simples, mas bem objetiva daquilo que eu quero fazer,
 199 daquilo que eu quero passar pra os alunos, né? É bem
 200 simples mesmo, mas de uma forma que eles entendem,
 201 que eles conseguem de fato aprender. Eu garanto que
 202 quando eles chegarem lá na frente e se deparar com
 203 isso aí eles vão lembrar de mim... pela simplicidade,
 204 pelo explicar... sei lá, praticamente dá assim, tome meu
 205 filho, isso aqui coloque na sua cabeça, eu acho que eu
 206 avalio como positivo. Já percebi que é coisa minha
 207

208		(risos) é em tudo assim que eu vou fazer eu tenho que... sei lá deixar o mais claro possível.
209	09	P1: Com essas regras eles conseguem produzir direitinho, né? Seguindo um passo a passo, sabendo o que colocar, cada coisa em relação ao personagem, em relação a tempo, a espaço, o clímax, né? Que que tenho que colocar pra chamar atenção, que o leitor já vá pensando o que é que vai acontecer no final, então são pontos que não podem deixar de... eu acredito, né? Que são pontos que não podem deixar de ser ditos. Porque pra eles só existiam os contos infantis, né? Quando eu falei pra eles os tipos, mostrei pra eles os vídeos e tudo eles acharam interessante, porque, pronto, teve um conto do gato preto que mesmo que é um conto de.. fantástico que eles já assistiram, eles já tinham assistido, mas eles num sabiam nem que aquilo era um conto. (...)
210		
211		
212		
213		
114		
115		
116		
117		
118		
119		
120		
121		
122		

TRANSCRIÇÃO DOS COMENTÁRIOS REFERENTES À SESSÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO 02 COM P1

ORIENTAÇÕES REALIZADAS POR P1 PARA A PRODUÇÃO ESCRITA DE RESENHA CRÍTICA

LINHAS	COMEN TÁRIOS	TRECHOS DAS FALAS
01	01	P1: Foi porque eu tava trabalhando sequência didática, eu acho que até falei isso pra tu, tava trabalhando sequência didática ou ia trabalhar, num lembro, sei que aí eu já aproveitei a deixa, ou ia ou já estava trabalhando a sequência do nivelamento. Aí já pra questão de responder as atividades propostas pela sequência eles já.. pra saberem, né? E também teve alunos que pediram pra eu trabalhar o gênero... é importante, né? Em questão de se um dia eles entrarem na universidade o que era que pedia, o que eles pediam na universidade, aí foi por isso. Uns dois ou três alunos que pediram, ele disse que já ouviu falar, mas num sabia como era (...) assim, eu gosto de saber o que que eles tem mais... mais curiosidade de aprender de ver logo, professora a senhora poderia passar isso e isso, né? Como teve uma aluna na semana passada que ela pediu pra eu dar uma aula do uso dos porquês, por exemplo, né, aí eu fiz isso. Aí geralmente o que eles pedem eu aceito. Eu vou assim, eu gosto de ir pelo que eles pedem, porque às vezes é como eu disse, é bom eles verem porque lá na frente eles podem se deparar com uma situação que precisa de uma resenha, precisa
02		
03		
04		
05		
06		
07		
08		
09		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		

- 23 do uso dos porquês, aí eu faço isso, sempre que dá eu
 24 faço.
- 25 02 P1: Eu acho importante, né? A questão de mostrar aos
 26 alunos como funciona o passo a passo pra construção
 27 da resenha, não só da resenha, porque cada gênero
 28 que eu trabalho aí eu mostro, né? O passo a passo, pra
 29 que aí eles não cheguem na hora da produção, eles não
 30 confundirem com outros gêneros, por exemplo,
 31 poderiam confundir com artigo de opinião, já que os
 32 dois são dissertativo-argumentativo, né? Aí eu acho
 33 muito importante isso aí. (...) Como diz aí, ela (a
 34 resenha) é flexível, a estrutura do desenvolvimento e
 35 conclusão, tudo bem, isso aí tem, né? Mas aí em
 36 relação, digamos... eu quero começar logo falando do
 37 autor, isso pode ou pode fazer o contrário, começar
 38 falando do autor e ir falando sua opinião. Eu quero que
 39 eles entendam, né, pra quando eu perguntar eles
 40 saberem responder, eu fico muendo, né? Batendo na
 41 mesma tecla (risos).
- 42 03 Eu falo pra eles o que é, falo do gênero, como produzir,
 43 ou seja, todo um detalhamento, né? E no final eu mostro
 44 um exemplo. Ou seja, mostro na prática, não fiquei na
 teoria, né?
- 45 04 Eu pedi pra eles levarem esse livro pra ter como base,
 46 né? Que às vezes pode surgir dúvidas e vai lá no
 47 material de apoio. Porque eu passei, mostrei nos slides
 48 ((se referindo à aula passada)), mas
 49 aí como apoio mesmo, pra eles verem que tá lá no livro,
 50 eu pedi pra levar, e que tinha exemplos também. (...) A
 51 questão da interação, assim, enquanto eles estão
 52 lendo, estão entendendo o que a gente tá fazendo e eu
 53 vou explicando conforme a leitura deles, questão de
 54 compreensão mesmo, de eles lerem, eles próprios, se
 55 sentirem valorizados, ou seja, não ser só eu mesmo.
- 56
- 57 05 P1: Num sei se eu tô sendo muito repetitiva, como já
 58 disse que eu sou. Fico batendo na mesma tecla. Mas
 59 acredito que eles estão entendendo. (...) O que eu faria
 60 aí que eu não fiz, questão de material mesmo seria
 61 levar as resenhas impressas, né? Pra eles verem na
 62 prática, aí eles verem bem direitinho, porque eu só
 63 mostrei por meio do data show ((se referindo à aula
 64 anterior)), porque como foi assim, digamos, eu preparei
 65 a aula ontem, pra amanhã, então material de um dia pra
 66 outro assim a gente não consegue. Mas se fosse hoje
 67 que eu tenho a impressora, que não é boa, mas já serve
 68 demais, aí sim eu levaria mais exemplos pra eles, pra
 69 gente ver mais na prática, aí eu faria. (...) eu acho que
 70 até eu posso ser repetitiva, mas eu acho que é uma

- 71 maneira legal de os alunos aprenderem de fato, porque
 72 não adianta mostrar só jogar teoria ali e dizer, pronto,
 73 produzam, independente de o aluno ter dúvida ou não.
 74 Aí eu acho isso importante, mesmo que eu bata na
 75 tecla, volte, comece de novo, mas eu quero que eles
 76 aprendam, por isso que eu sou repetitiva demais, mas
 77 eu considero como um ponto positivo isso aí. (...)
 78 Poderia ter focado mais nessas partes como eu disse
 79 que está no entorno do filme. Tem tanta coisa que você
 80 pode analisar, as imagens, a produção... eu não foquei
 81 nisso aí.
- 82 06 P1: Pra que eles produzam a resenha eles tem que
 83 saber o que vão.. o que que vão colocar aí na resenha
 84 deles em relação ao filme. É tanto que eu falei aí, acho
 85 que foi no título, né? Tem que saber qual o significado
 86 do título e o que o título tem a ver com o filme, né? A
 87 minha preocupação é que eles entendessem realmente
 88 a temática que ta sendo abordada no filme e como é
 89 que eles iriam criticar aquilo ali, aquele filme, o que que
 90 poderia colocar de positivo ou de negativo, né? Já que
 91 se tratava de um filme que era um desenho.
- 92 07 P1: Eu fui seguindo a questão do livro mesmo, poderia
 93 ter focado mais na questão da fotografia, né? Como
 94 essa fotografia? Já que é um filme de desenho a gente
 95 sabe que são várias... que eu num entendo muito desse
 96 negócio muito cinematográfico, mas enfim... mostrar a
 97 questão da importância da fotografia, de todo o
 98 desenvolver da produção do filme, porque às vezes a
 99 gente só olha o que tá ali exposto pra gente e não sabe
 100 de todo processo que teve pra produzir aquilo, aí eu
 101 acho que eu poderia ter.. também questão de tempo
 102 também, mas poderia ter pesquisado um pouco sobre
 103 isso aí, né? O que tá por trás de toda produção de um
 104 filme, aí nisso eu num foquei não, fui direto pra o que a
 105 gente queria mesmo.
- 106 08 P1: Eu sou do tipo que eu gosto de trazer o aluno pra
 107 perto de mim, não digamos... eu sou professora e eles
 108 são alunos, num quero eles nem perto de mim, como
 109 eu vejo que alguns são assim, não, eu sou muito... eu
 110 me preocupo com eles... eu ensino a eles como se
 111 tivesse ensinando a MAtheus ((fazendo referência ao
 112 seu filho)), ta entendendo? Eu não sou de "ah não você
 113 tem que fazer isso", eu vejo, assim, eu conquisto o
 114 aluno, pra que depois, né? às vezes eu acho que sou
 115 besta demais também, mas eu não consigo ser
 116 diferente, é o meu estilo. Como às vezes eu vejo
 117 professor dizendo "eu não quero saber, só quero saber
 118 do meu salário no fim do mês", eu num penso assim, tá
 119 certo que a gente sabe que a gente não ganha o que

120 deveria, o merecido, mas se a gente ta trabalhando ali
 121 a gente faça não pela gente, mas pelo aluno que
 122 precisa. Porque eu já fui aluna de escola básica, eu sei
 123 como é o desenrolar em pública, né? Que hoje não á
 124 mais valorizada como antes. Eu digo a eles, eu faço por
 125 vocês.

TRANSCRIÇÃO DOS COMENTÁRIOS REFERENTES À SESSÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO 01 COM P2

ORIENTAÇÕES REALIZADAS POR P2 PARA A PRODUÇÃO ESCRITA DE CONTO

LINHAS	COMEN TÁRIOS	TRECHOS DAS FALAS
01	01	P2: Eu fico repetindo várias vezes essa palavra tema, tema, tema, né? Pra eles identificarem esse tema, a temática no texto. É... é o ponto principal da construção de qualquer texto é você pensar no tema. É o principal ponto. Então quando eles entendem isso, depois de de de ler um conto, então depois que eles identificam isso num texto pronto, eles vão ter em mente que "no meu eu vou precisar ter um tema", porque nesse nesse conto Venha ver o pôr do Sol, eles conseguiram falar várias, mas teria como focar numa coisa só, numa única temática, vamos dizer... relacionamento, ou sei lá, feminicídio, alguma coisa assim, mais específica. Mas do jeito que eles estavam fazendo eu queria mostrar que você precisa direcionar o seu texto numa mesma ideia do começo ao fim, você precisa ter aquele foco e não escrever aleatoriamente, então eu dei essa ênfase e fiz uma retomada principalmente com a temática pra eles perceberem a importância. Aí eu falei de assunto porque em uma aula dessas de produção eu já expliquei, eles já sabem a eles a diferença de assunto e tema e título, né? Assunto, tema e título, né? Porque é importante também que eles entendam que dentro de um texto ele tem um tema e ele tem o assunto e ele tem um tótulo. Então por isso que eu falei do mesmo assunto, que é o assunto do pôr do Sol ou o convite a ver o pôr do Sol, mas a temática já é diferente.
28	02	P2: ((se referindo ao fato de abordar tanto uma música quanto um conto)) Primeiro porque é::: tem a palavra exatamente a palavra não a frase específica que foi usada nos dois, nos dois gêneros, "venha ver o pôr do Sol" e "vamos ver o pôr do Sol", só que com intenções diferentes, com objetivos diferentes e dois gêneros porque realmente eles precisam ter essa competência

35 também. É uma habilidade de leitura e compreensão
36 textual, exatamente a habilidade de você conseguir
37 identificar é::: semelhanças e diferenças em textos do
38 mesmo assunto, mas de gêneros diferentes, ou de
39 gêneros diferentes e objetivos diferentes, então eles
40 precisam ter essa competência, essa habilidade a
41 gente precisa trabalhar em sala. Então é::: nas
42 avaliações externas eles são sempre avaliados também
43 nesse sentido então de vez em quando a gente
44 encontra, por exemplo, no ENEM, vamos supor, tem
45 texto 1 e texto 2, no texto 1 é uma carta ou uma notícia,
46 no texto 2 já é um poema ou então às vezes até uma
47 imagem só, então realmente em sala de aula a gente
48 precisa ter essa prática de trabalhar com essa
49 comparação de de de gêneros diferentes que eles
50 possam perceber as semelhanças no assunto e as
51 diferenças. (...) Pra produção textual da mesma forma,
52 pra eles conseguirem ter um, vamos dizer assim, uma
53 visão mais ampla pra aquele assunto e ele poder
54 escolher, ele ter a liberdade de escolher o próprio tema,
55 as possibilidades. Outro ponto também que é
56 importante é eles perceberem que às vezes você dando
57 um título pra pra o seu texto é no te// você dando o título,
58 aí no texto é que você vai mostrar ao leitor qual é a sua
59 intenção, né? Por que às vezes, como eu falei no
60 começo da leitura do conto Venha ver o pôr do Sol, esse
61 título, quem não conhece o conto a gente tem a noção
62 de que seja algo positivo, mas aí chama a atenção pra
63 depois quando o leitor vai perceber no texto já é uma
64 visão diferente.

65 03 P2: é::: eu acho que fazendo dessa forma, usando
66 textos que a gente já viu, já discutiui facilita quando eles
67 forem fazer o deles, pra que eles sigam aquela mesma
68 lógica e coisas que, porque assim, se a gente for ler o
69 texto, só ler o conto e não comentar, muita coisa acaba
70 passando despercebido. Então quando faz os
71 comentários, quando traz a tona algumas observações
72 e faz essa... e traz esse incentivo à reflexão, por isso
73 que são essas perguntas, né? PRa ver se eles lembram
74 ou trazem à memória alguma coisa do texto é pra
75 justamente eles refletirem e quando for no texto deles
76 eles perceberem que ah aquilo foi importante naquele
77 texto, eu preciso colocar no meu, pra ter compreensão,
78 pra ter um sentido, pra chamar atenção, pra
79 surpreender e tal... e eles perceberem também que eles
80 tem a liberdade de fazer um texto é::: que traz uma
81 reflexão positiva ou final trágico, como eles viram no
82 conto. (...) sempre tem as meninas que colocam mais
83 coisas de amor e tem os meninos que gostam mais de

- 84 coisas de terror, de assassinato, fica bem dividido. E a
 85 importância também de enfatizar a característica
 86 psicológica dos personagens, porque isso faz
 87 perfeitamente a a:: vamos dizer assim, uma construção
 88 do conto, né? Então quando eu fico falando assim, o
 89 que é que ela pensava, o que que ela achava e tal...
 90 tudo isso é:: não é 100% claro no conto, mas a intenção
 91 de quem escreveu é exatamente mostrar essas
 92 características psicológicas, esse diferencial, e quando
 93 eles forem produzir tem muitos alunos que tem
 94 dificuldade de criar personagens, tipo cria um
 95 personagem que é superficial, assim... ou é bom ou é
 96 ruim e:: na escrita não consegue determinar se aquela
 97 pessoa é:: tipo assim, como ela se comportava, como é
 98 que a pessoa pensava sobre determinada coisa e tal...
 99 a gente sabe que também por uma parte é dom de
 100 quem escreve, mas eles precisam também ter essa
 101 competência, né?
- 102 04 P2: ((se referindo às características do conto,
 103 contempladas durante a SE)) Princilamnente pra não
 104 fugir do que foi solicitado, né? É mais pra isso e assim,
 105 pra eles perceberem que cada gênero tem uma
 106 característica, cada gênero tem uma intenção, tem a
 107 intenção também, então é mais pra eles lembrarem
 108 desses aspectos, porque o que faz uma característica
 109 de um conto são as intenções dele, e pra que se
 110 consiga chegar à intenção daquele texto, precisa ta
 111 dentro dos vamos dizer assim, das normas, dos
 112 padrões de cada gênero (...) A intenção do conto é:: ao
 113 mesmo tempo que narrar é:: trazer algum tipo de
 114 sentimento, tipo de emoção ao leitor, algum tipo de
 115 reflexão também pode ser, né? E aí compor os
 116 personagens e trazer essa narrativa, uma narrativa que
 117 pode até claro dar liberdade de fugir um pouco da
 118 realidade.
- 119 05 P2: Foi um assunto que eu já tinha dado em uma aula
 120 específica e só a gente falando assim como aqueles
 121 tópicos que a gente aprendeu numa aula, eles não não
 122 fixam, não fixam de jeito nenhum, então é:: é
 123 importante o professor saber disso, que não adianta
 124 você dizer aquele assunto naquela aula, mesmo assim
 125 é bom que você dê uma revisada, nem que seja uma
 126 coisa rápida, aqueles tópicos que são, quais são os
 127 tópicos? tal tal tal, né? mesmo que você fale assim, mas
 128 é bom que você lembre, pra eles verem a importância
 129 de planejar um texto, nesses tópicos aí, então não
 130 adianta só dizer "como a gente viu na outra aula", tem
 131

132 que falar nem que seja resumidamente, mas tem que
 133 falar. (...) Inclusive, saíram muitos trabalhos legais //
 134 06 P2: A intenção de fazer em trios é muito importante,
 135 assim, pra produção textual é muito bom, porque...
 136 várias atividades, quando as atividades elas são
 137 individuais, é:: ali você ta fechando um um.. fechando e
 138 deixando de lado uma oportunidade de ter uma
 139 discussão, de:: de compartilhamento de ideias, então
 140 fazer a atividade em trio, principalmente em produção
 141 textual é a chance que eles vão ter de:: ah eu tive tal
 142 ideia e aí aquele menino tem uma ideia melhor e já
 143 acrescenta e aí ter essa troca, porque como é que a
 144 gente aprende? A gente aprende trocando ideia,
 145 trocando experiências.

TRANSCRIÇÃO DOS COMENTÁRIOS REFERENTES À SESSÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO 02 COM P2

ORIENTAÇÕES REALIZADAS POR P2 PARA A PRODUÇÃO ESCRITA DE RESENHA CRÍTICA

LINHAS	COMEN TÁRIOS	TRECHOS DAS FALAS
01	01	P2: A minha intenção era exatamente mostrar que esse
02		gênero ta ligado à realidade deles, pra eles perceberem
03		que esse gênero não é um gênero morto, que tá só ali
04		nos livros, é um gênero que eles tem contato, que eles
05		podem ta sempre, até às vezes semanalmente ta lá
06		assistindo e tendo esse contato, pra eles perceberem
07		que também, é::: eles podem ter contato com o gênero
08		de diferentes formas. Da forma mais visual, de uma
09		forma mais... da forma escrita também, então resenha
10		crítica eu tava mostrando que tinha outras
11		possibilidades, não era só a escrita.
12	02	P2: Aí nesse caso, a minha intenção de ter mostrado
13		dois tipos de de de resenhas orais mesmo, assim ainda
14		trouxe esses dois tipos de resenhas orais, uma mais
15		formal, que era a resenha de um livro e a outra era
16		sobre um filme, que aí já tinha uma linguagem mais
17		informal, e aí com certeza eles poderiam fazer uma
18		comparação com outros canais no Youtube que eles já
19		conhecem e que fazem também de jugos, tem de jogos,
20		tem de, tem de séries, tem de tudo que eles imaginam,
21		de tudo que a gente possa imaginar tem, então a minha
22		intenção foi justamente mostrar que aquilo que eles
23		gostam também tem a ver com leitura, também tem a
24		ver com produção e fazer essa ligação da realidade

- 25 com o conteúdo que é trazido na escola. (...) Quando
 26 você vai pra escrita, você se prepara melhor se houver
 27 uma discussão antes, se houver uma conversa antes,
 28 então quando você pede pra ele produzir aquilo de
 29 acordo com uma experiência só de algo que ele leu é
 30 diferente de quando você discute algo em sala, ouvindo
 31 várias opiniões, ouvindo várias ideias e depois sim você
 32 vai escrever, é bem diferente, a maturidade já vai ser
 33 outra. Então nesse sentido eles vão perceber que tanto
 34 aquilo que a gente discutiu na aula passada quanto
 35 esses dois youtubers que eu trouxe são pessoas que
 36 fazem as mesmas observações, os pontos positivos, os
 37 pontos negativos, né? Apresenta o que falhou, mesmo
 38 sendo bom aquele livro, se tem algo que que a pessoa
 39 diga que, sei lá, tem uma uma característica de alguém
 40 que não goste daquela coisa e vai no livro, falar com
 41 antecedência pra quem vai ler ou quem vai assistir, sim
 42 e tem outra questão, é::: a intenção também é mostrar
 43 que mesmo sendo uma resenha pra, pra eles
 44 perceberem que o público-alvo influencia na forma da
 45 linguagem que vai ser colocada, então o segundo, que
 46 é o canal do Ei, Nerd, já é um público o quê? Um público
 47 mais descolado, um público mais... é::: vamos dizer
 48 assim, é aquele público que ta assistindo em casa e não
 49 tem a intenção de assistir a série pra estudar ou pra
 50 alguma coisa mais formal, não é só pra descontrair,
 51 então a linguagem dele é outra. Já a da Isabela não, ela
 52 tem intenção de atingir a um público mais consciente,
 53 um público mais... como posso dizer, um público mais
 54 crítico, que tem uma cabeça mais posso dizer... mais...
 55 que seja uma pessoa leitora, né? (...)
 56
- 57 03 P2: eu gosto de fazer essas perguntas... se eles
 58 gostam, se eles estão entendendo e tal... porque o que
 59 move o professor é a receptividade do aluno, né? É o
 60 que realmente ele ta entendendo, é o que realmente vai
 61 fazer com que ele consiga compreender o assunto,
 62 então quando eles dizem ah eu não gostei, achei muito
 63 chato isso, num é pra o professor ter raiva, num é pra o
 64 professor ficar chateado, é pra ele refletir, porque essas
 65 respostas são importantes pra o nosso crescimento, pra
 66 nossa avaliação.
 67
- 68 04 P2: A autoavaliação ela é sempre importante pra em
 69 primeiro lugar você reconhecer onde você precisa
 70 mudar, porque quando você não reconhece possa ser
 71 que, tipo assim quando chega só o professor e diz oh
 72 você precisa melhorar nisso, às vezes não é com a
 73 mesma intensidade que ele vai melhorar aquilo, quando

74 ele identifica ele "caramba eu to fazendo o texto aqui e
 75 eu não to conseguindo passar a mensagem que ta na
 76 minha cabeça, então eu preciso mudar isso". Quando
 77 ele percebe ele mesmo já vai ser mais fácil pra ele a
 78 mudança, ele já vai conseguir mais rápido a mudança.
 79 (...) E a intenção também é tipo assim eles perceberem
 80 que tem muita coisa pra melhorar, porque exatamente
 81 a intenção da reescrita é você melhorar muita coisa,
 82 né? É você escrever fazendo adaptações, você
 83 repensando aquilo que você colocou, você vendo que...
 84 e principalmente nessa, que foi uma reescrita que foi
 85 baseada num conhecimento que eles tinham já, então
 86 eles, pelo menos o normal seria que eles marcassem
 87 uma grande parte da:: sobre adequação ao gênero
 88 seria eles marcarem que não conseguiram ou então
 89 pelo menos mais ou menos, pra eles entenderem que é
 90 uma característica própria daquele gênero. (...)
 91 Orientar é // complementando as outras aulas que eles
 92 tiveram, pra ser meio que também uma um auxílio pra
 93 produção. // Quando eles forem, quando eles
 94 marcaram, então eles já repensaram pra reescrita,
 95 então eu lembrei que isso aqui eu não fiz, então eu vou
 96 ter que fazer no segundo texto. (...)

97
 98 05 P2: ((se referindo ao fato de ter mencionado a
 99 necessidade de planejamento do texto)) É uma
 100 estratégia que eu sempre digo pra eles, você escrever
 101 bem às vezes não é somente porque você tem o dom
 102 de escrever, não, às vezes é você saber algumas
 103 técnicas de como escrever e essas técnicas uma das
 104 principais é você saber planejar o seu texto, então
 105 principalmente na produção que envolve
 106 argumentação, é::; você tem que se planejar, porque
 107 senão você... que é a intenção dizer a eles, né? Porque
 108 às vezes os alunos eles eles começam com uma
 109 intenção e aí acaba chegando no final do texto e
 110 esquece aquilo que era a intenção deles no começo do
 111 texto, então fazer esse planejamento e ta sempre
 112 lembrando a eles a importância desse planejamento
 113 é pra eles perceberem que é:: fazer em tópicos é uma
 114 ideia muito interessante e serve pra qualquer gênero.
 115 Na resenha, por exemplo, ele vai entender que ele
 116 precisa colocar em tópicos, primeiro eu vou ter que
 117 fazer um enredo, primeiro eu vou ter que explicar o
 118 enredo, depois eu vou ter que dar minha opinião, depois
 119 eu posso falar sobre um filme que é parecido com a
 120 intenção desse diretor, depois eu posso falar sobre
 121 um... sei lá... sobre um filósofo que fala sobre é:: sobre
 122 algo que é retratado nesse filme, aí depois a avaliação,

123 então mostrar pra eles que a a o planejamento é
 124 importante pra qualquer gênero que for, né? Então uma
 125 grande parte dos alunos eles não planejam o texto,
 126 então às vezes não sai um bom texto não é porque ele
 127 não sabe escrever, é porque ele escreve na doida, vai
 128 vindo e ele vai escrevendo e ele acaba esquecendo o
 129 que é pra fazer. (...)

130 06 P2: é::: outra coisa que eu fiz aí eu acho que eu faria de
 131 novo seria ler todos os tópicos porque eles sabem ler,
 132 lógico, mas eu prefiro fazer principalmente uma
 133 autoavaliação ler e explicar todos os tópicos pra depois
 134 eles marcarem, porque quando a gente lê, quando o
 135 professor ele vai lendo, agora assim, num é uma
 136 atividade... é quando é uma autoavaliação, porque dá
 137 uma ênfase maior naquilo que ele vai avaliar, porque se
 138 eu deixasse, às vezes, eles lendo sozinhos, possa ser
 139 que algum aluno ele não entendesse, às vezes não
 140 perguntasse pra professora e acabava respondendo
 141 alguma coisa que fugiu da realidade, então já eu
 142 explicando eu ia... quando o professor ele vai
 143 explicando aquele tópico, ele já vai marcando... ah isso
 144 aí ela ta explicando melhor o que é essa questão de
 145 transmitir a ideia que desejava, ele achava que era uma
 146 coisa, mas quando a professora explica ele já "ah isso
 147 aí eu não consegui, eu não consegui fazer" aí já marca,
 148 então eu acho legal fazer isso, essa avaliação.

149 07 P2: A intenção da produção com um olhar pra o leitor,
 150 porque às vezes a dificuldade que eles tem é pra
 151 realmente conseguir se comunicar, porque eles
 152 conseguem escrever dentro da norma padrão da língua
 153 portuguesa, dentro da gramática, mas o mais
 154 importante que é conseguir se comunicar, ele não
 155 consegue, que é exatamente por isso que eu dou esse
 156 exemplo, né? às vezes eles tem dificuldade de
 157 conseguir contextualizar, inteirar o leitor sobre aquilo,
 158 então não basta eu falar só como se eles estivessem
 159 apenas pra o professor, porque o professor ele sabe da
 160 atividade e sabe do filme e sabe do pensamento deles,
 161 que eles entendem que a gente sabe, né? É no sentido
 162 de realmente você conseguir fazer o leitor,
 163 independente de se ele conhece ou não sobre aquilo
 164 ele conseguir compreender a proposta de quem ta
 165 escrevendo e isso não é fácil, não adianta a gente dizer
 166 que é fácil pro aluno, que não é, mas é tudo prática, é
 167 tudo prática e reflexão que sempre que eles produzirem
 168 fazer essa reflexão, quem ta do outro lado vai entender
 169 o que você quis dizer? Quem ta do outro lado se acabar
 170 de conhecer a língua vai conseguir entender o que você
 171

172

quis dizer? Então ta sempre fazendo essa reflexão durante a produção.

ANEXO C – NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO ADOTADAS NESTE ESTUDO

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Incompreensão de palavras ou Segmentos	()	Do nive de rensa () nível de renda Nominal
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	E comé/e reinicia
Entonação enfática	Maiúscula	Porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para :::: ou mais	Ao emprestarmos éh::: ... dinheiro
Silabação	-	Por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	E o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	São três motivos... ou três razoes ... que fazem com que se retenha moeda ... existe uma ... retenção
Comentários descritivos do Transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição: desvio temático	- - - -	... a demanda de moeda - - vamos dar casa essa notação - - demanda de moeda por motivo ...
Superposição, simultaneidade de vozes	Ligando as linhas	a. na casa de sua irmã b. [sexta-feira? a. fazem LÁ b. [cozinham lá
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais de textos, durante a gravação	“entre aspas”	Pedro Lima ... ah escreve na ocasião.. “ O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIra entre nós”...
Indicação de falas individuais dos alunos	Aluno	
Indicação de falas coletivas dos alunos	Alunos	

ANEXO D – ATIVIDADE DE AUTOAVALIAÇÃO REALIZADA POR P2

Nome: _____ Data: ___/___/___

AUTOAVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA		😊	😐	😞
Adequação ao gênero	O tema resenha é um filme?			
	O texto possui título, assinatura do resenhista, informações técnicas, contexto, descrição resumida, ponto de vista, argumentos e chamada final?			
Dividi o texto em parágrafos de forma adequada: Apresentação, Descrição, Avaliação, (Não) Recomendação?				
Enquanto escrevia, pensei na pessoa que vai ler?				
Minha letra está legível?				
Realizei uma revisão ortográfica?				
Consegui transmitir as ideias que desejava?				
Escrevi o texto de acordo com a proposta?				

😊 Estou satisfeito! 😞 Preciso melhorar!

ConfénciaWeb - MARIA DI... x +

live-iffpi02.mconf.mp.br/html5client/join?sessionToken=adobddtaf8whevq

MENSAGENS

- Perguntas
- Bate-papo público

NOTAS

- Notas compartilhadas

USUÁRIOS (12)

- Danielly Mace... (voce)
- MARIA DE FATIMA ALV...
- Alacherman bradd... (Móvel)
- Clélio Moura (Móvel)
- Eulália
- Jardiene Leandro F...
- Jessica Rodrigues

MARIA DE FATIMA ALVES DA COSTA

Maria augusta Gonçal... MARIA DE FATIMA ALV... Roziane Marinho

Danielly Mace... Eulália Maria augusta... MARIA DE FATI... Roziane Marinho

- Foi revelado um agir didático instrucional perpassado pela busca pela promoção do gosto pela escrita e da reflexão acerca de aspectos específicos relacionados aos gêneros abordados durante as SE.
- A relevância da reflexão acerca do agir didático, no sentido de contribuir para a reconfiguração das atividades de ensino de escrita.
- A relevância da reflexão acerca das orientações para a produção escrita, não como um momento em que o docente apenas atribui ao aluno uma ação, mas como uma situação didática em que mobiliza o seu agir, no sentido de orientar, instruir e prescrever a produção.
- A reverberação do agir didático instrucional, bem como dos conhecimentos privilegiados pelos professores, nas produções escritas dos alunos.

Slide 32 100%

Defesa_Danielly...pptx Design sem nome.jpg Exibir todos x

10:59 19/02/2021