



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

EDNA PAGLIARI BRUN

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA E AULAS INVERTIDAS:
UMA PROPOSTA SUSTENTADA POR METODOLOGIAS
ATIVAS PARA PROMOVER PRÁTICAS SOCIAIS DE
LINGUAGEM**

Londrina
2020

EDNA PAGLIARI BRUN

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA E AULAS INVERTIDAS:
UMA PROPOSTA SUSTENTADA POR METODOLOGIAS
ATIVAS PARA PROMOVER PRÁTICAS SOCIAIS DE
LINGUAGEM**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial à obtenção do título de doutora em Estudos da Linguagem.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Elvira Lopes Nascimento.

Londrina
2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

B894s Brun, Edna Pagliari.

Sequência didática e aulas invertidas: uma proposta sustentada por metodologias ativas para promover práticas sociais de linguagem / Edna Pagliari Brun. - Londrina, 2020.
383 f. : il.

Orientador: Elvira Lopes Nascimento.

Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2020.

Inclui bibliografia.

1. Sequência didática - Tese. 2. Aula invertida - Tese. 3. Transposição didática - Tese. 4. Gestos profissionais do professor - Tese. I. Nascimento, Elvira Lopes. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 8

EDNA PAGLIARI BRUN

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA E AULAS INVERTIDAS:
UMA PROPOSTA SUSTENTADA POR METODOLOGIAS
ATIVAS PARA PROMOVER PRÁTICAS SOCIAIS DE
LINGUAGEM**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial à obtenção do título de doutora em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof^a. Dr^a. Elvira Lopes Nascimento
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Dr^a. Lília Santos Abreu-Tardelli
Universidade Estadual Paulista Julio Mesquita Filho
- UNESP

Prof^a. Dr^a. Sueli Correia Lemes Valezi
Instituto Federal Mato Grosso - IFMT

Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Lopes Cristovão
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Prof^a. Dr^a. Juliana Reichert Assunção Tonelli
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 26 de junho de 2020.

Dedico a meus pais, *Luiza e Domingos*, pelo incentivo dado ao longo de minha vida a tudo o que me propus a fazer, e aos meus filhos, *Henrique, Isabela e Marina*, por todos os motivos.

AGRADECIMENTOS

A língua é uma das realidades mais fantásticas da nossa vida. Ela está presente em todas as nossas atividades; nós vivemos entrelaçados (às vezes soterrados!) pelas palavras; elas estabelecem todas as nossas relações e nossos limites, dizem ou tentam dizer quem somos, quem são os outros, onde estamos, o que vamos fazer, o que fizemos. Nossos sonhos são povoados de palavras; os outros se definem por palavras; todas as nossas emoções e sentimentos revestem-se de palavras [...].

(FARACO; TEZZA, 2001)

E, no entanto, há momentos em que elas nos faltam... Momentos como este em que eu gostaria de agradecer muito a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho. Mas vamos lá...

À Professora *Elvira Lopes Nascimento*, não apenas pelos ensinamentos nas aulas ou pela orientação desta pesquisa, mas pela convivência e pelo muito que aprendi com nossas conversas nos encontros de orientação, em sua casa e a distância, bem como nas viagens que fizemos juntas. Agradeço por poder aprender com seu exemplo de competência, ética, generosidade, entusiasmo e amor pelo seu ofício.

Às Professoras *Vera Lúcia Lopes Cristovão*, *Juliana Reichert Assunção Tonelli*, *Sueli Correia Lemes Valezi* e *Lília Santos Abreu-Tardelli*, por aceitarem tão prontamente o convite para serem as primeiras a tomar conhecimento formal de meu trabalho, pelas preciosas considerações, sugestões e apontamentos que o fizeram melhor, e pelas palavras tão afetuosas por ocasião das avaliações.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem-PPGEL-UDEL, pela oportunidade de aprendizado, gentileza e atenção com as quais me receberam.

Aos Colegas de Pós-Graduação pela acolhida, pelo compartilhamento de experiências e feliz convivência durante o Curso.

Aos Funcionários da Secretaria do PPGEL-UDEL, pela atenção, disponibilidade e gentileza com as quais sempre me trataram.

Aos Colegas Professores dos Cursos de Letras da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação-FAALC-UFMS, meu espaço de trabalho, pelo incentivo a iniciar esta caminhada, pelo interesse e preocupação constantes por mim, pelo e com o andamento deste trabalho.

Aos *meus Alunos dos Cursos de Letras/FAALC-UFMS*, professores em formação, e aos *professores em exercício, dos cursos de formação continuada*, por confiarem a mim suas alegrias e angústias, pelo carinho e pela motivação que me fizeram continuar buscando outros caminhos para a profissionalidade do professor e para a valorização da docência.

À *Diretora da Escola colaboradora, ao Professor participante da pesquisa e a seus alunos*, pela acolhida e disponibilidade em me receber, pela oportunidade de aprender com seus ofícios e de compreender melhor as situações que os envolvem, tornando possível esta pesquisa.

À *minha família*, especialmente, a meu marido, *Éri Luís Brun*, pelo amor, pela companhia, paciência, compreensão e ajuda nos momentos em que estive ausente de tudo.

A *meus irmãos, Carla e Douglas Pagliari*, e demais *familiares* que, mesmo a distância, sempre estiveram comigo.

À *Isabela Pagliari Brun e Larissa Pereira Mikuri*, por muitos motivos, mas, principalmente, pelo precioso auxílio quando da revisão e formatação deste documento. Os problemas que, porventura, se encontrarem é de total responsabilidade da autora-pesquisadora.

A todos os *amigos*, pelo incentivo e apoio constantes durante este percurso.

Mais uma vez, de forma especial, à Professora *Elvira Lopes Nascimento*, orientadora de Doutorado (PPGEL-UDEL), e à Professora *Maria Emília Borges Daniel*, orientadora de Mestrado (PPGEL-UFMS), as quais representam aqui todos os *professores* que influenciaram minha carreira pela docência e, que, por domínios diferentes, abriram-me as portas dos *Estudos da Linguagem, da Educação e da pesquisa*; cada uma a seu jeito, cada uma a seu tempo. Gratidão para sempre!

A *Deus*, que tudo orchestra e pinta todos os quadros.

Muito obrigada!

*É necessário desejar inovações... Fora isso...
continuaremos com pés, mãos e almas amarrados
e incapazes de oferecer cenários positivos para a
difusão dos saberes, de forma ativa, em nossos
encontros com jovens e crianças. Ou
continuaremos suportando cenários de fracassos
escolares? Ou fingindo que nada está
acontecendo?*

(CAMARGO; DAROS, 2018)

BRUN, Edna Pagliari. **Sequência didática e aulas invertidas**: uma proposta sustentada por metodologias ativas para promover práticas sociais de linguagem. 2020. 383 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

RESUMO

Em um contexto de atividades remotas e aulas virtuais, as tensões do professor têm crescido muito. Tendo como pressuposto o fato de que as práticas educacionais – independentemente da era e do paradigma de aprendizagem em que se localizem – são sempre mediadas pelo agir linguageiro de professores e alunos em interação (VYGOTSKY, 2001; BRONCKART, 2006; CLOT, 2010), esta pesquisa objetivou verificar se é possível integrar aspectos do modelo de ensino híbrido aula invertida (BERGMANN; SAMS, 2016) ao procedimento sequência didática de gêneros (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), considerando problemáticas que envolvem o ensino de língua. Essa ação visou a integrar metodologias pensadas mais produtivas para a promoção de práticas sociais de linguagem, buscando entender de que forma essa integração contribui para a instauração de práticas de ensino mais inovadoras (LEMKE, 2010) neste momento sócio-histórico, no qual a implementação de tecnologias em espaço escolar também é relevante para o desenvolvimento dos alunos. Para tanto, o objeto de investigação foi uma intervenção formativa, baseada em um projeto didático de ensino adequado a uma prática social, a um gênero e a um tema, implementado por um professor de língua portuguesa de uma escola pública da capital sul-mato-grossense. A análise, de âmbito multifocal (NASCIMENTO; BRUN, 2017), concentrou-se em dois polos: no tratamento dos objetos e instrumentos de ensino e no agir docente. Os aportes das vertentes teórica e didática do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2003, 2006, 2008; DOLZ, 2016), tendo em vista uma engenharia instrumental para o desenvolvimento de capacidades de linguagem (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2014; DOLZ, 2016), e os gestos profissionais do professor (fundadores, específicos e de ajustamento) materializados em sua atividade de trabalho (AEBY-DAGUÉ; DOLZ, 2008; SCHNEUWLY, 2009; NASCIMENTO, 2011, 2014), na operacionalização do gênero da atividade docente aula (CLOT, 2007, 2010), fundamentaram as análises. Os resultados apontaram que a sequência didática favorece, de modo geral, a implementação de aulas invertidas, bem como de outros modelos de ensino híbrido, caracterizando-se como um instrumento favorável a iniciativas de inovação sustentada (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013), que podem viabilizar indícios de desenvolvimento nos sujeitos envolvidos. Ademais, a proposta de ensino de língua sustentada por essas metodologias ativas se refletiu em posturas diferenciadas do professor para apoio à aprendizagem, correspondidas por posturas de estudos diferenciadas dos alunos (BUCHETON; SOULÉ, 2009; BUCHETON, 2014; NASCIMENTO, 2015). Igualmente, tal iniciativa agrega, ainda, além de outras preocupações à multiagenda do trabalho docente, gestos discentes para a institucionalização, presentificação e elementarização dos objetos de ensino.

Palavras-chave: sequência didática; aula invertida; transposição didática; gênero da atividade docente; gestos profissionais do professor.

BRUN, Edna Pagliari. **Didactic Sequence and Flipped Classroom**: a proposal underpinned by active methodologies to promote social language practices. 2020. 383 f. Thesis (PhD in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

ABSTRACT

In a context of remote activities and virtual classes, teacher tensions have grown greatly. Based on the assumption that educational practices – regardless of the era and the learning paradigm in which they are located – are always mediated by the action of teachers and students in interaction (VYGOTSKY, 2001; BRONCKART, 2006; CLOT, 2010), this research aimed to verify whether it is possible to integrate aspects of the hybrid teaching model of the flipped classroom (BERGMANN; SAMS, 2016) to the didactic sequence procedure of genres (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), considering problems involving language teaching. This action aimed to integrate more productive thought methodologies for the promotion of social language practices, seeking to understand how this integration contributes to the establishment of more innovative teaching practices (LEMKE, 2010) at this socio-historical moment, in which the implementation of technologies in the school space is also relevant for the development of students. Therefore, the object of investigation was a formative intervention, based on a didactic teaching project suitable for a social practice, a genre and a theme, implemented by a Portuguese language teacher from a public school in the capital city of Mato Grosso do Sul, Brazil. The multifocal analysis (NASCIMENTO; BRUN, 2017), concentrated in two extremes: in the treatment of teaching objects and instruments and in the teaching itself. The contributions of the theoretical and didactic aspects of Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 2003, 2006, 2008; DOLZ, 2016), with a view to instrumental engineering for the development of language capabilities (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2014; DOLZ, 2016), and the professional gestures of the teacher (founders, specific and adjustment) materialized in the teachers' work activity (AEBY-DAGUÉ; DOLZ, 2008; SCHNEUWLY, 2009; NASCIMENTO, 2011, 2014), in the operationalization of the genre of the teaching activity class (CLOT, 2007, 2010), substantiated the analyses. The results showed that the didactic sequence favors, in general, the implementation of flipped classroom, as well as other hybrid teaching models, characterized as an instrument favorable to sustained innovation initiatives (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013), that may enable evidence of development in the subjects involved. Moreover, the proposal of language teaching supported by these active methodologies was reflected in different postures of the teacher to support learning, corresponded by different study postures of students (BUCHETON; SOULÉ, 2009; BUCHETON, 2014; NASCIMENTO, 2015). Likewise, this initiative also adds, in addition to other concerns to the multi-agency of teaching work, student gestures for the institutionalization, presentification and elementarization of teaching objects.

Keywords: didactic sequence; flipped classroom; didactic transposition; genre of teaching activity; professional teacher gestures.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | | |
|--------------------|---|-----|
| Figura 1 – | Focos de pesquisa do GEMFOR | 42 |
| Figura 2 – | Rede conceitual da Semiologia ou Semântica do Agir | 56 |
| Figura 3 – | Esquema tripolar representativo do trabalho do professor no interior do sistema didático | 62 |
| Figura 4 – | Esquema do processo de transposição didática..... | 64 |
| Figura 5 – | Organização dos sistemas da atividade educacional e o trabalho do professor | 65 |
| Figura 6 – | As macropreocupações da agenda profissional do professor | 72 |
| Figura 7 – | Sistema de gestos do métier do professor..... | 76 |
| Figura 8 – | Níveis da transposição didática articulados à mediação instrumental da Engenharia Didática..... | 89 |
| Figura 9 – | Esquema clássico da sequência didática..... | 94 |
| Figura 10 – | Abrangência do ensino híbrido em relação aos conceitos de inovações disruptiva e sustentada | 109 |
| Figura 11 – | Tipologia do ensino híbrido | 113 |
| Figura 12 – | Modelo de ensino híbrido aula invertida | 117 |
| Figura 13 – | Cronologia dos primeiros estudos com base no modelo de ensino híbrido aula invertida..... | 120 |
| Figura 14 – | Movimentos de aprendizagem presentes na aula invertida | 129 |
| Figura 15 – | Dimensões da aprendizagem híbrida..... | 131 |
| Figura 16 – | Domínios para o século XXI..... | 132 |
| Figura 17 – | Dimensões da aula invertida | 134 |
| Figura 18 – | Integração da sala de aula invertida a metodologias ativas, diferentes recursos e dispositivos | 140 |
| Figura 19 – | Integração da aula invertida à sequência didática | 149 |
| Figura 20 – | Cenário metodológico da pesquisa..... | 156 |
| Figura 21 – | Contexto da pesquisa em relação aos níveis da atividade educacional | 158 |
| Figura 22 – | Cenário da entrevista com o professor | 161 |
| Figura 23 – | Localização geográfica do contexto escolar da pesquisa | 162 |
| Figura 24 – | Influências para a formação do perfil e do estilo dos participantes | 169 |
| Figura 25 – | Sala de aula virtual da turma do 9º ano da Escola | 176 |
| Figura 26 – | Estrutura organizacional representativa do trabalho de ensino do | |

| | | |
|------------------|--|-----|
| | professor | 189 |
| Figura 27 | – Macroestrutura da SD do gênero artigo de opinião..... | 190 |
| Figura 28 | – Macroestrutura das sequências de ensino do gênero artigo de opinião..... | 191 |
| Figura 29 | – Síntese da estrutura organizacional da SE1 | 192 |
| Figura 30 | – Atividades 3.1.1 e 3.1.2 (SE1) | 209 |
| Figura 31 | – Excerto da Atividade 3.2.1 (SE1)..... | 215 |
| Figura 32 | – Síntese da estrutura organizacional da SE2 | 216 |
| Figura 33 | – Tarefa 3..... | 223 |
| Figura 34 | – Tarefa 3 – Resolução do exercício | 224 |
| Figura 35 | – Exercício de interpretação de texto | 227 |
| Figura 36 | – Tarefa 4 (Plataforma <i>Edmodo</i>)..... | 230 |
| Figura 37 | – Excerto 1 do dispositivo didático utilizado nas atividades 3.1.1, 3.2.1 e 3.2.2 (SE2) | 231 |
| Figura 38 | – Excerto 2 do dispositivo didático utilizado na atividade 3.1.1 (SE2) – <i>slides</i> sequenciais | 232 |
| Figura 39 | – Excerto do dispositivo didático que viabiliza a atividade escolar 3.2.2 (SE2)..... | 235 |
| Figura 40 | – Dúvida manifestada na atividade 3.2.2 (SE2)..... | 238 |
| Figura 41 | – Atividade 3.3.1 (SE2)..... | 239 |
| Figura 42 | – Atividade 3.3.1 (SE2) – dúvida do aluno | 240 |
| Figura 43 | – Atividade 3.3.2 (SE2)..... | 241 |
| Figura 44 | – Síntese da estrutura organizacional da SE3 | 247 |
| Figura 45 | – Excerto do dispositivo didático sobre argumentação e tipos de argumentos..... | 251 |
| Figura 46 | – Atividade 1.2.1 (SE3)..... | 252 |
| Figura 47 | – Alunos do 9º ano em atividades do conjunto 1.4 (SE3) nas estações | 258 |
| Figura 48 | – Alunos em atividades do conjunto 1.4 (SE3) rotacionando pelas estações..... | 259 |
| Figura 49 | – Professor esclarece dúvidas dos alunos em atividades do conjunto 2.1 e 2.2 (SE3) | 264 |
| Figura 50 | – Leitura e explicação das atividades 3.1.1 e 3.1.2 (SE3) | 266 |
| Figura 51 | – Síntese da estrutura organizacional da SE4 | 268 |
| Figura 52 | – Dispositivo didático para as Atividades 1.1.1, 1.2.1 e 1.2.2 (SE4)..... | 273 |
| Figura 53 | – Interação professor e aluno – Atividade 1.3.1 (SE3) | 275 |

| | | |
|--------------------|---|-----|
| Figura 54 – | Tarefa 5 – Atividades 1.1.2 (SE3) e 1.3.1 (SE4)..... | 275 |
| Figura 55 – | Atividades 1.4.1, 1.4.2 e 1.4.3 (SE4)..... | 277 |
| Figura 56 – | Interação com anotações/pesquisa durante o debate (SE4) | 281 |
| Figura 57 – | Planejamento do texto oral por meio de anotações (SE4) | 281 |
| Figura 58 – | Síntese da estrutura organizacional da SE5 | 289 |
| Figura 59 – | Atividade 1.1.1 (SE5)..... | 293 |
| Figura 60 – | Lógica da construção do objeto de ensino pelo trabalho do professor..... | 299 |
| Figura 61 – | Ciclo de avaliações configurado por gestos de regulação e planificação | 306 |
| Figura 62 – | Multiagenda das macropreocupações do professor..... | 331 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | | | |
|------------------|---|--|-----|
| Gráfico 1 | – | Áreas de conhecimento dos estudos sobre aula invertida | 143 |
| Gráfico 2 | – | Resultado da avaliação dos textos dos alunos (SE5) | 294 |
| Gráfico 3 | – | Formas sociais de trabalho escolar implementadas pelo professor..... | 302 |
| Gráfico 4 | – | Distribuição das capacidades de linguagem | 307 |
| Gráfico 5 | – | Gestos didáticos implementados nas sequências de ensino pelo professor | 313 |
| Gráfico 6 | – | Acesso dos alunos à sala de aula virtual e a outras fontes..... | 319 |
| Gráfico 7 | – | Gestos didáticos de articulação de atividades de aula invertida e atividades de aulas presenciais tradicionais: discentes e docentes | 321 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 – Questões e objetivos específicos da | 32 |
| Quadro 2 – Parâmetros contextuais – primeiro foco de análise | 52 |
| Quadro 3 – Níveis de análise de textos – a arquitetura textual | 53 |
| Quadro 4 – Mundos formais ou | 54 |
| Quadro 5 – Níveis de análise do agir representado nos | 55 |
| Quadro 6 – Glossário dos conceitos articulados no construto teórico “Semântica do Agir” | 56 |
| Quadro 7 – Macropreocupações da multiagenda do professor | 73 |
| Quadro 8 – Descrição dos demais gestos que compõem o sistema de gestos didáticos..... | 77 |
| Quadro 9 – Capacidades de linguagem e elementos de planificação do | 86 |
| Quadro 10 – Esquema geral da Sequência | 93 |
| Quadro 11 – Estudos que articulam a aula invertida a metodologias ativas e/ou modelos de ensino híbrido..... | 146 |
| Quadro 12 – Especificações do relato do professor | 160 |
| Quadro 13 – Matriz da análise multifocal | 181 |
| Quadro 14 – Instrumentos e <i>corpus</i> de análise/interpretação da pesquisa | 183 |
| Quadro 15 – Planificação dos encaminhamentos metodológicos da pesquisa | 185 |
| Quadro 16 – Síntese da sinopse da primeira sequência de ensino (SE1) | 194 |
| Quadro 17 – Síntese da sinopse da segunda sequência de ensino (SE2)..... | 218 |
| Quadro 18 – Síntese da sinopse da terceira sequência de ensino (SE3)..... | 248 |
| Quadro 19 – Síntese da sinopse da quarta sequência de ensino (SE4)..... | 269 |
| Quadro 20 – Síntese da sinopse da quinta sequência de ensino (SE5)..... | 290 |
| Quadro 21 – Organização da SD que prefigurou o trabalho de ensino do professor | 298 |

LISTA DE TABELAS

| | | |
|-------------------|---|-----|
| Tabela 1 – | Temática dos estudos com professores egressos por área de pesquisa | 26 |
| Tabela 2 – | Projetos que mapearam iniciativas escolares consideradas inovadoras | 106 |
| Tabela 3 – | Registros de pesquisas brasileiras sobre o modelo de ensino híbrido sala de aula invertida | 142 |
| Tabela 4 – | Descrição do espaço físico da Escola..... | 164 |
| Tabela 5 – | Recursos humanos da Escola | 165 |
| Tabela 6 – | Número de aulas presenciais da SD | 189 |
| Tabela 7 – | Ocorrência dos gestos didáticos nas SEs..... | 314 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------|---|
| A | Aluno |
| AI | Aula Invertida |
| ALTER | Análise da Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| AVA | Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CNPq | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| E | Excerto |
| EC | Escola Colaboradora |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| FAALC | Faculdade de Artes, Letras e Comunicação |
| GEMFOR | Grupo de Pesquisa Gêneros Textuais e Mediações Formativas |
| ISD | Interacionismo Sociodiscursivo |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| P | Professor |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PNAIC | Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa |
| PNEM | Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio |
| PPGEL | Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem |
| RCMS | Referencial Curricular das Escolas de Mato Grosso do Sul |
| SD | Sequência Didática |
| SE | Sequência de Ensino |
| SED | Secretaria de Educação |
| UEL | Universidade Estadual de Londrina |
| UFMS | Universidade Federal de Mato Grosso do Sul |
| UNICEF | Fundo das Nações Unidas para a Infância |
| TDCI | Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação |
| ZDP | Zona de Desenvolvimento Proximal |

SUMÁRIO

| | | |
|-------|--|-----|
| | INTRODUÇÃO - TENSÕES E CONFLITOS EM TORNO DA FORMAÇÃO DOCENTE: O CONTEXTO DA PESQUISA | 18 |
| 1.1 | CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA | 19 |
| 1.2 | OBJETO DA PESQUISA E TESE DEFENDIDA | 28 |
| 1.3 | QUESTÕES, OBJETIVOS E LINHAS TEÓRICAS DA PESQUISA..... | 30 |
| 1.4 | JUSTIFICATIVAS E TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA NO CONTEXTO DA PESQUISA..... | 33 |
| 1.5 | PLANIFICAÇÃO DA TESE | 44 |
| | CAPÍTULO 1 - O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E O AGIR PELA LINGUAGEM: REFERENCIAL TEÓRICO PARA UM ESTUDO SITUADO | 45 |
| 1.1 | POSIÇÃO EPISTEMOLÓGICA E A RESPEITO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO | 46 |
| 1.2 | TRABALHO DO PROFESSOR SOB A DIMENSÃO DO AGIR DISCURSIVO | 57 |
| 1.2.1 | Trabalho do Professor e Transposição Didática | 60 |
| 1.3 | GÊNERO DA ATIVIDADE E A CONFIGURAÇÃO DO AGIR PELOS GESTOS..... | 67 |
| 1.3.1 | Gestos Profissionais e a Configuração do Agir do Professor | 70 |
| | CAPÍTULO 2 - SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNERO: METODOLOGIA ATIVA PARA O ENSINO DA LÍNGUA | 80 |
| 2.1 | A ENGENHARIA DIDÁTICA E O INTERACIONISMO INSTRUMENTAL | 82 |
| 2.2 | SEQUÊNCIA DIDÁTICA E ENSINO DE LÍNGUA | 89 |
| 2.3 | SEQUÊNCIA DIDÁTICA E AMPLIAÇÕES POSSÍVEIS | 97 |
| | CAPÍTULO 3 - AULA INVERTIDA: UMA POSSIBILIDADE DIFERENCIADA DE PRÁTICA HÍBRIDA NA EDUCAÇÃO BÁSICA | 103 |
| 3.1 | EXPERIÊNCIAS INOVADORAS: DOIS CAMINHOS A SEGUIR | 104 |
| 3.2 | TIPOLOGIA DO ENSINO HÍBRIDO: INOVAÇÕES SUSTENTADAS E DISRUPTIVAS | 107 |
| 3.3 | O MODELO DE ENSINO HÍBRIDO AULA INVERTIDA..... | 116 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 3.3.1 | Histórico da Aula Invertida | 118 |
| 3.3.2 | Considerações Teóricas acerca do Modelo Aula Invertida | 124 |
| 3.3.3 | Aula Invertida e Metodologias de Aprendizagem Ativa | 136 |
| 3.4 | INVERSÃO DA APRENDIZAGEM E ENSINO DE LÍNGUA..... | 141 |
| 3.5 | AULA INVERTIDA E APRIMORAMENTOS POSSÍVEIS | 145 |
| 3.5.1 | Aula Invertida e Sequência Didática..... | 147 |

CAPÍTULO 4 - CENÁRIO DA PESQUISA: OS ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

| | | |
|-------|---|-----|
| 4.1 | ENQUADRE METODOLÓGICO DA PESQUISA | 152 |
| 4.1.1 | Natureza e Cenário da Pesquisa | 153 |
| 4.2 | O CONTEXTO ESCOLAR..... | 157 |
| 4.2.1 | O Macroespço Escolar | 162 |
| 4.2.2 | O Microespço Escolar..... | 168 |
| 4.3 | O PERFIL DOS PARTICIPANTES | 168 |
| 4.3.1 | O Professor Participante Colaborador..... | 169 |
| 4.3.2 | Os Alunos da Turma de 9º Ano A | 171 |
| 4.3.3 | Aspectos Éticos da Pesquisa | 172 |
| 4.4 | OS ENCONTROS DE PLANEJAMENTO E REFLEXÃO..... | 174 |
| 4.5 | O PROCESSO DE GERAÇÃO DOS DADOS..... | 177 |
| 4.5.1 | Os Instrumentos de Pesquisa e a Organização dos Dados | 178 |
| 4.5.2 | Os Instrumentos e as Técnicas Mediadoras de uma Análise Multifocal..... | 181 |

CAPÍTULO 5 - SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM AULAS INVERTIDAS: CENÁRIO HÍBRIDO PARA UMA TRANSIÇÃO DE PARADIGMAS DA APRENDIZAGEM

| | | |
|-------|--|-----|
| 5.1 | AS SEQUÊNCIAS DE ENSINO RECONSTRUÍDAS E A CONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR | 188 |
| 5.1.1 | Sequência de Ensino do Macro-objeto “Prática Discursiva de Opinar” (SE1)..... | 192 |
| 5.1.2 | Sequência de Ensino do Macro-objeto “Artigo de Opinião” (SE2)..... | 216 |
| 5.1.3 | Sequência de Ensino do Macro-objeto “Argumentos” (SE3)..... | 246 |
| 5.1.4 | Sequência de Ensino do Macro-objeto “Debate” (SE4)..... | 267 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 5.1.5 | Sequência de Ensino do Macro-objeto “Ação de Linguagem de Opinar” (SE5) | 289 |
| 5.2 | SÍNTESE DOS RESULTADOS | 296 |

| | |
|--|------------|
| CONSIDERAÇÕES FINAIS - O TRABALHO DO PROFESSOR EM CONTEXTO HÍBRIDO: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS..... | 332 |
|--|------------|

| | |
|--------------------------|------------|
| REFERÊNCIAS | 350 |
|--------------------------|------------|

| | |
|-------------------------|------------|
| REFERÊNCIAS..... | 350 |
|-------------------------|------------|

| | |
|------------------------|------------|
| APÊNDICES | 372 |
|------------------------|------------|

| | |
|--------------------|------------|
| ANEXOS..... | 377 |
|--------------------|------------|

INTRODUÇÃO

TENSÕES E CONFLITOS EM TORNO DA FORMAÇÃO DOCENTE: O CONTEXTO DA PESQUISA

Qualquer ideia expressada, quadro pintado ou sonata nasce de um estado de desconforto de seus autores [...]. O criador sempre pertence à raça dos desconformes. Por isso, a educação nunca pode se limitar apenas à razão.

(VIGOTSKI, 2003)

Parafraseando Andrew Solomon (2001), reconheço que escrever esta tese ou me dedicar, em especial, ao que me levou a ela foi praticamente quase tudo a que me dediquei nos últimos dez anos, no entanto, às vezes, ainda encontro certa dificuldade para articular minhas próprias ideias às suas várias e inúmeras fontes. Mas, sem dúvida, Vygotsky (e seus seguidores) foi uma das fontes que mais revolveram minhas ideias...

Por isso, ciente de que estou muito distante da mestria de pintar um quadro e mais ainda de compor uma sonata, escolhi suas sábias palavras para abrir o relato deste trabalho. Igualmente, no meu caso, elas expressam de modo perfeito as emoções – desconforto, desconformidade... tensões, conflitos... – e ideias que impulsionaram a pesquisa aqui retratada.

Ela é o resultado de uma longa jornada de estudo, iniciada antes mesmo de meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina (PPGEL-UEL), e da convivência com nuances e matizes, notas e acordes definidores das cores, do tom e da melodia que traduzem o contexto em foco – a formação e o ofício do professor. Eu diria, então, seguindo o *mestre*, que, assim como a educação, esta investigação não se limitou apenas à razão, pois, como professora formadora de professores, ela toca profundamente em minha própria formação e profissionalidade.

Considerando esse *locus*, o percurso investigativo empreendido, como se verá, foi marcado pela noção de hibridismo, a começar pela mescla entre subjetividade e objetividade típica das pesquisas de viés qualitativo-interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008; LUDKE; ANDRÉ, 2011), entre as quais esta se insere; contemplando objetos de estudo também mesclados em uma proposta de ensino e aprendizagem sustentada, que procura refletir sobre duas possibilidades metodológicas de ensino, em prol da aprendizagem de língua em contexto escolar brasileiro – não menos híbrido, concordemos.

Para sustentar todo o processo, elegi um aporte teórico-metodológico que se define como uma ciência do humano (BRONCKART, 2003) – um amálgama de fundamentações e visões teórico-epistemológicas que visam a estudar o homem sob os vários aspectos que o envolvem a abordagem, o ponto de vista do ISD – Interacionismo Sociodiscursivo – sobre a linguagem e sua articulação às práticas sociais, logo, somente uma conjunção de teorias, como também abriga a Linguística Aplicada, poderia tentar explicá-lo satisfatória ou plenamente.

Assim, o trabalho desenvolvido apoia-se em temas emergentes do contexto sócio-histórico contemporâneo e do *locus* particular desta pesquisa, bem como, em lacunas e problemáticas observadas nos estudos das práticas de ensino e da atividade do professor. A fim de situar seu percurso investigativo, apresento, nesta Introdução, as questões que o impulsionaram, que têm relação direta com meu trabalho e minha formação, o objeto e os objetivos que me guiaram por ele, as principais linhas investigativas dos aportes teóricos que o fundamentam e o conjunto de fatos e circunstâncias que, suponho, podem justificá-lo.

Começemos, então, pelo contexto situacional que o envolve.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa realizada inscreve-se no campo de estudos da linguagem e da educação, especificamente, no âmbito da formação e das práticas de trabalho do professor de língua portuguesa, materializadas em seu agir linguageiro, na curadoria dos objetos e instrumentos/ferramentas de ensino e nos encaminhamentos metodológicos por ele empreendidos para o ensino de língua.

Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN (BRASIL, 1997), as propostas de mudanças no ensino de língua portuguesa já concordavam que o foco do trabalho com língua na escola deve recair sobre os usos da linguagem (ou das práticas de linguagem). Na Base Nacional Comum Curricular/BNCC (BRASIL, 2017, 2018), documento mais atual que rege o trabalho do professor, a orientação também não é diferente.

Entretanto, minha experiência na formação inicial e continuada de professores, junta-se à voz de outros autores e pesquisadores e permite-me constatar que a mudança de foco ou a indicação do *uso* como elemento central do ensino de língua ainda geram conflitos e tensões que se traduzem em desafios para o docente e para os formadores de professores da área de estudos da Linguagem e da Educação.

De acordo com vários estudos a respeito (TRAVAGLIA, 2002; NASCIMENTO, 2005, 2011, 2014; GERALDI, 2006; TARDIF, 2002; BARROS, 2017; STRIQUER, 2014, entre outros), os professores até conhecem o discurso teórico ou dos documentos oficiais, prescritivos do trabalho educacional do professor, mas ainda há um hiato entre esse discurso e a prática de ensino.

Talvez isso se deva, pelo menos em parte, primeiramente, porque muitas das orientações sobre o como deve ser esse ensino não se fazem acompanhar de um aprofundamento teórico que permita ao professor compreender, de fato, o que determina tal orientação. Em segundo lugar, porque essas orientações, mesmo as que estão presentes nesses documentos e outros predefinidores do trabalho docente, majoritariamente, também não são acompanhadas de exemplos, modelos, relatos de experiências, a partir dos quais os professores possam observar, na prática, o que significa fazer do uso da linguagem o objeto e o objetivo do ensino de língua portuguesa na Educação Básica.

Por sua vez, na formação continuada de professores em serviço, frequentemente, os docentes participantes se referem a elas como “encontros” em que domina um discurso teórico confuso, em que nem sempre fica demonstrado o papel da linguagem nesse espaço de interação, inclusive, para conscientização do professor com relação a seu agir profissional (NASCIMENTO; BRUN, 2017).

Do mesmo modo, nas intervenções para a formação inicial de professores, é comum que as aulas nem sempre se configurem como um espaço para que os graduandos estudem o agir do professor e o seu desempenho, onde a aula ou a prática docente sejam o objeto de estudo e os graduandos tenham condições de refletir sobre elas.

Diante dessas constatações, talvez parte dos professores formadores ou dos cursos de formação (inicial e continuada de professores), de forma mais geral, também não tenhamos tido oportunidade de contato com um instrumental teórico-metodológico para igualmente compreendermos o agir profissional em situações de aulas, pela análise da linguagem.

A partir de tais conjecturas, com foco nas práticas de intervenção em contextos escolares, busquei compreender o trabalho educacional centrando este estudo nas práticas de linguagem que se desenvolvem no trabalho docente, procurando identificar as relações entre essas práticas e sua influência sobre o agir dos profissionais da educação. Nesse contexto, voltei-me para o agir do professor e para as questões relativas à transposição didática dos saberes relativos à disciplina Língua Portuguesa.

Para tanto, a intenção deste trabalho foi contribuir para a reflexão sobre as práticas de ensino do professor no ensino da língua e da linguagem, por meio da compreensão do efeito de uma intervenção formativa, específica, na Educação Básica. Materializada em uma experiência-piloto, a base dessa intervenção foi um projeto de ensino, considerando a integração de aspectos de um modelo de ensino híbrido – a sala de aula invertida (BERGMANN; SAMS, 2016) – a um procedimento didático de ensino de práticas sociais materializadas em gêneros de textos – a sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) –, um construto teórico-metodológico fundamentado nas prerrogativas do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), cuja tônica é o desenvolvimento por meio da linguagem.

Nesse contexto educacional, a linguagem assumiu um triplo estatuto (KOSTULSKI, 2013):

(1) de uma atividade humana nas aulas realizadas (conversar, orientar, expor, ponderar, instruir, questionar, argumentar, debater, perguntar, responder, delegar, ensinar etc.);

(2) de um produto empírico resultante de uma atividade humana conjunta na interação do professor com os alunos por meio de gestos didáticos languageiros (a troca particular e a troca coletiva no espaço didático – matéria primeira observável da linguagem que é passível de análise nos textos gerados durante as trocas); e, finalmente,

(3) de instrumento psicológico e simbólico das atividades humanas, mediador da ação do professor e propulsor de desenvolvimento.

O objetivo da intervenção assumiu, então, duas dimensões. A primeira configurou uma forma de oportunizar a alunos da Educação Básica a apreensão de uma prática social. A segunda, uma tentativa de propiciar possíveis adequações ao agir docente, considerando outras maneiras de conduzir o aluno à apreensão dos objetos de ensino de língua portuguesa, de forma a esclarecer as prescrições oficiais e procurar atendê-las. Ademais, ainda proporcionou à pesquisadora compreender as práticas de ensino do professor, por meio da análise da linguagem.

Diante disso, é, ao mesmo tempo, instrumento de ensino e aprendizagem, de formação do professor, e de pesquisa para a geração de dados, abrangendo assim os campos da Educação e de Estudos da Linguagem.

Ao buscar outras maneiras de ensinar, a pesquisa se preocupou com modos/formatos diferenciados de fazer a aula e investigar uma alternativa que pudesse vir a instrumentalizar o professor de forma a possibilitar modificações e/ou adequações em seu agir didático, instaurando práticas igualmente mais adequadas aos alunos no momento sócio-

histórico presente, considerando ainda, para isso, a inserção de tecnologias digitais em contexto de ensino e aprendizagem.

Embora pareça evidente que a escola precisa incorporar as novas tecnologias em situações de ensino-aprendizagem, considerando o contexto sócio-histórico de alunos e professores, o “como” também parece não estar tão claro, ou seja, ainda não sabemos muito bem como será esse processo de incorporação tampouco os efeitos dele sobre a aprendizagem. No momento, sabemos que as tecnologias surgem das necessidades do homem para resolver problemas nos vários setores sociais, transcendendo a realidade e atingindo patamares inéditos na história.

Em 2016, foi anunciada pelo Fórum Econômico Mundial a 4ª Revolução Industrial. Radicalmente diferente das anteriores, envolve um mundo digital, mediado pela *internet*, que possibilita a integração física, digital e até mesmo biológica, por meio de dispositivos móveis e outros implantados nos seres vivos.

Tal contexto impacta fortemente todos os setores sociais. Leva, por exemplo, à criação de empregos, mas também faz com que a necessidade de mão de obra qualificada extinga muitos outros, aumentando as desigualdades sociais. Como não é possível prever exatamente quais serão as profissões do futuro, o foco do ensino e da aprendizagem passa a ser o desenvolvimento, entre outras, de capacidades multissemióticas (CRISTOVÃO; LENHARO, no prelo) e tecnológicas básicas a quaisquer profissionais. Logo, a educação formal não pode ficar alheia a tal cenário.

Com a facilidade de acesso à informação, as tecnologias digitais despontam como provedoras e mediadoras de uma gama de informações e incorporam ferramentas que modificam o ambiente no qual estão inseridas, transformando e (re)criando, de modo geral, as relações entre os sujeitos e, de modo particular, entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem – professor, estudantes e objetos de ensino-aprendizagem –, reorganizando o espaço didático (DOLZ; TOULOU, 2008). Tais transformações afetam diretamente as práticas de ensino, portanto, torna-se relevante compreender de que forma o avanço tecnológico pode ser utilizado para uso pedagógico.

Nesse espaço, gerações diferentes protagonizam tal processo – a dos alunos e a dos professores. Enquanto a dos primeiros aprende de maneira mais intuitiva, a dos segundos, de modo geral, está mais acostumada a ensinar transmitindo informações sobre o conhecimento, pois também foi assim que aprendeu, ou aprendeu a ensinar assim, uma vez que, no contexto das práticas, muitas vezes se entrelaçam numa rede formativa de convicções e (re)significações de conceitos e práticas.

Contudo, o modelo transmissivo tem-se revelado como menos adequado a todos os estudantes, cujas práticas sociais em que estão inseridos constituem um novo *ethos* (LANKSHEAR; KNOBEL *apud* ROJO, 2017), ou seja, uma nova maneira de pensar e agir, da qual deriva uma aprendizagem mais autônoma e em ritmos diferenciados, que depende de auxílio somente quando necessário, que instiga a conhecer por meio da prática a teoria por trás dela.

Desse modo, algumas problemáticas se apresentam no âmbito dos objetos a ensinar, das formas sociais de trabalho escolar a implementar, dos instrumentos/ferramentas e estratégias metodológicas a lançar mão nesse cenário sócio-histórico.

Para Moran (2014a, 2014b), no Brasil, isso pode ser pensado pelo viés do ensino híbrido, em especial, da aula invertida, pois esta prática parece ser mais propensa a introduzir mudanças no ensino presencial e nas disciplinas ou cursos realizados a distância, porque a educação formal, por si só, é cada vez mais híbrida: acontece não apenas no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, incluindo os digitais. Logo, torna-se relevante estudá-la como espaço do agir docente.

Valente (2014a, 2014b) explica que a aula invertida tem sido uma estratégia muito utilizada em países estrangeiros, prioritariamente, no âmbito do Ensino Superior. Dessa forma, ao investigar tal proposta, a pesquisa também assume uma maneira de refletir sobre essa estratégia de aprendizagem em outro espaço de ensino no qual ainda é pouco explorada: na Educação Básica.

Teixeira (2013) informa que, a despeito dessa abordagem híbrida ter chamado a atenção dos meios de comunicação norte-americanos, e, apesar de o conceito ser explorado há mais de uma década, não se encontra tanta literatura especializada que o explore. Os principais achados do autor referem-se à predominância absoluta de artigos norte-americanos – 23. Contudo, se considerarmos que nos EUA há uma organização – *Flipped Learning Network* (FLN) – que conta com mais de 25.000 educadores filiados para discussão e divulgação de conceitos ligados à aprendizagem invertida, esse número (23 estudos científicos) torna-se ainda mais irrisório.

No Brasil, os artigos sobre aula invertida ou sala de aula invertida, publicados em periódicos no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e as produções registradas na Plataforma Lattes (CNPq), até 2016, indicaram um total de 32 estudos entre artigos e capítulos de livro, sendo a primeira publicação datada de 2013, conforme pesquisa de Schmitz (2016). A autora também esclarece que a maior parte dessas publicações são, de forma geral, a respeito de ensino híbrido e não

especificamente sobre o modelo de ensino híbrido sala de aula invertida e, mesmo assim, não se refere a estudos primários, isto é, com dados coletados pelo próprio pesquisador.

Complementando os dados de Schmitz (2016), constatei que em 2017 apenas 01 artigo foi publicado sobre o assunto, aplicado à área de Matemática no Ensino Superior.

Quanto às produções direcionadas, especificamente, ao estudo da aula invertida, chamo a atenção para as obras dos autores americanos Bergmann e Sams (2016) e Bergmann (2018), editadas no Brasil, precursores no estudo mais sistematizado desse objeto, com base na própria prática de ensino.

Entre os brasileiros, destacam-se os trabalhos de Moran (2015a, 2015b, 2018); Ramal (2015); Schmitz (2016); Trevelin, Pereira, Oliveira Neto (2013); Teixeira (2013); Valente (2014a, 2014b, 2018). Além desses, apesar de tratarem dessa temática em meio a outros estudos a respeito do ensino híbrido de modo geral, são relevantes as coletâneas de artigos organizados por Bacich e Moran (2018) e Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015). Esses estudos se revelaram primordiais para esta pesquisa, no que tange às temáticas às quais se referem.

Paradoxalmente, muito embora haja poucas publicações científicas, tanto em âmbito internacional como nacional, sobre a aplicação desse modelo de ensino híbrido, uma busca simples pelo *Google*, usando os indexadores “sala de aula invertida” e “aula invertida”, apresentou aproximadamente um total de 1.100.000 resultados, no início do ano de 2018. Entre esses, pude observar que é notável a divulgação do assunto em matérias jornalísticas publicadas em *blogs* e *sites*¹ e em cursos de formação *on-line*, de curta duração, para domínio de “novas habilidades”².

Portanto, a ainda pouca produção nacional e estrangeira, relacionada à aula invertida, contrasta com o volume de outras produções que não apresentam o mesmo rigor científico de âmbito acadêmico. Assim, o estudo a que me propus pode contribuir também para a construção e divulgação de conhecimento científico sobre tal estratégia metodológica de ensino e aprendizagem.

¹ Entre inúmeros, encontram-se: *Blog Educação Humanista Inovadora* (<http://www2.eca.usp.br/moran/>); *Blog Porvir* (<http://porvir.org/?s=sala+de+aula+invertida>); *posts* no *Portal G1 Educação* (<http://g1.globo.com/educacao/blog/andrea-ramal/post/sala-de-aula-invertida-educacao-do-futuro.html>); *site Carta Educação* (<http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/como-funciona-a-sala-de-aula-invertida/>), Trinta resultados sobre “sala de aula invertida” (<http://www.revistaensinosuperior.com.br/page/3/?s=%22sala+de+aula+invertida%22>).

² Curso *on-line* “Tecnologias para a sala de aula invertida”, ofertado por *Udemy - Cursos Online* (<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:dRJeI6TvWCwJ:https://www.udemy.com/sala-de-aula-invertida/+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>).

Ao explicar as responsabilidades da Engenharia Didática, Dolz (2016, p. 242) destaca que uma delas é realizar pesquisas sobre as inovações introduzidas em espaço escolar (seu primeiro domínio), controlando e avaliando a implementação de novidades, pois “a introdução da inovação proposta exige também um balanço crítico”, apresentando suas vantagens e limites.

Ainda nessa perspectiva, Herckis, Scheines e Smith (2017), que desenvolveram um estudo para conhecer as razões pelas quais professores resistem tanto à inserção de tecnologias digitais em suas práticas docentes, alertam que a falta de discussão pode transformar novas ideias em riscos tanto para a prática do professor quanto para o desempenho dos alunos.

Por isso, a discussão pela comunidade especializada sobre a adoção de formas diversificadas de ensino e aprendizagem é essencial para se criar hipóteses, entendê-las e testá-las. Dessa forma, afirmam esses antropólogos, divulgar métodos testados (uma das responsabilidades da Engenharia Didática e um dos objetivos desta pesquisa) é uma importante estratégia para conquistar a confiança dos professores e favorecer a aceitação delas pelos docentes.

Diante disso, a pesquisa apresenta uma tentativa de propor um formato que possa ser mais adequado ao paradigma da aprendizagem interativa (LEMKE, 2010), característico do momento sócio-histórico atual, e de verificar o impacto dele, de forma a examinar sua contribuição para as práticas do professor.

Como a intenção é entender melhor o ofício docente (e suas dimensões) e colaborar mais positivamente com a formação de professores de língua e linguagem, neste momento de fortes mudanças decorrentes desse contexto, motivações que subjazem a essa intenção, a escolha do participante da pesquisa recaiu sobre um professor de língua portuguesa da Educação Básica, ex-aluno do Curso de Letras, da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (FAALC), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – meu *locus* particular de trabalho como professora formadora de professores –, um aluno egresso³ do Curso em 2011.

Situei o marco temporal em até cinco anos de experiência, tendo por base o início do período de coleta dos dados, por considerar que, nesse espaço de tempo, embora o

³ Há divergências quanto à definição do conceito de “egresso” (PENA, 2000), contudo, tomei como fonte a Lei de Diretrizes e Bases do Ensino (LDB) nº 9394 (BRASIL, 1996), que considera professor egresso o ex-aluno concluinte de um curso de licenciatura, ou seja, aquele que cumpriu, efetivamente, as exigências curriculares do curso (disciplinas regulares, estágios supervisionados e atividades complementares) e já recebeu o diploma. Portanto, obtive a titulação na área de conhecimento escolhida e está apto, perante a lei, a ingressar no mercado de trabalho como professor do componente curricular no qual se especializou.

professor ainda seja visto como iniciante (SINDER; PEREIRA, 2013), já estabeleceu seus primeiros contatos profissionais com o gênero docente, podendo, assim, ajudar a compreender elementos e dimensões característicos da profissão e inerentes às situações de ensino, contribuindo para o aperfeiçoamento ou a renovação de processos formativos.

Logo, investigar o contexto do professor, sob a perspectiva de *locus* de trabalho, constitui uma oportunidade de conhecer e compreender essas situações, de divulgá-las e de incorporar esse conhecimento em propostas de formação em nível de Ensino Superior.

Além disso, o estudo envolvendo um professor egresso também pode auxiliar a preencher, em parte, uma lacuna identificada por Oliveira (2009) e Pena (2000), a respeito da carência de estudos desenvolvidos e publicados relativos à pesquisa com alunos egressos de cursos de Ensino Superior. Quanto a essa carência, pude observar que, desde então, o quadro apresentado pelas autoras quase não se alterou.

Uma busca pela *internet*, por meio do buscador *Google*, indicou 94 resultados associados a um número significativo de trabalhos voltados para a gestão de cursos de formação tecnológica, a fim de qualificar tais cursos e efetivar ações administrativas e educacionais. De modo geral, são estudos que buscam contribuir para o aperfeiçoamento de mecanismos de avaliação das instituições formadoras, fornecendo informações relevantes sobre os cursos para o planejamento de ações dos gestores dessas instituições. Essa é uma exigência do artigo 39 da LDB (BRASIL, 1996). As pesquisas mais citadas, nesse sentido, são de Lousada e Martins (2005) e Michelan *et al.* (2009).

Uma busca mais refinada também pelo *Google*, relacionada especificamente ao trabalho/agir do egresso ou ao seu desenvolvimento, indicou “nenhum resultado”. Uma pesquisa, ainda mais particularizada, no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, com enfoque nas áreas de Educação e de Estudos da Linguagem, envolvendo objetivamente alunos egressos do Ensino Superior dessas áreas de ensino, também mostrou um número bastante reduzido de estudos, indo ao encontro, portanto, das constatações anteriores.

De 2012 a 2016, as temáticas dos estudos encontrados foram as seguintes:

Tabela 1 – Temática dos estudos com professores egressos por área de pesquisa

| Temáticas | Áreas | | Total geral |
|--|-----------|-----------|-------------|
| | Educação | Linguagem | |
| Campos de atuação do egresso | 1 | | 1 |
| Contribuição dos cursos de especialização | 1 | | 1 |
| Impacto da Iniciação Científica | 1 | | 1 |
| Perfil do egresso | 2 | 2 | 4 |
| Processo de inserção do egresso no mundo do trabalho | 1 | | 1 |
| Qualidade e contribuição da formação inicial | 4 | | 4 |
| Totais | 10 | 2 | 12 |

Fonte: A Pesquisadora

Conforme exposto na Tabela 1, encontram-se 12 estudos envolvendo alunos concluintes: 10, na área de Educação, e 02, na área de Estudos da Linguagem. Ou seja, ainda são pouquíssimas as pesquisas voltadas especificamente para egressos nessas áreas e nenhuma focaliza a linguagem como instrumento do agir docente. A maioria delas, assim como os estudos identificados por Oliveira (2000) e Pena (2009), também recaem sobre a contribuição da formação inicial no trabalho do professor.

Não obstante a relevância inegável desses estudos para o cenário educacional, o percurso analítico percorrido por esta pesquisa considera não apenas a formação inicial do professor egresso, mas seu estilo e as circunstâncias que o podem definir (CLOT, 2007, 2010).

Assim, no contexto de estudo que privilegia, são considerados as aprendizagens ao longo de sua vida, sua história profissional, os saberes advindos dos grupos sociais com os quais convive, o vínculo que possui com o contexto no qual atua, o diálogo interior com as vozes da classe profissional que integra, as ressignificações das prescrições oficiais educacionais que opera, o contato com o gênero da atividade profissional (CLOT, 2007), ou seja, diferentemente do quadro encontrado, trata-se de um estudo realizado pela perspectiva da atividade do professor.

Além disso, esses estudos se distanciam do propósito desta pesquisa, que se estrutura na investigação de práticas diferenciadas que instrumentalizem o agir do professor no contexto sócio-histórico atual, agregando-as à sua experiência, com a intenção de que seus resultados possam vir a incidir sobre processos formativos, de modo a contribuir com uma proposta para o desenvolvimento do professor, tanto em formação inicial quanto continuada.

Diante disso, seu objetivo não é a avaliação do curso de graduação no qual o professor participante da pesquisa adquiriu sua formação inicial, muito embora, seus resultados possam suscitar reflexões sobre o processo atual de formação de seus alunos, por meio do acompanhamento de um de seus egressos, ação até então não realizada.

Assim, o que se constata é uma carência de estudos envolvendo o agir de professores egressos de cursos de Ensino Superior, de um modo geral, e, especificamente, das áreas de Educação e de Estudos da Linguagem, considerando, principalmente, aspectos globais da atividade docente. Entre eles, o reconhecimento tanto de gestos languageiros e formas sociais de trabalho escolar recorrentes no gênero da atividade profissional, como de gestos singulares de adaptação aos contextos educacionais em que se situa o agir profissional, capazes de instaurar posturas de apoio à aprendizagem (BUCHETON; SOULÉ, 2009) diferentes que, igualmente, impactam de diferentes formas no ensino e na aprendizagem dos alunos.

Por esse viés, como sugestão, a proposta de intervenção formativa ainda pode vir a inspirar a elaboração de um dispositivo para o acompanhamento de alunos egressos – a UFMS, por exemplo, não possui tal dispositivo –, integrando a curricularização ou creditação da extensão nos cursos de graduação, como uma forma de atender à meta 12.7 do Plano Nacional da Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014b).

Tal medida pode levar os graduandos a identificar como os conhecimentos abordados em determinada disciplina podem ser aplicados em benefício de uma área de grande pertinência social, em uma parceria com ex-alunos, docentes em escolas públicas.

Desse modo, ao considerar o trabalho educacional uma atividade socialmente situada que merece ser mais bem investigada, por meio da compreensão de questões fulcrais relacionadas ao agir do professor, esta investigação pode ser uma oportunidade para a reflexão sobre vários aspectos do trabalho docente na formação inicial e continuada de professores.

1.2 OBJETO DA PESQUISA E TESE DEFENDIDA

Visando a levar o professor a experimentar formas diferenciadas de atuação, por meio de uma intervenção formativa, e verificar os impactos nos resultados esperados em relação aos modos de fazer a aula, tomei como objeto de observação e análise o agir didático, em contexto de trabalho, implementado nas sequências de ensino que materializaram esse agir.

Para tanto, a intervenção formativa foi desenvolvida em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Pública Estadual da cidade de Campo Grande-MS.

Legitimada pelo Referencial Curricular das Escolas de Mato Grosso do Sul (RCMS, 2012), documento prefigurativo do trabalho docente no Estado, o ponto de partida de tal intervenção foi o objetivo de ensino do professor para mediar ações no sentido de propiciar aos alunos oportunidades para controlar e desenvolver seu pensamento de forma a assumir posicionamentos sobre problemas sociais polêmicos/controversos, uma das dificuldades dos estudantes identificada pelo docente em práticas do contexto escolar.

O fio condutor da investigação foi um projeto de ensino materializado em um processo de transposição didática, cujo instrumento mediador foi uma “sequência didática” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) para o ensino de gêneros – um dispositivo de engenharia didática, desenvolvido pela Didática das Línguas (DOLZ, 2016), para oportunizar

a apropriação de dimensões de uma prática de linguagem configurada em um gênero do agrupamento do argumentar (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) – o artigo de opinião – o objeto unificador da sequência didática.

Pensando ainda na educação formal em contexto sócio-histórico hipermoderno (LIPOVETSKY, 2004), característico da era digital (SANTAELLA, 2010) que vivemos, o professor contou ainda com o auxílio de tecnologias digitais, no movimento de integração de aspectos do modelo de ensino híbrido “sala de aula invertida” (BERGMANN; SAMS, 2016) ao procedimento “sequência didática” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), tendo em vista a aprendizagem sustentada e mediada por “metodologias ativas” (BACICH; MORAN, 2018).

Ao considerar os novos tempos que estamos vivenciando, Schneuwly e Dolz (2004) incentivam pesquisadores, “engenheiros didáticos”, nas palavras de Dolz (2016), a buscar possibilidades para aliar a Engenharia Didática aos apelos para tentativas de inovação em um paradigma de aprendizagem mais compatível com esses tempos.

Partindo da premissa já consolidada, segundo a qual, mesmo que as sequências didáticas configurem um lugar de intersecção das atividades languageiras relacionadas à expressão oral e escrita, esses pesquisadores ponderam que tal procedimento didático “não pode assumir a totalidade do trabalho necessário para levar os alunos a um melhor domínio da língua e deve apoiar-se em certos conhecimentos, construídos em outros momentos” (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 114).

Logo, esses autores contribuem incentivando outros pesquisadores a buscar e ampliar caminhos que articulem o trabalho proposto nas sequências a outros domínios para a prática de ensino.

Assim, entre as diversas questões focalizadas, tais como diferentes formatos de aula que interferem nas possibilidades de interfaces entre o ensino e a aprendizagem de língua, a relação do uso de novas tecnologias às dinâmicas do tempo e do espaço escolar, a ressignificação da relação entre professores e alunos, a pesquisa pode ser uma oportunidade para promover a atualização e/ou o ajustamento de procedimentos metodológicos e estratégias de aprendizagem que apresentam grande potencial para uma educação mais inovadora.

Desse modo, com base nas noções de “inovação disruptiva” e de “inovação sustentada” (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013)⁴, que atravessam a abordagem ensino

⁴ Os conceitos referentes a esses tipos de inovação bem como a ensino híbrido e sala de aula invertida serão tratados no Capítulo 3. O dispositivo sequência didática será focalizado no Capítulo 2.

híbrido, defendo a tese de que a proposta de integrar aspectos do modelo de ensino híbrido aula invertida ao procedimento sequência didática pode configurar uma alternativa para práticas de ensino que convergem para um caminho mais tradicional⁵, inadequado, muitas vezes, para a aprendizagem, no tocante ao agir do professor (e do aluno), à curadoria dos objetos de ensino e ao modo como os objetos são presentificados e elementarizados no ensino de língua portuguesa.

Nesse sentido, entendo que seja preciso deslocar determinadas concepções e práticas educacionais com as quais operamos, ao longo de muito tempo, que já não alcançam os objetivos de ensino e aprendizagem pretendidos diante de transformações do contexto histórico-social emergente, quer seja no âmbito dos objetos de ensino ou dos procedimentos metodológicos privilegiados pelo professor.

A proposta foi pensada, então, como uma forma de introduzir possíveis mudanças no que está estabilizado no gênero da atividade docente, que pode não mais condizer com as necessidades advindas desse contexto, bem como trazer contribuições para os estudos da Didática das Línguas

Trata-se, portanto, de uma tentativa de levar o professor a agir de formas diferenciadas nesse contexto de mudanças, que exige de todos autonomia nas decisões e, ao mesmo tempo, um agir na direção do trabalho colaborativo, orientado por um pensamento “hiper”, isto é, em rede, característico de um paradigma de aprendizagem “de todos para todos”, no lugar de “um para todos” (LEMKE, 2010). Talvez essa seja a melhor maneira de traduzir o significado da proposta materializada na experiência-piloto ora relatada.

1.3 QUESTÕES, OBJETIVOS E LINHAS TEÓRICAS DA PESQUISA

A motivação para esta pesquisa vai ao encontro da prerrogativa de Leontiev (1983) de que a necessidade impele a busca de objetivos a serem alcançados para que transformações possam ocorrer.

Assim, a pesquisa foi pensada a partir de tensões e conflitos originados a partir de meu contexto particular de trabalho como educadora, considerando, inicialmente, o

⁵ É importante que se diga que o “tradicional”, nesta pesquisa, não adquire um sentido pejorativo/depreciativo, pois a tradição faz parte da história da disciplina Língua Portuguesa e da história escolar de muitos alunos. A tradição é entendida como práticas cristalizadas no gênero da atividade docente. Todavia, há aspectos da tradição que, no contexto atual, não são produtivos – como o ensino de gramática fora do texto, por exemplo –, lembrando que ensino de gramática tradicional não é análise linguística (MENDONÇA, 2006), pois essa prática somente é possível considerando o texto, bem como, seu contexto de produção.

contexto que envolve as práticas docentes de meus alunos de Estágio – futuros professores da Educação Básica – para o ensino de língua portuguesa. Ao mesmo tempo, em contexto mais amplo, também considerei as peculiaridades do mundo globalizado e suas consequências na vida das pessoas e na educação formal.

Como professora formadora de professores, ciente de meus próprios limites para lidar com os desafios inerentes a esses contextos, que envolvem a atividade docente, senti a necessidade de conhecer formas diferenciadas de práticas, consideradas mais adequadas ao contexto hipermoderno e ao paradigma da aprendizagem interativa (LEMKE, 2010), e propor uma alternativa que envolvesse objetos de ensino e metodologias mais adequadas para o momento sócio-histórico contemporâneo, favorecendo aos alunos oportunidades diversificadas e mais motivadoras de aprender.

Para tanto, escolhi o modelo de ensino híbrido “sala de aula invertida” (BERGMANN; SAMS, 2016) e o procedimento “sequência didática” para ensino de gêneros, desenvolvido pela Didática das Línguas (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004), com a intenção de compreender diferentes formatos de aula e estratégias pedagógicas diferenciadas que possibilitassem a integração de metodologias ativas na Educação Básica.

A partir desse propósito, estabeleci o seguinte objetivo principal:

Refletir sobre o agir do professor ao verificar se é possível integrar aspectos do modelo de ensino híbrido aula invertida ao procedimento sequência didática, visando a propor uma alternativa para práticas de ensino de língua e linguagem mais tradicionais e pouco produtivas neste momento sócio-histórico, buscando compreender de que forma essa integração contribui para a instauração de uma prática mais inovadora quanto ao ensino de língua materna.

Decorrentes desse objetivo e partindo do pressuposto segundo o qual é possível afirmar que a proposta da engenharia didática do ISD com sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004) é favorável à integração de aspectos do modelo de ensino híbrido sala de aula invertida (BERGMANN; SAMS, 2016) na sequência de oficinas e no modo de implementação de gestos didáticos (NASCIMENTO, 2016), outras questões emergem e se transmutam em perguntas e objetivos específicos, **a saber:**

Quadro 1 – Questões e objetivos específicos da pesquisa

| Perguntas de pesquisa | Objetivos específicos |
|---|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Como foi organizado o trabalho de ensino a partir da proposta de integração de elementos do modelo de ensino híbrido aula invertida ao procedimento sequência didática (SD)? 2. Quais são as capacidades de linguagem evidenciadas nas oficinas da SD? 3. Quais são as concepções de linguagem subjacentes na SD? 4. Quais gestos didáticos são instaurados pelas oficinas implementadas na SD? 5. Que tensões/conflitos emergem da implementação da SD no contexto observado? | <ol style="list-style-type: none"> 1. Investigar o trabalho de ensino a partir da proposta de integração de elementos da aula invertida à sequência didática. 2. Identificar as capacidades de linguagem evidenciadas nas atividades/tarefas planejadas na SD. 3. Relacionar, na SD, a concepção de linguagem ao diagnóstico da maior ou menor predominância de atividades propostas em relação aos objetos de ensino abordados. 4. Analisar os gestos didáticos instaurados pelas interações nas sequências de ensino, atividades e tarefas propostas na implementação da SD. 5. Identificar tensões/conflitos que emergem de uma tentativa de integração de elementos do modelo de ensino híbrido aula invertida (AI) ao procedimento SD. |

Fonte: A Pesquisadora

Segundo Friedrich (2012), o domínio de um instrumento se baseia no conhecimento de suas formas de utilização, por isso, o sujeito tematizado por Vygotsky é aquele imbuído de um poder fazer mediado por instrumentos.

Assim, a fim de buscar investigar os impactos de uma intervenção formativa nas práticas de ensino e nas formas de fazer a aula pelo professor, nos movimentos de transposição didática (CHEVALLARD, 1991) de uma prática social materializada em um gênero de texto, a perspectiva assumida para a análise da intervenção apoiou-se nos polos (1) dos objetos e instrumentos de ensino-aprendizagem, (2) do agir docente, e (3) do aprendizado do aluno.

Contudo, apesar de a pesquisa perpassá-los, de alguma forma, o recorte principal da investigação recai sobre o agir do professor e os objetos/instrumentos de ensino e aprendizagem.

De modo geral, os objetos e instrumentos foram trabalhados pela vertente teórica e didática do ISD, considerando uma engenharia instrumental para o ensino de língua e o desenvolvimento de capacidades de linguagem (modelos e sequências didáticas de gêneros – atividades, tarefas, dispositivos didáticos, ferramentas). Já o agir docente foi analisado a partir da observação de gestos didáticos implementados pelo professor (AEBY-DAGUÉ; DOLZ, 2008; SCHNEUWLY, 2009; NASCIMENTO, 2011) na operacionalização do gênero da atividade docente aula (CLOT, 2007), traduzidos em macropreocupações do professor (BUCHETON; SOULÉ, 2009).

O contato com o campo do ISD, por meio de meu ingresso no PPGEL-UEL, possibilitou-me a compreensão de que os questionamentos que geraram esta investigação delineavam uma intenção de pesquisa que, à luz de uma perspectiva de lógica interacionista, poderia integrar o programa de trabalho dessa corrente da Ciência do Humano. Assim, a análise da atividade docente focalizada, organizou-se em torno de prerrogativas do ISD, considerando:

(1) os processos sociosemióticos de mediação instrumental (sobretudo linguageiros) desenvolvidos para a transmissão, (re)produção e apreensão dos pré-construídos; e

(2) os efeitos dos processos de mediação e de apropriação dos pré-construídos na constituição e no desenvolvimento das pessoas dotadas de pensamento consciente (BROCKART, 2008).

Dessa forma, recorri, majoritariamente, a categorias de análise das linhas atuais de investigação do ISD: análise de textos/discursos, didática do ensino de línguas e o agir profissional na atividade docente, articulando a vertente teórica do Interacionismo Sociodiscursivo e os aportes da Didática das Línguas.

1.4 JUSTIFICATIVAS E TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA NO CONTEXTO DA PESQUISA

Procurando contribuir e complementar relevantes resultados alcançados por estudos que se preocupam com a formação inicial e contínua no domínio da docência, como os trabalhos desenvolvidos no âmbito do PPGEL-UEL, entre outros, a delimitação de um objeto que privilegia a perspectiva do trabalho docente tem suas raízes em minha trajetória profissional e em aspectos do contexto sócio-histórico maior que envolve a educação na contemporaneidade.

Assim, embora o próprio contexto que envolve o ensino de língua portuguesa, justifique, por si só, a pesquisa, pois essa temática é uma questão bastante atual que ainda demanda um consenso (FARACO, 2017), como vimos em sua contextualização, suas justificativas surgiram, inicialmente, de minhas próprias tensões e conflitos na formação de professores.

Desse modo, apesar de sua intenção investigativa extrapolar minhas angústias como professora formadora, foram aspectos específicos de meu trabalho que, primeiramente, me moveram a estudar o agir docente, por isso, a motivação para a pesquisa se confunde com a minha própria trajetória profissional.

Em 2014, quando comecei a pensar na continuação de minha formação acadêmica, prosseguindo meus estudos pelo doutorado, o Ministério da Educação divulgava o índice mais recente, à época, de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB/2013). Os resultados das avaliações oficiais mostravam que tanto o Ensino Fundamental quanto o Ensino Médio não haviam conseguido alcançar a meta bienal estabelecida de 4,4⁶. No estado de Mato Grosso do Sul, onde moro e trabalho como docente no Ensino Superior, a meta de crescimento desse indicativo de qualidade da educação foi inferior à média nacional e à meta prevista no Plano Nacional de Educação, ficando em 3,6.

Comparativamente ao biênio anterior, os resultados apontaram que os estudantes sul-mato-grossenses não aprenderam (ou não aprendem), na Educação Básica, tudo o que poderiam aprender e, no caso mais específico da aprendizagem de língua portuguesa, talvez não estejam desenvolvendo capacidades de linguagem para agir e interagir, de modo eficiente, nas diversas práticas sociais linguageiras nas quais os indivíduos estão envolvidos.

Outras estatísticas também mostraram que dos 82,2% das crianças com 06 anos de idade, matriculadas no Ensino Fundamental, apenas 42,2% delas concluíram o Ensino Médio em Mato Grosso do Sul (BRASIL, 2014a).

De acordo com Holanda Filho (2012, p. 01), pesquisas apontam que, em pouco tempo, os jovens que abandonam a escola acabam sendo vítimas de um desalento estrutural, pois não conseguem uma colocação no mercado de trabalho e tampouco querem voltar para a escola, porque, segundo ao autor, não se sentem mais atraídos por ela. Eu diria que também não a sentem mais como um lugar de pertencimento, pois não se adequam mais a seus quadros, como à organização por idade-ano/turma, aos objetos de estudos que lhes são apresentados, por exemplo.

Entre as causas para o índice de evasão que atinge o sistema educacional do país, o relatório do Censo Escolar mais recente (BRASIL, 2018b) aponta a falta de interesse pela escola⁷. Para o Ministério da Educação, isso se deve ao fato de que os conteúdos das aulas não fazem sentido para (e/ou não interessam a) os alunos, pois eles não sabem ou não entendem a utilidade deles⁸.

⁶ A meta em 2017 era 4,7 e também não foi alcançada.

⁷ As causas da evasão escolar são, nesta ordem: (1) violência no bairro em que a escola se situa, (2) gravidez precoce, (3) falta de interesse, e (4) necessidade de trabalhar para ajudar a família.

⁸ Declaração da Sr^a. Sandra Garcia, em 2013 (quando eu entabulava os primeiros passos para o planejamento da pesquisa), que, à época, exercia a função de coordenadora geral da Educação Básica, da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, em entrevista para o Programa “Salto para o Futuro”. Disponível em: <http://tvbrasil.etc.com.br/saltoparaofuturo>.

Embora a seleção e escolha dos conteúdos materializados em objetos de ensino tenham um papel fundamental na aprendizagem, entendo que o ponto nevrálgico dessa questão abranja ainda outros elementos, como as tarefas presentes na agenda de preocupações das Ciências da Educação. De acordo com Bronckart (2006, p. 236), essas preocupações articulam-se em três níveis:

(1) dos objetos e das metodologias de ensino (o que e como ensinar), centrado nos procedimentos de transposição e adaptação dos conteúdos/objetos;

(2) dos processos de ensino/aprendizagem, referente ao modo como os professores efetivamente agem para ensinar e às dificuldades que enfrentam para ensinar, relativas aos estudantes, à sociedade, às prescrições oficiais, às ferramentas de ensino; e

(3) da formação dos professores em campo, no que diz respeito aos saberes apropriados e às formas de transposição desses saberes para que os docentes possam gerir sua atividade de modo esclarecido e com autonomia.

Esses níveis abordam elementos relacionados à profissionalidade (BRONCKART, 2006; BULEA, 2010) do professor. Nela, estão envolvidas capacidades para a pilotagem de projetos didáticos de ensino que considerem o domínio dos saberes a ser ensinados; as capacidades cognitivas dos aprendentes; os aspectos sociológicos, materiais, afetivos, disciplinares etc.

Pelo prisma específico dos estudos da linguagem, essa profissionalidade exige, entre outros, conforme destacam Dolz, Gagnon e Decândio (2009, p. 33), que o professor seja “um especialista da língua e de seus componentes”, pois, cada subdisciplina da área possui seus próprios conteúdos (objetos) e seus próprios modos de ensino (metodologias). Nesse caso, trata-se do léxico, da gramática, da expressão oral e escrita, da leitura, da literatura, da análise linguística e semiótica de textos, de dimensões transversais (componentes ortográficos e gráficos, aspectos paralinguísticos e cinésicos).

Portanto, a complexidade que envolve o ensino em geral, e de língua e linguagem, em particular, demanda bem mais do que a curadoria acertada (ou não) de conteúdos ou objetos de ensino: envolvem os saberes específicos da disciplina, o saber sobre a didática dessa disciplina e o saber mobilizado na construção dos objetos de ensino (NASCIMENTO, 2009b). Dominar esses saberes implicam o desenvolvimento de capacidades docentes pelos professores.

Logo, a partir do olhar sobre esse cenário, é possível perceber quão árdua é a delimitação dos objetos e dos procedimentos metodológicos para o ensino e a aprendizagem. Compreender o desenvolvimento do professor bem como as nuances de seu trabalho, enquanto

indivíduo que passa por transformações e, muitas vezes, por conflitos, também deve fazer parte dessa busca por explicações e possíveis soluções para os fenômenos que estão por trás das diversas questões que atravessam os sistemas didáticos. Os resultados dessas avaliações ou da evasão escolar se configuram apenas como algumas delas.

Como professora de língua portuguesa, prática de ensino e orientadora de acadêmicos em estágio supervisionado em dois Cursos de Letras, da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (FAALC) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), desde 2008, convivo com graduandos que vão participar da realidade de escolas, nas quais o ensino de língua ainda está fortemente apoiado apenas em aspectos morfossintáticos, não raro, desconectados do texto ou das práticas discursivas.

Nesse contexto, duas situações distintas se apresentam, indicativas de tensões/conflitos emergentes da articulação entre as prerrogativas oficiais tanto dos documentos prescritivos do trabalho do professor (Parâmetros, Diretrizes, Referenciais, Orientações, Base Curricular) quanto dos cursos de formação em Letras (Diretrizes e Projetos Pedagógicos)⁹ e o ensino efetivo de língua portuguesa em escolas de Campo Grande-MS (e, provavelmente, de outras localidades do Brasil), mas que se acabam imbricando.

De um lado, professores-supervisores, isto é, docentes da maioria das escolas públicas, nas quais os graduandos dos Cursos de Letras/FAALC/UFMS cumprem seus estágios supervisionados de docência, continuam, em geral, a insistir em regência de aulas que contemplam gramática normativa tradicional, descontextualizada dos usos da língua, das situações de produção e recepção dos gêneros textuais/discursivos, dos conhecimentos prévios dos aprendizes.

Com isso, o texto/discurso, como práticas de linguagem, na maioria das vezes, fica pelo caminho, ou é usado somente para o ensino de sequências textuais (ADAM, 2011), principalmente, descrição, narração e dissertação – tipos linguísticos que contribuem para a heterogeneidade composicional dos textos (BRONCKART, 2003) –, também de forma isolada, como “gêneros escolares”; ou ainda como pretexto para o ensino de normas gramaticais e para discussão de temas transversais propostos nos PCN¹⁰.

⁹ Embora os documentos mencionados sejam diferentes entre si, trazem, no bojo de suas propostas, prescrições direcionadas aos professores quanto ao ensino. Ao me referir a eles, não tenho a intenção de reuni-los em um bloco homogêneo, uma vez que são diferentes e não harmônicos. A referência trata-se somente de observações circunstanciais a respeito da situação de recepção desses textos pelos profissionais da educação, conforme mencionado no início da Introdução.

¹⁰ Durante o desenvolvimento da pesquisa, a Base Nacional Comum Curricular/BNCC (BRASIL, 2017, 2018a) foi proposta e homologada. No ano de sua conclusão, a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul iniciava os trabalhos para reformulação do Referencial Curricular das Escolas da Rede Pública Estadual, de acordo com as prerrogativas da BNCC.

A seu tempo, alunos-estagiários, acompanhados por mim (e pelos demais professores dos Cursos de Letras/FAALC), apresentam as primeiras versões de seus planos de aula para a regência, privilegiando, para o ensino de gramática, as atividades com foco em fatos linguísticos/gramaticais, não raro, descontextualizados da ação languageira que os mobiliza. A compreensão textual envolve atividades de leitura e compreensão cujo objetivo é a localização de trechos para a extração e fixação de sentidos superficiais. Para a produção de textos, o foco principal é a estrutura composicional do gênero alijada do contexto que envolve as situações de produção.

Essas escolhas, de professores-supervisores e de alunos-estagiários, também refletem o que determinados manuais didáticos costumam propor, sem considerar a relativa estabilidade (BAKHTIN, 2016) ou o contexto de produção e recepção que revestem e caracterizam os gêneros.

Diante disso, observa-se que ainda sobressaem práticas resultantes de um antigo período de ensino de língua que, a despeito do desenvolvimento do letramento do aluno, consistia apenas em decodificar signos e desvelar “o que os autores dos textos querem dizer” para o exercício efetivo da leitura e compreensão textual, ou em dominar somente o sistema de escrita alfabética (ser/estar alfabetizado) para a produção de um texto, sem se considerar os parâmetros do contexto social e subjetivo que direcionam a produção.

Vian Jr (2011, p. 67) corrobora, de forma geral, tais constatações, ao apontar como resultado de suas investigações, no campo da formação docente, que os professores

[...] parecem não se preocupar com uma visão de linguagem, mas apenas com a língua como sistema e, a partir dessa perspectiva é que julgam que devem ser ensinadas tão-somente as estruturas linguísticas. Desprovidas de contexto, de uso, de significados, apenas a forma em si.

Nesse sentido, Antunes (2014) observa que, em certos casos, destaca-se uma espécie de resistência por parte do docente, pois, muitas vezes, ele não aceita formas de ensino diferentes da tradicional, ou seja, perpetua o ensino da língua pelo viés gramatical tradicional.

Provavelmente, uma parcela de meus alunos (e de seus professores-supervisores) foi educada formalmente em um período em que o ensino de língua era firmado sobre o ensino das estruturas linguísticas visando ao ensino de gramática normativa, e outra teve um processo de ensino norteado por hábitos e crenças que ainda restam dele.

Para o ensino de tais objetos, os graduandos continuam optando por um modelo em que predominam aulas magistrais¹¹ (RODUI; KAUFMANN; CLERC, 2011), transmissivas, formato em que o professor fala/ensina, repassa informações, e os alunos ouvem/aprendem passivamente. Essa escolha, possivelmente, também resulte de práticas com as quais conviveram durante o tempo que estudaram na Educação Básica, ou que observaram na escola quando da realização das atividades previstas para o estágio supervisionado de docência, ou, ainda, em aulas no Curso de Graduação.

Segundo Bucheton e Soulé (2009), tal postura, que pressupõe que todos os alunos aprendem no mesmo ritmo, gera uma atmosfera tensa entre os sujeitos envolvidos, deixando pouco espaço para gestos de tessitura que contribuam positivamente para a construção de redes nas quais os aprendizes possam compartilhar e articular, colaborativamente, os saberes, instaurando um “paradigma da aprendizagem interativa”¹² (LEMKE, 2010).

Por sua vez, os alunos tornam-se altamente dependentes da voz, do olhar e da presença física do professor, ao qual, eles buscam constantemente a fim de sempre garantir a “resposta certa”. Tal postura, “tipicamente escolar” (BUCHETON, 2014), marca um “paradigma da aprendizagem curricular”¹³ (LEMKE, 2010), no qual os saberes são veiculados em uma única direção – do professor para os alunos – e tem contribuído muito pouco para o desenvolvimento da autonomia do aluno (VALENTE, 2014b; MORAN; BACICH, 2018).

Assim, observo, na maior parte das situações representadas pelos acadêmicos-estagiários, em meu contexto de trabalho, a recorrência de práticas que prevalecem há muito no gênero da atividade docente (CLOT, 2007). Nelas, as sequências de atividades didáticas partem, majoritariamente, da exposição monológica (MORAN, 2018) da teoria que subjaz os objetos de ensino, no caso, diferentes gêneros de textos e elementos de gramática normativa, muitas vezes, desconectadas das necessidades dos alunos.

A esse respeito, com base em minha experiência nas disciplinas de Estágio, coloco-me ao lado de Hila (2011) na afirmação de que os professores em formação inicial são expostos muito mais à observação e discussão de aulas consideradas “problemáticas”. Sobre essa constatação, Nascimento (2011, p. 423) afirma que o resultado de tal ação “é que os futuros

¹¹ Valente (2018) as nomeia “aulas-conferência”, nas quais o professor transmite, por meio de exposição, os conhecimentos que julga serem importantes para os alunos.

¹² O paradigma da aprendizagem interativa assume que as necessidades das pessoas determinam o que elas precisam saber, baseando-se em suas participações em atividades nas quais essas necessidades surgem. O planejamento de atividades pode sofrer alterações ou adequações à medida que outras necessidades surjam durante o processo de aprendizagem (LEMKE, 2010).

¹³ O paradigma curricular assume que alguém decidirá o que todos precisam saber, independentemente das necessidades que tenham, e planejará para que todos aprendam tudo em uma ordem fixa, a partir de um cronograma fixo e um planejamento fixos, sem que se permita mudanças ou adequações (LEMKE, 2010).

professores acabam reforçando – pela imitação –, os gestos didáticos que são alvo de críticas, enquanto se deixa de salientar o foco na observação de gestos didáticos considerados inovadores das práticas”.

Dessa forma, a realidade da sala de aula, pelo menos no contexto maior de meu trabalho, ainda continua firmada, de modo geral, em métodos mais tradicionais de ensino da língua, muitas vezes, pautados apenas no livro didático, e que não mais correspondem às necessidades determinadas pelo contexto sócio-histórico atual.

Razões bem pontuais motivam as escolhas dos alunos-estagiários. Em síntese, ora, porque não se sentem à vontade para entrar em atrito com o professor-supervisor, o que é compreensível, ora, porque também foi dessa maneira que estudaram língua na Educação Básica. Somando-se a essas situações, alguns ainda possuem outras crenças, relacionadas à “incompetência” dos alunos, as quais subestimam os aprendizes como sujeitos que têm na linguagem e, por conseguinte, nos textos/discursos, a mediação de suas ações. São crenças que, frequentemente, também vão ao encontro do que acredita o professor-supervisor: “texto é muito difícil para o aluno de escola pública”, “os alunos não sabem ler e/ou escrever”, “os alunos não entendem o que leem” etc.

Tais argumentos revelam preocupações voltadas apenas para a modalidade escrita da língua. Além do letramento da letra, outros tipos de letramento, como aqueles mediados por tecnologias digitais, apesar de tão presentes em nossa vida e que, por isso, exigem atenção e o desenvolvimento de capacidades discentes ligadas a eles, não integram, em geral, o rol de objetos de ensino privilegiado por esses professores (ROJO, 2012). Da mesma forma, também não fazem parte do conjunto de ferramentas utilizado pela maioria deles para o ensino e aprendizagem, conforme pesquisa desenvolvida por meus alunos de Estágio em contexto escolar.

Nesse sentido, se, há algum tempo, o acesso a informações era privilégio de poucos, como os professores, responsáveis por retransmiti-las, contemporaneamente, vivemos um tempo em que somos inundados por elas. Contudo, ter acesso à informação não significa ter conhecimento ou mesmo saber lidar com elas de forma ética e crítica.

Sob a égide de uma nova perspectiva filosófico-econômico-cultural, o contexto sócio-histórico contemporâneo propõe práticas de linguagem que não apenas recobrem novos gêneros de textos cada vez mais multimidiáticos e multissemióticos, mas também estabelece novas formas de produzir, de compartilhar e de interagir.

Mais do que isso, o chamado pensamento “hiper”, que permeia a “era do hipertexto” (XAVIER, 2013), extrapola o espaço digital e imprime um ritmo totalmente

diferente de ser, de viver e de lidar com signos, linguagens, informações e interações em todos os espaços de convivência dos sujeitos.

Desse modo, tais práticas impõem, igualmente, novas maneiras de aprender e de interagir com informações e saberes, o que, por conseguinte, exigem maneiras diferenciadas de ensinar em harmonia com práticas de mediação docente adequadas a essa realidade, ao desenvolvimento de letramentos e de capacidades para o trabalho colaborativo e o uso de ferramentas que reclamam ainda outros modos de agir social e profissionalmente.

Como consequência, à medida que a educação permite a iniciação em práticas de letramento genéricas e especializadas, novas tecnologias da informação, novas práticas de comunicação e novas redes sociais, além de possibilitarem novos paradigmas para a educação e a aprendizagem, também colocam em debate os pressupostos sobre os quais os paradigmas mais antigos se apoiam.

Ainda em meu contexto de trabalho, atuo como professora formadora em programas de formação continuada promovidos pela Instituição de Ensino Superior e pelo Ministério da Educação¹⁴. Nesses momentos, de forma geral, encontro professores aturdidos diante das (re)orientações para o ensino de língua nesse novo cenário, das quais eles tomam conhecimento, muitas vezes, pelos documentos prescritivos de seu trabalho ou apenas pelos comunicados enviados pela Secretaria de Educação.

Nessas ocasiões, são muitas as narrativas que refletem a representação negativa do professor na sociedade, tais como os posicionamentos que, indiretamente, são-lhes atribuídos, por exemplo: como alunos, que “devem seguir, sem questionamentos, documentos oficiais relacionados à educação”; como técnicos, que apenas seguem as instruções dos materiais didáticos “cada vez mais reguladores de sua prática” (KLEIMAN; DE GRANDE, 2015, p. 20).

Nessa mesma direção, Machado e Magalhães (2002, p. 140) há muito já diziam que, no Brasil, tal representação tem gerado um mal-estar docente e uma crise de identidade profissional agravados pelos “múltiplos papéis que os professores desempenham, o excesso de alunos nas classes, a pouca motivação dos alunos para o ensino escolar, os baixos salários, a multiplicação das horas de trabalho e até mesmo a violência física a que estão expostos os professores”, resultando em uma situação de trabalho extremamente difícil, de estresse e outros problemas de saúde.

¹⁴ Antes do início do doutorado, atuei nos programas: “Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID” (de 2011 a 2014), “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC” (em 2013) e “Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio-PNEM” (em 2014).

Ainda recai sobre os docentes a total responsabilidade pelo fracasso do aluno em avaliações governamentais, fato que ajuda a construir uma imagem negativa e constrangedora do professor como “alguém a quem sempre falta alguma coisa”.

Desse quadro, outras preocupações, que talvez justifiquem a situação encontrada por meus alunos dos Cursos de Letras/FAALC/UFMS em escolas de Campo Grande-MS, emergem: são, entre outras, preocupações e tensões centradas, principalmente, sobre “o que” e “o como fazer”, elementos relacionados, portanto, à transposição e didatização/adaptação dos conteúdos/objetos, aspectos que dizem respeito mais diretamente à formação docente.

Por isso, ao contrário da tendência de culpabilizar o professor, identificada por Machado e Magalhães (2002), vejo, assim como Nascimento (2014, p. 86),

[...] possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dos profissionais da educação a partir da compreensão de Vygotsky sobre o papel do professor e da escola como inseparáveis dos movimentos de tensão, conflito e superação que organizam as relações nos contextos sócio-histórico-culturais escolares em relação com as práticas da vida real.

Portanto, como os demais trabalhadores, o professor tem um ofício a aprender e, para profissionalizar-se cada vez mais, deve ter oportunidades para desenvolver capacidades docentes (STUTZ, 2012; BARROS, 2017) e adquirir a experiência necessária sobre seu ofício.

Foi em meio ao contexto geral que envolve a educação e o cenário particular desta pesquisa, que surgiram algumas inquietações que me trouxeram ao PPGEL-UEL, em 2015, tais como:

(1) *De que maneira eu, formadora de professores, poderia contribuir mais positivamente para o desenvolvimento de meus alunos em formação inicial e dos docentes em formação continuada com os quais trabalho?*

(2) *O que posso fazer para que deixem de lado a mera transmissão de conteúdos e partam para além da gramática padrão, incluindo também em seu agir profissional práticas sociais de linguagem materializadas em gêneros textuais/discursivos de variadas esferas de atividade, como objetos de estudo/ensino?*

(3) *Como oportunizar a eles instrumentos que materializem outras formas de agir na transposição didática dos objetos, além de formas expositivas, instrucionais apenas?*

Questões como essas impulsionaram minha busca por bases epistemológicas e metodológicas que pudessem acrescentar a meus conhecimentos, da área de

Linguística Textual, outros saberes referentes, principalmente, ao ensino de práticas sociais de linguagem e de práticas do trabalho docente para viabilizar o ensino desses objetos, visando não apenas à minha formação como professora formadora, mas também a de meus alunos – professores em formação inicial e continuada.

Assim, essa busca me conduziu ao PPGEL-UEL e outros fundamentos epistemológicos, voltados para os estudos dos gêneros e de transposição didática dos objetos de saber, foram agregados à minha formação. As disciplinas cursadas, as participações em Estudos Avançados, em eventos nacionais e internacionais de pesquisa, e as discussões no projeto de pesquisa¹⁵ coordenado por minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Elvira Lopes Nascimento, no âmbito do Grupo de Pesquisa “Gêneros Textuais e Mediações Formativas” (GEMFOR-CNPq), direcionaram as decisões e os encaminhamentos da pesquisa.

Tendo como premissa teórica a concepção de que os gêneros textuais são instrumentos (VYGOTSKY, 2001; RABARDEL, 1999) semióticos que medeiam operações psíquicas e geram desenvolvimento humano, o GEMFOR, partindo da base tripolar do triângulo didático que sustenta a transposição didática (CHEVALLARD, 1991; SCHNEUWLY, 2009a) dos objetos de saber – os saberes, o trabalho do professor e o trabalho do aluno –, situa suas pesquisas em quatro frentes ou focos de investigação inter-relacionados no agir educacional (Figura 1), visando a buscar respostas às problemáticas do contexto atual.

Figura 1 – Focos de pesquisa do GEMFOR



Fonte: Nascimento (2016)¹⁶

¹⁵ Trata-se do projeto de pesquisa em desenvolvimento no Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade Estadual de Londrina “Atividade, instrumentos e desenvolvimento docente em seqüências de formação e seus efeitos nos gestos profissionais” (2016-2019 - UEL).

¹⁶ Esquema elaborado pela Prof^a. Elvira Lopes Nascimento e apresentado em aula no PPGEL-UEL (não publicado).

Articuladas entre si, essas frentes são contempladas nos trabalhos realizados no âmbito de projetos que abrangem os dispositivos didáticos utilizados pelo professor para ensino dos objetos; os modos de tratamento desses objetos na interação em sala de aula; as relações dos participantes entre si e com os objetos; e os gêneros de atividades escolares moldados pelos gestos profissionais do professor.

Considerando essa perspectiva de estudos, tendo como motivação minhas experiências e conflitos profissionais e com vistas na formação e no desenvolvimento do professor no contexto sócio-histórico atual, a pesquisa encontrou seu lugar junto à temática de estudo da atividade do trabalho docente e suas dimensões, mais especificamente, das práticas pedagógicas desenvolvidas por meio da didatização de práticas sociais de linguagem.

Dessa forma, a investigação empreendida enquadra-se no conjunto de estudos de contextos de formação mediados por instrumentos implicados na transposição didática de práticas sociais materializadas nos gêneros textuais, no caso, a Educação Básica, inserindo-se, assim, de modo geral, no quadro de pesquisas acadêmicas aplicadas em contextos sociais, que buscam a produção de conhecimento sobre o trabalho do professor, contemplando, mais especificamente, os focos 1, 2 e 4 de pesquisas do GEMFOR.

A esse respeito Bronckart (2004) pondera que os produtos do trabalho propriamente acadêmico, isto é, de caráter teórico, devem ser constantemente investidos em ações concretas no campo das práticas humanas – como, no ensino, por exemplo.

Dessa maneira, a experiência-piloto proposta, além de se configurar como uma tentativa de propor e compreender práticas e formatos diferenciados mais adequados ao paradigma da aprendizagem interativa, por meio de uma alternativa que se pode revelar produtiva para o ensino de língua, também vai ao encontro de uma engenheira didática pós-moderna que articula a razão instrumental à razão educativa de caráter humanista (DOLZ, 2016, p. 238).

Portanto, ao propor uma alternativa sustentada para o ensino sistemático de língua e linguagem, por meio da escolha de determinado arcabouço teórico-metodológico, a pesquisa também abre uma possibilidade para reflexão sobre modelos metodológicos de ensino-aprendizagem, cujo resultado também conduz à reflexão sobre alternativas que possam intervir em problemas concretos da vida – como o ensino de língua portuguesa em contexto sul-mato-grossense.

Encerradas as considerações a respeito das temáticas que envolvem a pesquisa em questão, sua contextualização, os questionamentos e parâmetros que direcionaram os encaminhamentos teórico-metodológicos, passo à organização desta tese.

1.5 PLANIFICAÇÃO DA TESE

A fim de apresentar o percurso e os resultados desta investigação, além desta Introdução – “Tensões e conflitos em torno da formação docente: o contexto da pesquisa” –, a presente tese foi planificada em cinco capítulos.

O Capítulo 1 – “O interacionismo sociodiscursivo e o agir pela linguagem: referencial teórico para um estudo situado” – refere-se à principal fundamentação teórico-epistemológica que sustenta o percurso investigativo da pesquisa e apoia a análise/interpretação dos dados gerados nesse percurso.

O Capítulo 2 – “Sequência didática de gênero: metodologia ativa para o ensino da língua” – versa sobre a atividade do professor pelo viés da Didática das Línguas, focalizando aspectos da engenharia instrumental, que, nesta pesquisa, sustenta o modelo de ensino híbrido aula invertida nos movimentos de transposição didática dos objetos de ensino e conduz a intervenção formativa em foco.

O Capítulo 3 – “Aula invertida: uma possibilidade diferenciada de prática híbrida na Educação Básica” – aborda conceitos relevantes para o estudo de inovações sustentadas, segundo a Teoria dos Híbridos, tendo em vista o campo educacional, e ajusta a lupa sobre o modelo de ensino híbrido considerado na implementação da intervenção formativa alvo desta investigação.

O Capítulo 4 – “Cenário da pesquisa: os encaminhamentos metodológicos” – explicita as decisões metodológicas que organizaram a pesquisa e os procedimentos que guiaram o percurso investigativo e analítico. Nele, apresento, entre outros, o enquadre metodológico da investigação, seus participantes, os objetivos, princípios e categorias de análise.

O Capítulo 5 – “Sequência didática com aulas invertidas: cenário híbrido para uma transição de paradigmas da aprendizagem” – trata da análise dos dados gerados durante a intervenção formativa e da apresentação de uma síntese dos resultados da ação investigativa, procurando responder às perguntas de pesquisa que a conduziram.

As Considerações Finais – “O trabalho do professor em contexto híbrido: contribuições e desafios” – retomam as discussões e os resultados das análises realizadas nos capítulos anteriores, apresentando, entre outras considerações, as contribuições da pesquisa e da intervenção formativa bem como suas limitações e implicações para outros estudos.

As referências, apêndices e anexos encerram esta tese.

CAPÍTULO 1

O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E O AGIR PELA LINGUAGEM: REFERENCIAL TEÓRICO PARA UM ESTUDO SITUADO

Com a evolução das didáticas das disciplinas escolares, o campo de pesquisa que envolve o trabalho do professor passou a ser mais uma das preocupações dos integrantes da “rede ISD” (Interacionismo Sociodiscursivo). A partir do momento em que pesquisas nessa área começaram a surgir, também foram iniciadas investigações para se conhecer o que acontece realmente nas situações de trabalho em sala de aula, com vistas na profissionalidade do professor.

Ao olhar para o trabalho docente, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) busca investigar questões que envolvem a atividade do professor em contexto escolar, mas que acabam extrapolando o espaço de sala de aula e podem ser pensadas, inclusive, no âmbito de políticas públicas, sob vários aspectos, como em termos do desenvolvimento do aluno e do professor em formação inicial e continuada.

No Brasil, como reflexo dos Parâmetros Curriculares Nacionais, vários programas, implementados como políticas públicas, buscaram focalizar o ensino de práticas discursivas a partir dos eixos de usos da língua e de reflexão sobre ela. Em nível nacional, podem ser citados: *Programa de Professores Alfabetizadores* (2001); *Pró-Letramento* (2010); *Programa Gestão de Aprendizagem I e II* (2007, 2008); e, mais recentemente, *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (2013-2018) e *Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio* (2014-2015).

São programas implementados com o objetivo de atender a múltiplas demandas sociais, cuja base metodológica está fundamentada no interacionismo instrumental, proposto pela engenharia didática do ISD¹⁷.

Sensíveis aos fenômenos que envolvem a linguagem e o desenvolvimento humano por meio dela, pesquisadores filiados à posição epistemológica do ISD compartilham preocupações e procuram entender a essas demandas de maneira articulada à Didática das Línguas e às Ciências do Trabalho. No entanto, até formar seu programa de trabalho, assumir

¹⁷ A engenharia didática e o interacionismo instrumental foram abordados no Capítulo 2.

esse perfil e chegar até aqui, o ISD atravessou um longo percurso estabelecendo suas bases fundantes.

Devido ao contexto que envolve meu trabalho, a pesquisa ora relatada surgiu de preocupações voltadas para o objeto de ensino do professor e formas diferenciadas de mediar a sua apreensão pelos alunos da Educação Básica. Por isso, fui buscar apoio nas bases epistemológicas do ISD para desenvolvê-la.

Dessa forma, este capítulo é dedicado a demarcá-las, em linhas gerais, dentro desse percurso, a fim de entender a *démarche* do ISD¹⁸ e posicionar esta pesquisa.

1.1 POSIÇÃO EPISTEMOLÓGICA E A RESPEITO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

O ISD é uma perspectiva teórico-metodológica, desenvolvida por Jean-Paul Bronckart (2003, 2006, 2008), que concentra seus estudos em um projeto voltado às ciências do humano, com vistas a entender o funcionamento da linguagem e sua ligação com o desenvolvimento das condutas humanas no quadro das atividades sociais. Por isso, é um projeto em construção, pondera o teórico (BRONCKART, 2008b).

Ao ISD interessam “as operações sob as formas linguísticas e a relação entre essas operações e o contexto social” (BRONCKART, 2008b, p. 274), pois as formas linguísticas traduzem as operações psicolinguageiras. No entanto, apesar de focalizar a linguagem, por meio da produção verbal dos textos, o escopo dessa perspectiva não caracteriza um quadro teórico exclusivamente linguístico, mas une aspectos históricos, psicológicos, cognitivos, culturais e sociais.

Bronckart (2008b) define, então, o ISD como uma posição, ao mesmo tempo, sócio-histórica, materialista-dialética e que considera as questões da linguagem e da formação-educação como centrais em seu quadro teórico.

Por esse viés, a posição epistemológica é construída sobre uma base interacionista social, a qual recorre a aspectos teóricos da Filosofia, da Linguística, da Sociologia e da Psicologia, para investigar fenômenos que se aplicam às relações sociais construídas entre os indivíduos, tendo em vista aspectos da interação em um quadro social mais abrangente.

¹⁸ Além das obras mais conhecidas de Bronckart (2003, 2006, 2008), que apresentam os fundamentos do programa teórico-metodológico do ISD, são inúmeros os trabalhos nacionais e internacionais que tratam detalhadamente de sua trajetória nos estudos da linguagem e do desenvolvimento humano, tais como Barros (2012) e Valezi (2014), entre outros citados nesta tese. Por isso, a primeira parte da revisão teórica aqui apresentada tem como objetivo traçar um panorama, uma planificação das bases fundantes e da posição epistemológica do ISD.

Com esse perfil transdisciplinar, busca romper com a fragmentação dos conhecimentos disciplinares que prosperou na produção científica do século XX (presente no positivismo comtiano), em favor de uma perspectiva de compreensão da complexidade que envolve o desenvolvimento humano, posicionando a linguagem no centro do processo.

Para além de procurar compreender e explicar as diversas questões epistemológicas, referentes às produções verbais humanas, e fornecer um instrumental de análise linguística, o ISD também focaliza problemas concretos da vida humana, tais como questões escolares referentes ao domínio da linguagem ou as problemáticas que envolvem o trabalho como atividade de linguagem. Assim, nesse quadro, também não cabe pensar na teoria alijada da prática.

Tal preocupação com essas questões está na tese defendida de que as práticas de linguagem situadas, isto é, organizadas nos textos e nos discursos, são os principais instrumentos do desenvolvimento do ser humano.

Para chegar a ela, o ISD desenvolve-se sob o impacto de um prisma teórico no qual destacam-se os estudos de Skinner, Piaget, Bloomfield, Chomsky, Adam, Hymes, entre outros (BRONCKART, 2006). Contudo, as principais bases teóricas que se articulam em seu escopo estão em Saussure, Vygotsky, Volóchinov, Bakhtin e Habermas.

Em Saussure (1995), registra-se o apoio na análise da natureza do signo linguístico. Ao retomar as propriedades dos signos – o caráter imotivado, arbitrário, discreto e dinâmico –, Bronckart (2006) discute como a interiorização dessas propriedades pela criança transforma a organização psíquica que emerge do estado sensório motor.

Os signos languageiros estão na origem da constituição do pensamento consciente. Desse modo, o autor afirma que é imprescindível considerar as propriedades dos signos “para a compreensão do estatuto das relações de interdependência entre a linguagem, as línguas e o pensamento humano” (BRONCKART, 2003, p. 23).

Nessa perspectiva, o estudo das proposições teóricas de Saussure é relevante para entender a relação entre a atividade de linguagem e a língua, pois o aspecto social do signo é o ponto de partida para as discussões sobre a linguagem humana. Além disso, entender a teoria do signo linguístico é essencial para compreender a visão vygotskyana de desenvolvimento (BRONCKART, 2006, 2007), o aporte teórico mais forte do ISD.

Nesse sentido, Bronckart (2007) explica que, para Vygotsky (1991, 2001), “é a interiorização dos signos de uma língua natural que é constitutiva do pensamento consciente”. Dessa feita, apesar de os aspectos sociais não terem sido explorados amplamente no trabalho de Saussure, uma vez que, em um primeiro momento, não há uma referência direta ao papel

fundamental do “outro” nos processos relacionados à linguagem, observa-se certa aproximação com as proposições teóricas de Vygotsky (1991, 2001), visto a relação que estabelecem entre pensamento e linguagem.

Todavia, enquanto para Saussure, o “social” é comum a todos os membros de uma mesma comunidade linguística, quer dizer, é relativo a um grupo de pessoas que dominam um mesmo código (um sistema de signos) e, dessa forma, atribuem aos significantes os mesmos significados; para o ISD, o “social” refere-se à interação, mediada pela linguagem, sob a qual, o meio também interfere na construção dos significados. Nesse contexto, o “outro”, o sujeito em função de quem o discurso é produzido, é o que marca o início para a internalização de aspectos culturais.

Dessa feita, quando a abordagem interacionista se refere à natureza social do signo, está considerando, antes de tudo, o signo como instrumento de interação entre o “eu” e o “outro”.

Em Vygotsky (1991, 2001), o ISD identifica-se com o interacionismo social e estabelece bases epistemológicas centrais. Nele, encontra o principal fundamento epistemológico para entender e explicar o desenvolvimento humano e a ligação dele à linguagem. Com base no materialismo histórico-dialético, o desenvolvimento decorre de um processo que considera as relações históricas e as condições das interações sociais em que vivemos.

Nessa perspectiva, são fundamentais as noções de instrumento, mediação, e internalização das funções psíquicas superiores, bem como a relevância de inserir os indivíduos em atividades sociais para a apropriação de esquemas de utilização dos pré-construídos sociais, como os gêneros de textos, nos quais a linguagem se materializa.

De acordo com Schneuwly (2000), todo instrumento apresenta uma vertente mediadora, transformadora e semiótica.

O conceito de instrumento está ligado à noção de mediação, que pode ser entendida como um processo de intervenção de um elemento em uma relação. Logo, a relação passa a ser mediada por esse elemento intermediário: o instrumento. Nesse sentido, Vygotsky (1991) explica que todas as funções psíquicas superiores têm sua origem, ou são viabilizadas, por meio de instrumentos psicológicos.

O instrumento psicológico age na atividade psíquica do sujeito e funciona como um meio de autocontrole e autorregulação, enquanto o instrumento técnico (ou ferramenta/artefato de trabalho) exerce mediação entre a ação do sujeito sobre o objeto, agindo no mundo exterior. Três aspectos possibilitam a identificação de um instrumento psicológico:

(1) trata-se de uma adaptação artificial; (2) é social por natureza; e (3) destina-se ao controle dos comportamentos (VYGOTSKY, 1991).

Os instrumentos transformam os objetos sobre os quais se age e, ao mesmo tempo, transformam aqueles que fazem uso deles e eles mesmos. Nesse sentido, Schneuwly (2009a) explica que os sistemas semióticos são instrumentos que agem sobre as funções psíquicas dos outros e sobre as próprias, de quem os utiliza, também as transformando. Os signos, por exemplo, fazem parte de sistemas semióticos, portanto, são instrumentos psicológicos, cuja função mediadora promove a modificação do indivíduo, alterando igualmente seu funcionamento psíquico.

Já a internalização refere-se à reconstrução interna de uma operação externa, ou seja, os processos externos são transformados para criar processos internos.

Clot (2006) explica que, quando os artefatos – instrumentos técnicos/ferramentas – servem aos conflitos do sujeito, eles tornam-se dele ou são apropriados por ele e para ele.

Sobre essa discussão teórica, Clot (2006, p. 24) considera que Vygotsky desenvolve uma “teoria da apropriação” e não uma “teoria da internalização”, uma vez que a “apropriação” significa um processo de “reconversão” dos artefatos em instrumentos, isto é, um “verdadeiro processo de recriação”.

O autor justifica que não se trata da internalização do artefato pelo sujeito, mas da apropriação dele, ressignificando-o, reconvertendo-o, pois, em instrumento. Além disso, tanto a interiorização como a exteriorização fazem parte do processo de apropriação.

A apropriação dos signos resulta, então, na transição das funções psicológicas mais elementares em funções psicológicas superiores. Desse modo, a criação, utilização e apropriação de instrumentos (materiais ou semióticos/psicológicos) ampliam as capacidades dos indivíduos.

Na perspectiva histórico-cultural, além da abordagem linguística (ou dos sistemas de signos), a relação sujeito-meio é igualmente fundamental, pois, segundo Vygotsky (1991), é no convívio social que o desenvolvimento do indivíduo é impulsionado. Nesse processo, aprendemos a lidar com os pré-construídos históricos e sócio-culturais, como o sistema de escrita alfabética e os gêneros de textos, por exemplo, que são produtos da ação humana. A partir desse aprendizado, transformamos o mundo e temos nossos comportamentos (ou condutas), processos psíquicos, também transformados.

Nesse movimento, a linguagem assume, portanto, papel central e é considerada o mais importante sistema semiótico criado pela humanidade, uma vez que é

responsável pela manutenção das interações sociais nas quais os indivíduos agem e se desenvolvem.

Para defini-la, o ISD busca suporte nos pressupostos da filosofia da linguagem, desenvolvidos por Volóchinov (2017) e Bakhtin (2003). Ao considerar sua função social e comunicativa, os teóricos acentuam a relação estreita da linguagem com o desenvolvimento do psiquismo humano.

Desse ponto de vista, a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua (VOLÓCHINOV, 2017) e, como tal, pode ser percebida de modo mais evidente no diálogo, sendo este entendido não apenas como a conversação face a face, mas todo o arcabouço da comunicação verbal, pois o termo “enunciado” remete ao ato concreto de uso da linguagem e nos leva a observar a natureza sócio-histórica da enunciação, constitutivamente ligada a enunciações que já ocorreram e às demais ainda vindouras.

Sob tal perspectiva, em Bakhtin (2003, p. 269), o ISD retoma que o enunciado concreto é, portanto, a “unidade real da comunicação discursiva”: exige autoria, pressupõe um acabamento determinado pelo querer-dizer do enunciadador, pelo objeto temático em questão e pelo gênero que possibilita a atitude responsiva do outro. Logo, o enunciado concreto pressupõe expressividade, estilo e posição valorativa com relação aos contextos reais em que se realiza. Suas fronteiras são delimitadas, portanto, pela alternância dos sujeitos em interação, no discurso.

A partir desse quadro, Bakhtin (2003) aponta os determinantes do enunciado, cuja base assenta-se na dimensão dialógica da linguagem: a contraposição eu-outro, a relação do enunciado com o enunciadador, com os demais parceiros da interação e o meio sócio-histórico e cultural em que se concretiza. Dessa feita, considerando os parâmetros que evidenciam a dialogicidade da linguagem, o autor entende que “evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2003, p. 262; grifos do autor).

Logo, os enunciados, conclui Bronckart (2006, p. 139), materializados em situações concretas de comunicação, ou seja, os textos, são concebidos como “os correspondentes empíricos/linguísticos das atividades de linguagem de um grupo”.

Como os textos materializam a linguagem e configuram-se em gêneros, estes se constituem, portanto, como mediadores de toda a comunicação humana. O ISD assume essa postura, porque considera o gênero de texto o objeto que se propõe adequado para viabilizar e mediar o agir social, nas mais diversas situações de uso da linguagem, pois que se revela a

própria ação de linguagem. Desse modo, para Bronckart (2003, p. 103), apropriar-se dos gêneros torna-se “um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”.

Ao considerar os gêneros em relação às atividades de linguagem, Schneuwly (2000, 2004a) os identifica como instrumentos semióticos complexos, por excelência, pois, além de permitirem a produção e a compreensão de textos, eles possibilitam a construção de conhecimentos sobre os gêneros em uso, bem como, de esquemas necessários para sua utilização em diferentes situações concretas para orientação das diferentes operações necessárias à produção textual.

Nessa direção, a internalização (ou apropriação, como preferem Clot e Bronckart) desse objeto, entendido como práticas de linguagem, propicia o aperfeiçoamento no uso das capacidades humanas de linguagem para agir socialmente e tornar possível ao agente atingir seu objetivo comunicativo. Esse aperfeiçoamento já justifica, por si só, um dos principais objetivos do ensino de língua na escola: o desenvolvimento de capacidades de linguagem (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), isto é, de aptidões requeridas do indivíduo para a realização de ações de linguagem nas mais diversas práticas sociais.

A partir dessa ótica, os gêneros, compreendidos por Dolz e Schneuwly (2004) como “megainstrumentos” para o ensino e a aprendizagem de língua, passam, então, a ser abordados enquanto objetos de estudo na esfera escolar. Essa posição leva o ISD, por meio da Didática das Línguas (sua vertente prática), a propor uma engenharia didática: um arcabouço teórico-metodológico, baseado em um interacionismo instrumental, para oportunizar e favorecer o processo de transposição didática dos gêneros para a esfera escolar.

O objetivo desse instrumental é fazer com que, por meio dessa engenharia, baseada, na modelização das propriedades sociais, discursivas e linguísticas dos gêneros, eles se tornem, sistematicamente, ensináveis e apreensíveis, pois, esse aparato semiótico permite ao professor presentificar, elementarizar, institucionalizar o objeto de ensino e abordar suas dimensões¹⁹.

Como a função mediadora do instrumento é capaz de transformar os outros, os alunos, neste caso, e aquele que faz uso do instrumento, o professor, também é possível pensar no seu desenvolvimento, ou na sua formação, uma vez que o instrumento é integrador das concepções intrínsecas ao objeto e dos procedimentos didáticos para ensiná-lo, bem como,

¹⁹ O aparato instrumental da engenharia didática do ISD será tratado no Capítulo 3.

de novas maneiras de fazer, como o projeto desta pesquisa propõe. Assim, a partir do uso do instrumento, os professores podem construir novas significações do objeto e das abordagens teórico-metodológicas nele pressupostas.

Na continuidade dos estudos das bases que o comporiam, além do conceito de “formas da enunciação” e de “gêneros do discurso”, herdados do projeto de Volóchinov (2017) e de Bakhtin (2003), a abordagem descendente de olhar para os fatos languageiros e de analisá-los a fim de compreendê-los também é defendida por Bronckart (2003, 2006).

Essa abordagem parte do princípio de que a ação comunicativa verbal somente pode ser compreendida, se articulada à situação concreta que a gerou. Assim, primeiramente, focalizam-se as formas e tipos de interação em sua relação com as condições e os processos de interação social; depois, as formas dos enunciados ou discursos que verbalizam ou semiotizam a interação social no quadro de uma língua; e, por último, a organização linguística dos signos no interior dessas formas.

Volóchinov (2017) estabelecia, portanto, os fundamentos do método sociológico para o estudo da língua. Com base nesse método, o ISD (BRONCKART, 2003, 2006; MACHADO; BRONCKART, 2009) sustenta sua proposta de análise de textos, que, posteriormente, é articulada ao quadro teórico-metodológico que trata do desenvolvimento de capacidades de linguagem.

Na primeira etapa do processo de análise, o foco recai sobre os parâmetros contextuais relacionados à situação de interação e à ação de linguagem em curso. Esses parâmetros envolvem as representações sobre o contexto e as condições de produção e de recepção dos textos, com relação aos sujeitos envolvidos, ao objeto temático e ao objetivo da interação que permeiam o gênero. No Quadro 2, podemos observar uma síntese dos elementos privilegiados na análise dos textos.

Quadro 2 – Parâmetros contextuais – primeiro foco de análise textual

| Subjetivos | Sociosubjetivos |
|---|---|
| Coordenadas espaço-temporais nas quais ocorrem a ação de linguagem implicada na produção de um texto: <ul style="list-style-type: none"> • o lugar físico e o momento da produção; e • o emissor e o receptor do texto (pessoa/s física/s que produz/m e recebe/m o texto). | Valores, normas, regras sociais... aplicados aos sujeitos envolvidos, a imagem que fazem de si e do/s destinatário/s do agir: <ul style="list-style-type: none"> • o lugar social no qual o texto é produzido; • os objetivos da interação; e • a posição social do emissor (enunciador) e do receptor (destinatário). |

Fonte: A pesquisadora, com base em Bronckart (2003, 2006); Machado; Bronckart (2009)

Na segunda etapa, as atenções se voltam para os elementos específicos do texto empírico, que sempre pertence a um gênero. Nela, o estudo é guiado por um instrumento norteador das análises, um construto teórico que materializa o “esquema da arquitetura textual” (BRONCKART, 2003, 2006). Por meio dele, são contempladas as unidades discursivas, estruturais, semânticas e os elementos linguísticos do texto. Sistemáticamente, esses aspectos são hierarquizados em três níveis superpostos de construção do texto, conforme resumo proposto no Quadro 3.

Quadro 3 – Níveis de análise de textos – a arquitetura textual

| Nível organizacional | Nível enunciativo | Nível semântico ²⁰ |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Infraestrutura textual – plano global do texto (os tipos de discursos e as sequências textuais); • Mecanismos de textualização (coesão nominal, coesão verbal e conexão). | <ul style="list-style-type: none"> • Mecanismos enunciativos (vozes e modalizações). | <ul style="list-style-type: none"> • Semiologia do agir (figuras de ação, intencionalidade, motivação). |

Fonte: A pesquisadora, com base em Bronckart (2003, 2006, 2008), Machado e Bronckart (2009) e Bulea (2010)

Esse projeto de análise textual foi considerado nas análises empreendidas nesta pesquisa, com relação às interações entre o professor, sujeito participante, e seus alunos (sujeitos colaboradores).

Para aprofundar um pouco mais a questão do papel da ação de linguagem no desenvolvimento, Bronckart (2008a) retoma ainda as proposições da teoria do agir comunicativo, de Habermas (1987), associada à teoria do signo, de Saussure (1995).

O princípio fundador da teoria do agir é o de que a atividade se desenvolve tendo em vista a consideração de determinadas representações coletivas, resultantes de operações que abstraem, dos contextos socioculturais e semióticos locais, determinados conhecimentos e os universalizam.

Essas representações encontram-se organizadas em “mundos formais ou representados”, os quais constituem “um sistema de valores, ideias e práticas que orientam a realização de uma determinada atividade” (CRISTÓVÃO; MACHADO, 2011, p. 51). Podemos observar essa construção no Quadro 4.

²⁰ O nível semântico, que focaliza o agir configurado nos textos, é uma ampliação posterior do modelo inicial de análise de textos, proposto inicialmente por Bronckart (2003) como um “folhado textual”.

Quadro 4 – Mundos formais ou representados

| Mundo objetivo | Mundo social | Mundo subjetivo |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • A atividade se desenvolve e sofre coerções de um conjunto de conhecimentos coletivos, acumulados pelos membros de uma sociedade; • Composto por regras, convenções, valores e instituições | <ul style="list-style-type: none"> • Representações concernentes aos objetos produzidos e conhecidos pela sócio-história humana e a parâmetros do ambiente físico no qual a atividade se desenvolve | <ul style="list-style-type: none"> • Reformulação dos conhecimentos coletivos, pela expressão de experiências particulares, individuais |

Fonte: A pesquisadora, com base em Cristóvão e Machado (2011)

Os signos, veiculadores dos conhecimentos coletivos/sociais, estruturam-se em textos, que, por sua vez, organizam-se em gêneros. Seguindo essa linha de pensamento, Bronckart (2008a) explica que é na prática dos signos, organizados em textos (gêneros), que os mundos representados se constroem e se transformam.

Ao reunir e reinterpretar esses pressupostos, o autor pondera que, na atividade de linguagem (*práxis* em gêneros de textos e em tipos de discurso), a interpretação do agir se constrói e, ao mesmo tempo, formata um tipo de agir. Dessa feita, na concepção do ISD, o agir e a linguagem são fulcrais para o desenvolvimento e podem ser considerados os principais instrumentos psicológicos mediatizadores do desenvolvimento humano.

Assim, para o ISD, os problemas de intervenção prática e os processos de mediação formativa são centrais na compreensão do desenvolvimento humano, sendo imperativo considerar a questão do agir humano em suas relações com o mundo físico, social, psíquico e com a linguagem (BRONCKART, 2008, p. 8).

Desse modo, estabelece que o agir de linguagem se manifesta sob a forma de textos (orais ou escritos), por isso, o que se observa/analisa, em uma situação concreta de interação, não é exatamente o agir, mas as noções de ação e atividade, que são produtos de um processo interpretativo sobre as condutas diretamente observáveis representadas nos textos (BRONCKART, 2006).

Da releitura do conjunto dessas fontes teóricas, o ISD, na voz de Bronckart (2003, p. 42), postula sua tese central: “a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem”.

A partir dessa perspectiva, Bronckart (2008a, p. 111)²¹ e a rede do ISD prosseguem na teorização e no aperfeiçoamento de um instrumental que permite compreender

²¹ Na obra “O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores”, Bronckart (2008) focaliza em detalhes todos os níveis de análise do agir, que compõem o programa do ISD. Além desta, ainda podem ser consultados os trabalhos, tais como, os de Bronckart e Machado (2004) e de Machado e Bronckart (2009), bem como de pesquisadores filiados à rede ISD, desenvolvidos a partir do referencial teórico-metodológico proposto.

o agir humano prefigurado no discurso. Assim, o ISD inaugura um programa de trabalho/de pesquisa mais consistente para compreensão do papel das ações humanas no desenvolvimento, do ponto de vista do agir coletivo e do estatuto das práticas. Esse quadro teórico-metodológico vem sendo chamado de “semiologia ou semântica do agir”.

Por esse viés, o processo de análise é organizado, também de forma descendente, em três níveis que se articulam para a análise das ações humanas ou dos textos nos quais o agir está representado. O Quadro 5 apresenta um resumo dos parâmetros considerados.

Quadro 5 – Níveis de análise do agir representado nos textos

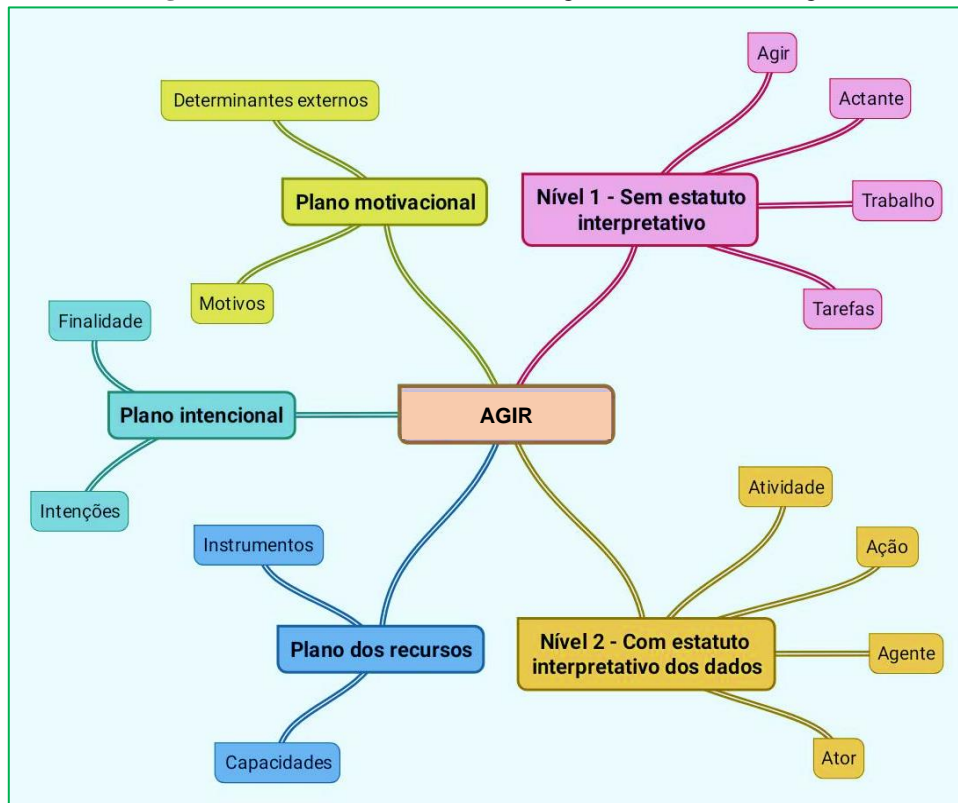
| Das dimensões da vida social | Da mediação formativa | Dos efeitos das mediações e formações |
|---|---|--|
| <p>Componentes dos pré-construídos histórico-culturais, específicos do ambiente humano:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atividades coletivas gerais não verbais <ul style="list-style-type: none"> • Atividades languageiras <ul style="list-style-type: none"> • Formações sociais • Textos em múltiplos gêneros • Mundos representados ou formais | <p>Processos sociossemióticos de mediação instrumental para a apropriação (transmissão e (re)produção) de aspectos dos pré-construídos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Processos de educação informal • Processos de educação formal • Processos de transação social | <p>Efeitos dos processos de mediação e de apropriação dos pré-construídos para o desenvolvimento do psiquismo em âmbito individual quando no coletivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Condições de emergência do pensamento • Desenvolvimento posterior das pessoas <ul style="list-style-type: none"> • Mecanismos para a transformação dos pré-construídos coletivos |

Fonte: A pesquisadora, com base em Bronckart (2008a)

Embora os objetivos desta pesquisa, explicitados anteriormente, perpassem todos os níveis, visto que estes se articulam em um movimento dialético, ela situa-se, em especial, no nível de investigação da mediação formativa, no campo da educação formal, pois focaliza o agir do professor na implementação de um projeto de ensino de gênero que integra aspectos da metodologia ativa aula invertida ao procedimento didático sequência didática.

Na continuidade, observa-se que o programa do ISD se apoia em dois pilares: das práticas das condutas humanas em geral (atividades de linguagem) e das condutas verbais em particular (ações de linguagem). Dessa forma, o par conceitual atividade/ação é fundamental para entender o desenvolvimento social do psiquismo humano. Em torno dele, Bronckart e Machado (2004), partindo da base da Teoria da Atividade, de Leontiev (1983, 2006), elaboram um conjunto de conceitos do ponto de vista do agir coletivo, representado em práticas específicas do humano. A Figura 2 ilustra a representação da rede de conceitos elaborados por pesquisadores do ISD para a interpretação do agir.

Figura 2 – Rede conceitual da Semiologia ou Semântica do Agir



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

Na sequência, o Quadro 6²² apresenta um glossário com a descrição desse aparato conceitual, de forma a sistematizá-lo, apresentando os elementos da ação/atividade de linguagem.

Quadro 6 – Glossário dos conceitos articulados no construto teórico “Semântica do Agir”

| Níveis e Planos | Termos | Descrição |
|--|------------------|---|
| Nível 1 Sem estatuto interpretativo do agir (dos dados) | <i>Agir</i> | Mais neutro, geral, qualquer comportamento ativo ou forma de intervenção dos seres humanos no mundo (dado em análise). Âmbito das atividades coletivas, genéricas. Agir de linguagem (agir comunicativo verbal). |
| | <i>Actante</i> | Qualquer humano implicado no agir (agente, ator). |
| | <i>Trabalho</i> | O agir em situações de trabalho. |
| | <i>Tarefas</i> | Condutas verbais ou não verbais daquilo que foi prescrito ou não. |
| Nível 2 Com estatuto interpretativo do agir (dos dados) | <i>Atividade</i> | Interpretações do agir, implicando suas dimensões motivacionais e intencionais mobilizadas no nível coletivo. Atividade de linguagem (discurso, garante o entendimento). |
| | <i>Ação</i> | Interpretações do agir, implicando suas dimensões motivacionais e intencionais mobilizadas no nível individual (produzida por um agente ou ator). Ação de linguagem (produzida por um indivíduo - agente ou ator) – ações são materializadas em textos (unidades comunicativas em gêneros – práticas sociais de linguagem). |

²² As cores utilizadas são nuances das cores distintas usadas nos conjuntos de elementos abordados na rede conceitual (Figura 2).

| | | |
|------------------------------|---------------------------------------|---|
| | <i>Agente</i> | Actante não dotado de intenções, motivos, capacidades, responsabilidade (a ele não se atribuem as categorias da Semântica do Agir). |
| | <i>Ator</i> | Actante responsável pelo agir; a ele são atribuídas intenções, motivos, capacidades, responsabilidade para tanto. |
| No plano motivacional | <i>Determinantes externos do agir</i> | Razões, motivos externos que levam os indivíduos a agir. |
| | <i>Motivos</i> | Razões de agir interiorizadas no nível individual. |
| No plano intencional | <i>Finalidade</i> | Fins para o agir cuja origem é coletiva e socialmente validada. |
| | <i>Intenções</i> | Fins para o agir interiorizados por uma pessoa particular. |
| No plano dos recursos | <i>Instrumentos</i> | Ferramentas (fontes, modelos concretos), artefatos para o agir disponíveis no meio social. |
| | <i>Capacidades</i> | Recursos (mentais ou comportamentais) atribuídos a um ser particular. |

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

No âmbito das atividades coletivas, o agir geral (genérico, não verbal) comporta o agir de linguagem (discursivo, verbal), que envolvem as atividades e ações de linguagem.

Nesse quadro, considerando a esfera da atividade escolar, os sujeitos da interação – o professor, os alunos e outros (que embora não estejam presentes fisicamente na interação, influenciam na atividade de ensino) – podem ser interpretados como atores ou agentes, dependendo da implicação que assumirem com o agir.

A ação do professor refere-se à criação/organização de um meio que seja “favorável ao desenvolvimento de determinadas capacidades dos alunos e à aprendizagem de determinados conteúdos a elas correlacionados” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 39). Dessa forma, entendo que o objeto da atividade docente não é a aprendizagem em si mesma, mas os meios para alcançá-la, pois a aprendizagem é mediada.

Como vimos, os instrumentos são os mediadores da ação, pré-construídos sócio-historicamente. Eles podem ser material (computador, *datashow*, televisor, aparelhos de som...), imaterial (*softwares* e aplicativos de informática, audiovisuais – vídeos, músicas...), ou simbólicos (sistema de signos, sistema de escrita, normas, conceitos, noções, mapas, esquemas, ilustrações..., procedimentos metodológicos). São os meios disponibilizados para viabilizar o agir, no caso, o agir profissional do professor para oportunizar e favorecer a aprendizagem.

Desse modo, já adentrando o trabalho do professor, o próximo tópico focaliza sua atividade no contexto do agir discursivo.

1.2 TRABALHO DO PROFESSOR SOB A DIMENSÃO DO AGIR DISCURSIVO

Quando estão em foco as situações de trabalho, o ISD articula seu aparato teórico-metodológico da Semiologia do Agir (BRONCKART; MACHADO, 2004; BULEA, 2010) aos aportes das Ciências do Trabalho, como a Clínica da Atividade (CLOT, 2007, 2010a) e a Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004; FAÏTA, 2004), visando à construção de propostas de análise do trabalho, entendido como atividade, integrando aspectos e métodos dessas teorias. O objetivo é compreender o trabalho, genericamente, como práticas linguageiras e a sua influência no desenvolvimento humano.

De acordo com os princípios da Ergonomia, compreender o trabalho dessa forma pode contribuir, significativamente, para o coletivo transformar-se e desenvolver-se profissionalmente, visto que a linguagem se constitui como uma via de acesso à investigação do trabalho (NOUROUDINE, 2002).

As reflexões sobre o trabalho, realizadas nesse quadro teórico, concorda Clot (2010a), buscam valorizar a ação dos coletivos e a transformar as situações de trabalho, de modo a melhorar as condições ou os meios de trabalho que envolvem os trabalhadores. Nesse sentido, são investigadas e exploradas, em mediações formativas, as condições de ampliação do poder de agir dos coletivos de trabalhadores no meio de trabalho e deles próprios.

Como procedimentos metodológicos, são tomados princípios da autoconfrontação e da instrução ao sócia (CLOT; FAÏTA, 2000; CLOT, 2007, 2010a; FAÏTA, 2004), que permitem ao trabalhador se manifestar com relação ao próprio trabalho, de modo a compreendê-lo melhor. De acordo com Faïta (2004), o trabalho de reflexão e de formalização sobre o próprio trabalho, permite à pessoa tomar consciência de seu potencial, da maneira como se investe em sua atividade. Da mesma forma, permite também descobrir e eventualmente modificar a relação que o trabalhador estabelece com o objeto de sua própria atividade e de seus modos de trabalho.

A partir da função psicológica do trabalho, a atividade de linguagem sobre a atividade de trabalho é considerada um expediente de desenvolvimento para o trabalhador, assim como de evolução em suas relações com o coletivo e de transformação de seu contexto.

No âmbito do trabalho do professor, a articulação do ISD às Ciências do Trabalho acaba indo ao encontro dos esforços empenhados para o reconhecimento do seu ofício como um trabalho profissional, que, por conseguinte, se afasta da ideia de docência ligada a sacerdócio, a dom.

Nesse contexto, a prática dos professores em formação inicial e continuada passa a ocupar lugar privilegiado nas pesquisas brasileiras e nas francófonas, cuja finalidade é, entre outros, o estudo das problemáticas da formação inicial e contínua de professores, pelo

prisma do trabalho educacional. Sob esse objetivo, são focalizadas as práticas de linguagem que envolvem o trabalho de ensino, buscando identificar relações entre essas práticas e a influência delas nas ações de trabalhadores.

No Brasil, entre outros, destacam-se as pesquisas no âmbito do grupo ALTER-CNPq (Análise da Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações), cujo projeto central norteador é a realização de estudos sobre o papel da linguagem na atividade de trabalho docente, unindo os aportes do ISD, da Clínica da Atividade e da Ergonomia da atividade francesa. Os trabalhos nessas áreas integram ainda outras instituições de pesquisa, entre elas, a Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Na UEL, entre outros grupos que também trabalham com os postulados do ISD, o Grupo GEMFOR (Gêneros Textuais e Mediações Formativas), coordenado pela Prof^a Elvira Lopes Nascimento, do qual participo, também desenvolve pesquisas com foco na atividade de trabalho do professor, sob a ótica das mediações formativo-instrumentais.

As pesquisas do GEMFOR buscam contribuir para as investigações que perpassam questões relacionadas aos níveis da atividade educacional (Figura 3). Partindo de uma perspectiva multifocal de estudo dos elementos que envolvem a atividade do professor, o objetivo do Grupo de pesquisa é compreender e elucidar a significação e as condições de realização do *métier* educacional, em uma abordagem sociodiscursiva da linguagem, sob o viés dos gêneros textuais e/ou da atividade (NASCIMENTO, 2014, 2016),

Como exemplo de pesquisas desenvolvidas sob esse escopo, nesses grupos, podem ser lembrados os estudos de Cristovão; Abreu-Tardelli (2009); Machado; Lousada; Ferreira (2011), Barros (2012); Baptilani-Zironi (2017); Bueno, Lopes e Cristóvão (2013); Coelho (2013); Hila (2011); Nascimento (2009a, 2009b, 2014, 2016); Silva (2013); Striquer (2013); Stutz (2012); Valezi, (2012); Zironi (2013), entre outros.

Tais pesquisas buscaram promover a formação de professores de língua de modo a contribuir para uma substituição de paradigmas da aprendizagem. Portanto, o fio condutor que une esses trabalhos articula o papel da linguagem no desenvolvimento humano ao agir do professor em situação de trabalho, ao qual esta pesquisa também se entrelaça, ao se propor a contribuir com investigações sobre o ensino como trabalho (SAUJAT, 2004).

Entre as contribuições das Ciências do Trabalho, relevantes para esta pesquisa, estão os estudos voltados para o trabalho do professor, considerando os movimentos da transposição dos objetos de ensino nos sistemas da atividade educacional.

A divisão tripartite do trabalho é uma das contribuições que auxiliam no entendimento da organização social que configura a atividade de trabalho em vários níveis. A

partir dela, observamos três dimensões apreensíveis: a do trabalho prescrito, a do trabalho planejado e a do trabalho real (CLOT, 2007; MACHADO, 2009a), que serão abordadas no tópico, a seguir.

1.2.1 Trabalho do Professor e Transposição Didática

A primeira dimensão, do trabalho prescrito, é anterior ao trabalho propriamente dito. Relativa ao que o trabalhador deve fazer para realizar as tarefas, é composta pelos textos prefigurativos que impõem restrições às ações iniciais do trabalhador: são normas e regras, textos instrucionais, programas e procedimentos provenientes das instituições/empresas que regulam/prescrevem essas ações.

No caso do trabalho docente, no Brasil, o trabalho prescrito está presente em vários documentos que organizam oficialmente a educação no país, em nível federal, estadual e municipal: na Base Nacional Comum Curricular, nos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN, em Orientações Curriculares, Diretrizes Curriculares, nos Projetos Pedagógicos das Instituições de Ensino.

A segunda dimensão diz respeito ao trabalho planejado, isto é, à explicitação das etapas planejadas para a realização da atividade. No campo do trabalho docente, essa dimensão compreende todos os movimentos para a realização das ações de ensino, isto é, o planejamento das etapas que serão realizadas para a apropriação dos objetos de ensino pelos alunos.

Tendo como norte os objetivos do professor, as necessidades dos estudantes e os documentos que prescrevem o trabalho de ensino, esses movimentos englobam a seleção e escolha dos objetos a ser ensinados, dos instrumentos/ferramentas (recursos materiais e semióticos/psicológicos); a elaboração de atividades, tarefas e dispositivos didáticos, os procedimentos metodológicos, bem como, os apartes teóricos que fundamentarão as ações. As planificações e planejamentos (planos de ensino, planos de aula) são entendidos como textos autoprescritivos do trabalho do professor.

Assim, a atividade do professor é orientada por diferentes prescrições institucionais em diferentes níveis. Nesse sentido, também é importante entendê-las como artefatos disponibilizados para o professor e que podem facilitar o seu trabalho (MACHADO; LOUSADA, 2013).

A terceira dimensão é a do trabalho real²³. Nela, estão envolvidos o trabalho efetivamente realizado, ou seja, o conjunto das ações realizadas nas interações entre professores e alunos, que podem ser observadas concretamente na situação. Além delas, nessa dimensão, também se levam em conta todas as “atividades contrariadas” do trabalhador (CLOT, 2007), isto é, que poderiam ter sido desenvolvidas (o que o trabalhador se omite a fazer ou que gostaria de ter feito), mas não o foram por diferentes fatores, próprios de cada situação de trabalho.

Amigues (2004, p. 40, grifos do autor) esclarece que, no domínio do ensino, o que se deixou de realizar, por vezes, é mais importante do que foi realizado. Segundo o autor, “o fato de que *tudo corre* bem não gera necessariamente uma satisfação no professor que não pode ir até onde queria”.

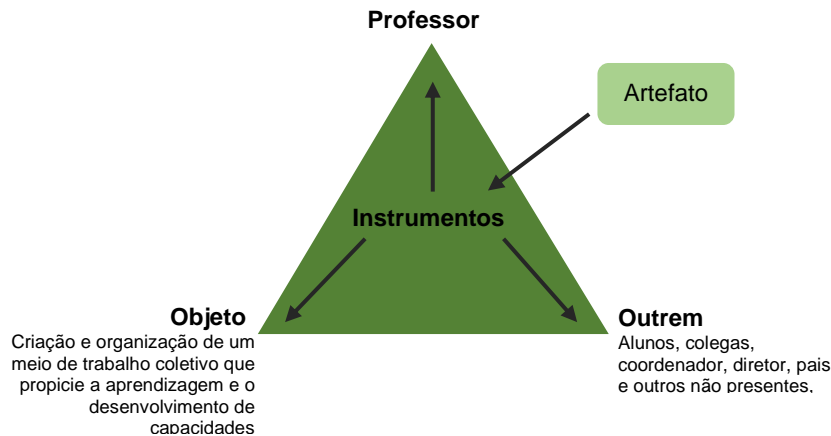
Saujat (2004), Faïta (2004) e Amigues (2004) concordam que, a partir das prescrições e da redefinição que os professores, frequentemente, fazem delas, cada docente seleciona, efetua escolhas e planifica suas ações, a fim de estabelecer uma relação com os alunos através de um meio de trabalho que lhe permitirá realizar a atividade docente, ou seja, ensinar determinado objeto com o auxílio de instrumentos (artefatos – objetos materiais, simbólicos/psicológicos apropriados pelo sujeito). Esses são os movimentos da atividade do professor na dinâmica que envolve as dimensões do trabalho e seus contextos.

Assim, do ponto de vista da mediação formativa, a atividade didática se constrói na interação dos sujeitos e articula prescrições genéricas; pré-figurações específicas; planificações de atividades; tarefas e dispositivos didáticos; e um agir em situação de trabalho (situado).

Trata-se, portanto, de uma “atividade instrumentada” (MACHADO; LOUSADA, 2013, p. 39). Como já sabemos, em termos vygotskianos, os instrumentos provocam transformações no professor, no objeto da ação, no aluno e em outros indivíduos envolvidos na atividade. Essa relação, que reflete a atividade do trabalho educacional, é representada em um esquema tripolar, proposto na Figura 3.

²³ De acordo com Machado e Lousada (2013), trabalho real, nos termos da Ergonomia Clássica. Clot (2007) se refere ao real da atividade.

Figura 3 – Esquema tripolar representativo do trabalho do professor no interior do sistema didático



Fonte: Machado e Lousada (2013)

No âmbito da Semântica do Agir, Machado e Lousada (2013, p. 39, grifos das autoras) explicam essa relação, esclarecendo que, nesse contexto,

o professor mobiliza seu ser integral, em *suas múltiplas dimensões* (físicas, cognitivas, languageiras, afetivas etc.), com o *objetivo* de criar um *ambiente* propício à aprendizagem de determinados *conteúdos* pelos alunos e ao desenvolvimento de *capacidades* a eles relacionadas, direta ou indiretamente. Além disso, a realização de seu trabalho é desenvolvida em interação permanente com *outros actantes* (com os alunos, principalmente, mas também com “outros” não presentes fisicamente na situação). Trata-se de uma atividade *instrumentada*, no sentido de que o professor, para realizá-la, utiliza *instrumentos materiais ou simbólicos*, oriundos da apropriação, por si e para si, de *artefatos* disponibilizados pelo seu meio social.

Observar e refletir sobre as formas empregadas pelo professor para criar e organizar os meios para mediar a aprendizagem, implica entender que esses meios se materializam em uma série de ações relativas à transposição didática dos objetos de ensino.

Transposição didática é a denominação dada ao conjunto de transformações e adaptações pelas quais determinado saber deve passar antes de integrar o processo formal de ensino e aprendizagem dos alunos (CHEVALLARD, 1991). Trata-se de movimentos para a transição do conhecimento científico ao conhecimento didatizado, relativos ao objeto de ensino.

No caso desta pesquisa, esses conhecimentos são relativos à ação de linguagem de manifestar um ponto de vista e defendê-lo por meio do gênero “artigo de opinião”, um instrumento semiótico pensado pelo professor para ser apropriado pelos alunos, a fim de que eles também se apropriem de esquemas de utilização, relativos às práticas sociais materializadas no gênero, para agir socialmente. Dessa feita, pretende-se que os estudantes os mobilizem nas discussões a respeito de problemas sociais controversos e sejam capazes de

assumir um posicionamento e argumentar sobre ele, sustentando, refutando e negociando tomadas de posição, sobre esses problemas, como uma forma de agir sobre o outro.

O termo “transposição didática” foi proposto em 1975 por Michel Verret, ao defender que “toda a prática de ensino de um objeto pressupõe, com efeito, a transformação previamente desse objeto em objeto de ensino” (VERRET, 1975, p. 140).

Dez anos depois, esse conceito foi rediscutido por Yves Chevallard no campo do ensino da Matemática. O educador partiu da ideia de que os conhecimentos são criados para serem usados, por isso, um conjunto de conhecimentos para ensinar é altamente artificial. Nesse contexto, ele afirma que “o trabalho que faz de um objeto de saber a ser ensinado um objeto de ensino é chamado de *transposição didática*” (CHEVALLARD, 1991, p. 39, grifos do autor).

Com base na teoria da transposição didática, Schneuwly (2009a, p. 17) afirma que “o objeto ensinado em sala de aula é um elo de uma longa cadeia de transformações do saber para fins de ensino e aprendizagem”. Isso demanda entender que o que se ensina em sala de aula está a uma certa distância do saber de referência, significa que esse objeto passa por transformações que possibilitam a sua presentificação, elementarização e institucionalização, em sala de aula, por meio das ações do professor.

A partir dessa consideração, entendo que a base dessa teoria está na compreensão de que para os objetos de referência (de saber ou de conhecimento) do ensino adentrarem a esfera escolar, eles precisam passar por transformações, necessárias, motivadas por uma intenção de ensino, para que possam ser ensinados.

Desse modo, entendo que a transposição didática não pode ser interpretada, conforme alerta Machado (2009b, p. 52), como a aplicação pura e simples de uma teoria científica ao ensino de uma disciplina escolar, mas como um conjunto de transformações que necessariamente os saberes científicos sofre, quando se tem o objetivo de os tornar ensináveis e apreensíveis. Essas transformações, inexoravelmente, provocam deslocamentos, rupturas e modificações diversas nesses saberes.

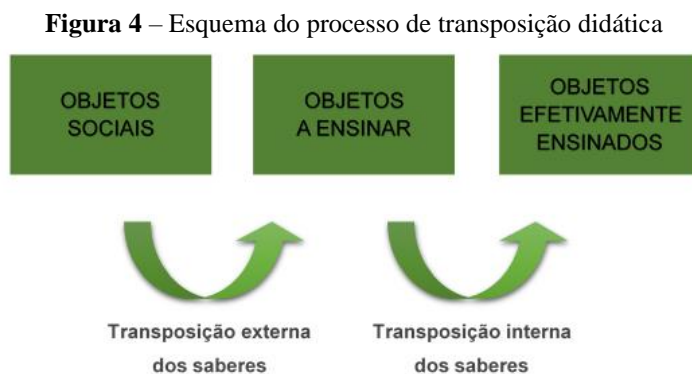
De acordo com Machado e Cristovão (2006, p. 552), três níveis de transformações, distintos e interligados, perpassam o processo de transposição didática dos objetos. Ao percorrê-los, o saber é atravessado por diversos mecanismos de transposição e de organização:

(1) do saber teórico: o conhecimento científico, de domínio social, passa pelo primeiro nível de transformações para se constituir em saber a ensinar;

(2) do saber a ensinar: o conhecimento a ser ensinado avança pelo segundo nível e transforma-se em saber ensinado;

(3) do saber ensinado: o conhecimento ensinado transforma-se em saber efetivamente aprendido.

A partir desse quadro, Dolz, Gagnon e Canelas-Trevisi (2009) ponderam que a transposição didática dos saberes, encarnados nos objetos sociais, configura-se em dois níveis: um externo e outro interno, nos quais as ações funcionam articuladas ao sistema da atividade escolar. De acordo com os autores, é possível representar o processo de transformação dos saberes da seguinte forma:



O primeiro nível compreende a passagem dos saberes científicos aos saberes a ensinar – trata-se da etapa correspondente à transposição didática externa, que se refere às escolhas efetuadas entre os saberes e práticas prescritas em documentos oficiais e pedagógicos, selecionados na *noosfera*. Nascimento (2010) afirma que essa etapa parte dos objetos do saber que são úteis fora da instituição escolar para constituir novos objetos escolares, considerados mais eficazes, porque são mais significativos para os estudantes.

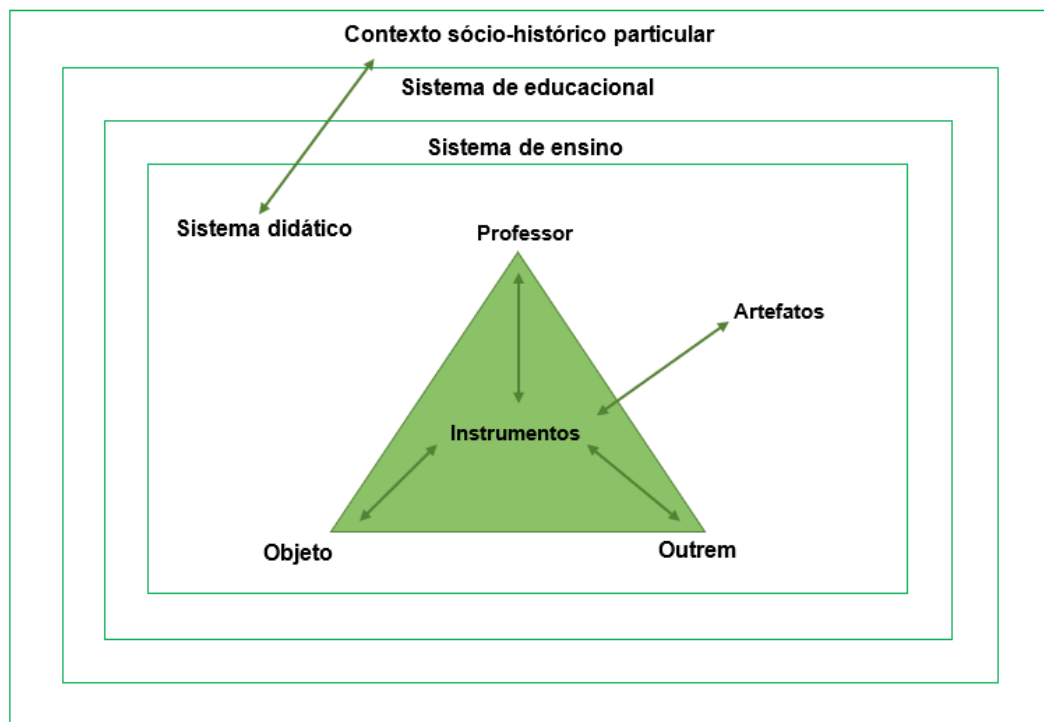
As ações realizadas nesse nível, segundo Dolz, Gagnon e Canelas-Trevisi (2009), dão destaque à transformação dos conhecimentos teóricos a respeito dos pré-construídos sociais. No caso da transposição dos gêneros de texto, por exemplo, são considerados conhecimentos referentes às suas dimensões temática, estrutural e de estilo, abordados por teorias que tratam dos estudos da linguagem e do desenvolvimento humano.

O segundo nível corresponde à transposição didática interna e engloba a transição dos saberes a ensinar aos saberes ensinados. Os professores a realizam em função de suas representações sobre o que é ensinado. Nele, são desenvolvidos os procedimentos que norteiam a intervenção didática, no âmbito da sala de aula, que, por meio da mediação dos instrumentos elaborados/selecionados pelo professor, oportunizam aos alunos a apropriação dos objetos de ensino.

As transformações nesse nível envolvem a seleção, a hierarquia e a sequencialização dos elementos do objeto decomposto, isto é, as condições que o professor estabelecerá para planificar a(s) sequência(s) de ensino de determinado objeto. Schneuwly (2009a) observa que, nele, o passado e o futuro da aprendizagem bem como o tempo de ensino e o tempo de aprendizagem articulam-se em função do que o aluno já sabe e do que irá aprender.

Desse modo, o processo de transposição didática extrapola o espaço da sala de aula e se articula à atividade educacional global em três níveis que integram o sistema complexo de atividades educacionais constituintes da cultura escolar. Nos níveis desse sistema, representado na Figura 5, proposta por Machado (2010), estão entrelaçados os níveis do processo de transposição didática dos objetos de ensino e as dimensões do trabalho docente.

Figura 5 – Organização dos sistemas da atividade educacional e o trabalho do professor



Fonte: Machado (2010)

O primeiro nível é o dos sistemas educacionais. Mais abrangente, é representado, no Brasil, pelo Ministério da Educação e Secretarias de Ensino, é onde são formuladas as leis e diretrizes gerais da educação.

Nesse nível, os objetos a ensinar encontram-se materializados nos textos instrucionais, prescritivos do trabalho docente, ou seja, documentos que prescrevem os objetos a ser ensinados pelo professor e, muitas vezes, o modo como devem ser ensinados por ele, com maior ou menor precisão, como é o caso dos livros didáticos e de outros apostilados para essa

finalidade. Articulado ao trabalho prescrito do professor, esse nível marca o início do movimento externo de transposição didática dos saberes.

Nos dois últimos níveis da organização dos sistemas educacionais, situa-se o segundo movimento da transposição didática, que contempla a transposição interna de saberes.

O segundo nível é composto pelos sistemas de ensino, nos quais localizam-se os estabelecimentos de ensino (as escolas), os currículos, e programas presentes nos projetos pedagógicos, bem como os instrumentos didáticos. Embora esse nível ainda seja marcado pelo trabalho prescritivo, nele também se iniciam as ações referentes ao trabalho planejado do professor.

O terceiro nível comporta os sistemas didáticos, que compreendem as classes (salas de aula e turmas) nas quais se desenvolve o trabalho docente. Esse nível, constituído pelo professor, pelos alunos (e outros) e pelo objeto da aprendizagem, é onde se situam as ações do professor (realizadas ou não, como vimos) – o trabalho real, portanto. Em seus domínios, observa-se a prática do professor, a partir das ressignificações das prescrições presentes nos textos instrucionais, materializadas no planejamento por ele elaborado, bem como dos objetos e artefatos por ele considerados.

Embora seja possível observar os movimentos da transposição didática nos textos produzidos, na e para a atividade didática, nos três níveis dos sistemas educacionais, a forma como o professor os ressignifica e as ações empreendidas para a pilotagem de projetos didáticos de ensino, manifestam-se nos sistemas didáticos da atividade escolar.

No interior do sistema didático, “os subsistemas aluno e professor” firmam um “contrato didático”, isto é, um projeto de ensino-aprendizagem que especifica e regula cada um dos três polos do sistema didático (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2014, p. 28).

Nesse nível, ainda são observados os gestos do professor (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008; BUCHETON, 2009; BUCHETON; SOULÉ, 2014; JORRO, 1998, 2002; SCHNEUWLY, 2009b; NASCIMENTO, 2011, 2012a, 2014, 2016) para a transformação e a apropriação dos pré-construídos. Nesta pesquisa, esses gestos constituem instrumentos (e/ou categorias) que auxiliam na análise da atividade de ensino-aprendizagem que pauta a investigação.

As observações das ações do professor, em seu trabalho de ensino, possibilitam construir um mapeamento do seu agir e dos alunos, assim como de suas condutas (ou posturas, no entendimento de BUCHETON, 2009). Para tanto, essas ações, observadas em textos de modalidades diversas (em áudio, em audiovisuais, ou escritos), podem ser descritas e relatadas narrativamente em sinopses das sequências de ensino (CORDEIRO, 2015) que

estruturam o projeto didático objeto da pilotagem. Assim, as sinopses são entendidas como instrumentos de pesquisa para a descrição e o registro das ações em contexto de aula para posterior análise. Esse foi o principal procedimento metodológico adotado nesta pesquisa.

Por isso, esta investigação situa-se, mais especificamente, no nível da transposição didática interna dos objetos de ensino e é realizada em contexto escolar, no nível dos sistemas didáticos. Por meio da identificação dos gestos do professor, foi possível verificar se e como ele integrou aspectos da aula invertida à sequência didática para a transformação dos objetos de ensino em objetos ensinados e, sobretudo, se esses gestos indiciam deslocamentos ou disrupções em práticas de ensino, já cristalizadas, no gênero da atividade docente. Assim, no contexto desta pesquisa, os gestos do professor também foram tomados como principais categorias de análise do seu agir.

Dessa forma, o próximo tópico, que encerra este capítulo referente às bases teóricas que fundamentam esta pesquisa, é dedicado ao conceito de gestos profissionais e gestos didáticos.

1.3 GÊNERO DA ATIVIDADE E A CONFIGURAÇÃO DO AGIR PELOS GESTOS

Ao admitir que há formas de fazer compartilhadas sócio-historicamente (FAÏTA, 2004) que permitem aos trabalhadores agirem de modo padronizado, isto é, dentro de relativa regularidade no âmbito de uma mesma atividade profissional, os estudiosos das Ciências do Trabalho ao lado da Semiologia do Agir propõem, em analogia ao conceito de gênero discursivo/textual, o conceito de gênero da atividade.

Machado e Abreu-Tardelli (2009, p. 106) explicam que o gênero da atividade pode ser definido como um

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

Este, bem como os gêneros textuais, é um pré-construído humano legado pelos coletivos de trabalho às gerações futuras. Embora os gêneros da atividade sejam mais flexíveis que os gêneros textuais, por isso, mais suscetíveis à criação humana, eles também estão condicionados à esfera social à qual a atividade profissional está articulada.

Nessa direção, Clot (2007, p. 184) argumenta que o estilo é responsável por garantir flexibilidade e plasticidade na execução da ação. O estilo teria uma capacidade de se interpor entre o sujeito e sua própria atividade profissional. Nesse sentido, ele promove a qualidade do trabalho e o desenvolvimento dos actantes, e pode ser identificável em “todas as contribuições e criações profissionais por meio de que os sujeitos se libertam das restrições do ofício para transformá-las em recursos pessoais ou coletivos”.

Por isso, entendo que seja relevante acompanhar as ações do professor em seu contexto de trabalho, pois muitos de seus gestos, que advêm de seu estilo, ficam no anonimato, são desconhecidos.

Apesar da característica de flexibilidade, a validação e o reconhecimento de um gênero da atividade ocorrem no nível do coletivo de trabalho, em meio a um processo dialógico entre os actantes envolvidos na atividade. Nessa direção, Clot (2007, p. 38) afirma que o gênero da atividade encarna a “história de um grupo e memória impessoal de um local de trabalho”. Para que essa memória seja construída, é necessária a troca de experiências na atividade de trabalho e a construção (implícita ou explícita) de “contratos do agir”, uma vez que “um grupo não é uma coleção de indivíduos, mas uma comunidade inacabada cuja história define também o funcionamento cognitivo coletivo”.

A memória de um coletivo de trabalho, continua Clot (2007, p. 38), é uma construção histórica, que passa pela apropriação, adaptação, transgressão e criação de diversos gêneros de sua atividade de trabalho. Dessa forma, esses gêneros são instrumentos sociais de ação que organizam a atividade “na forma de regras impessoais de usos e troca” e que constituem “a dimensão ‘genérica’ da atividade individual”.

Assim como nas demais esferas de trabalho, na esfera da atividade docente, encontram-se formas de fazer, de agir, de pensar que, produzidas e reproduzidas ao longo tempo e da história do ensino, caracterizam o trabalho do professor. Juntas, formam o conjunto dos gêneros da atividade docente, mas não um conjunto no sentido fechado, pois que eles materializam o agir de uma comunidade inacabada, mas como ações que se somam e se transformam e estão reunidas em prol de um objetivo comum.

Considerando que a estruturação da atividade educacional se constitui de diversos gêneros da atividade, Barros (2012, p. 112) elenca alguns deles: “reunião pedagógica”, “cursos de formação continuada”, “conselho de classe”, “aula”, “planificação das tarefas didáticas”, “exposição oral” etc. Esses gêneros são relativos às várias maneiras de agir compartilhadas de forma genérica pela coletividade educacional, e, como tal, integram o *métier* da profissão docente.

Para operacionalizá-los, o professor lança mão de diferentes formas sociais de trabalho²⁴ que inauguram formatos subordinados a um gênero central: a “aula”. Entre eles, encontram-se a exposição frontal (magistral) dos conteúdos, a delegação de tarefas, a correção das tarefas, as perguntas (professor) e respostas (alunos). Entre essas, considero ainda o trabalho individual do aluno, o trabalho coletivo, em grupos, em duplas.

Para colocar em funcionamento os gêneros da atividade docente e instaurar formas sociais de trabalho, o professor, assim como todo trabalhador de outras esferas de atividade, mobiliza ações ou movimentos materializados em gestos profissionais.

O termo gesto traduz a ideia de que a ação do professor (ou do trabalhador, de modo geral) é sempre endereçada e inscrita na linguagem – verbal ou não verbal. Um gesto é, portanto, uma ação de comunicação inscrita em uma cultura compartilhada. Neles, portanto, também é possível observar condutas ou comportamentos dos actantes envolvidos na ação.

Nesse sentido, Volóchinov (2017, p. 220), afirma que “a comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não discursivo”. Entre eles, o teórico russo cita “gestos de trabalho” (no caso desta pesquisa, gestos de trabalho do professor, gestos profissionais didáticos). Na mesma direção, Nascimento (2011) se refere aos gestos do trabalho do professor, como movimentos discursivos e movimentos pragmáticos.

Concebidos como formas observáveis do agir representado na atividade profissional, uma variação de termos apresenta-se para designá-los: gestos do ofício (JORRO, 1998, 2002); gestos profissionais (SCHNEUWLY, 2009b; BUCHETON; SOULÉ, 2009; BUCHETON, 2014; NASCIMENTO, 2016; SAUJAT, 2004); gestos didáticos (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008; NASCIMENTO, 2009b, 2011).

Jorro (1998, 2002) explica que os gestos profissionais são fundamentados nos gestos do ofício (do *métier*). Os primeiros compreenderiam aos gestos do trabalhador, construídos socialmente, enquanto os segundos se apoiam em um conjunto de códigos sociais próprios do ofício, incorporados durante a vida.

Segundo a autora, os actantes mobilizam gestos do ofício que lhes são pré-existentes, ou seja, estão incorporados no coletivo de trabalho de determinada esfera de atividade profissional. São gestos observados, estudados, percebidos, interpretados, recusados e reajustados conforme a própria relação do profissional com sua atividade. Os gestos de ofício

²⁴ Em seus estudos, Barros (2012) considera essas formas como outros gêneros da atividade docente, derivados do gênero aula ou abarcados por ele. Nesta pesquisa, seguindo a perspectiva de Cordeiro (2015), optei por considerá-los formas sociais de trabalho que viabilizam a ação do professor em sala de aula e formatam ou configuram o gênero aula, dependendo das situações de ensino que o professor planifica ou que se manifestam, inesperadamente, em sala de aula.

englobam os gestos profissionais. Para Jorro (1998), estes representam um salto qualitativo para aqueles, no sentido de que caracterizam uma ampliação da dimensão dos gestos do ofício, acrescida de valores, de ética e estilo próprios.

Dessa forma, entendo que a flexibilidade do gênero da atividade, a partir da criatividade do agir humano, faz com que os gestos profissionais passem a ser compreendidos como gestos de ofício acrescidos de características pessoais que os transformam em gestos repletos de sentido e de valores. Sob esse ponto de vista, Clot (2010a) defende que o gesto profissional é uma arena de significações que envolve três importantes aspectos: o gesto prescrito, o próprio gesto e o gesto do outro.

Para Bucheton e Dezutter (2008), o gesto profissional é uma ação para fazer o outro agir ou reagir, de acordo com certas preocupações que envolvem os diversos contextos.

Nessa direção, a singularidade do trabalho do professor define gestos didáticos como movimentos verbais e não-verbais (discursivos e pragmáticos), passíveis de serem observados no ato mesmo que visa a uma aprendizagem (NASCIMENTO, 2011, 2014). Dessa forma, esses gestos ajudam a compreender o modo como os objetos de ensino são regulados por eles e, ao mesmo tempo, permitem descrever como o docente seleciona os conteúdos para presentificá-los nesses objetos. Assim, o agir do professor pode ser visto como um instrumento mediador da atividade de ensino-aprendizagem: um instrumento didático.

Nesta pesquisa, considero indistintamente os termos gestos profissionais do professor ou gestos didáticos, uma vez que entendo a atividade do professor como trabalho, dentro de uma perspectiva profissional maior, na qual ele também se engaja.

Pensando na atividade do professor, os autores que voltam seu olhar para o agir do professor, como os citados há pouco, afirmam que a capacidade de adaptação aos diversos contextos ou situações de trabalho é uma característica do profissionalismo pressuposto na docência, legitimado pelos gestos; daí advém a necessidade de se profissionalizar as abordagens da didática de línguas, na dimensão dos gestos profissionais relativos ao trabalho dos professores.

Dessarte, como os gestos do professor se configuram como um ponto central nesta investigação, o próximo tópico é dedicado a eles.

1.3.1 Gestos Profissionais e a Configuração do Agir do Professor

Assim como os gêneros textuais, os gestos são selecionados a partir da situação comunicacional em que o sujeito se encontra, dependendo de suas intenções

discursivas ou práticas. No caso do professor, os gestos conduzem a aula, assim, são integrantes do complexo sistema social da atividade de ensino, “regida por regras e códigos convencionais, estabilizados por práticas seculares constitutivas da cultura escolar” (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008, p. 83).

Com o objetivo de controlar o próprio comportamento e o comportamento dos alunos, o professor aciona os gestos como instrumentos psicológicos pelos quais transforma os modos de pensar, de falar e de agir de si mesmo e dos seus alunos (NASCIMENTO; BRUN, 2017). Dessarte, o agir do professor se configura como mediador da atividade de ensino-aprendizagem e aponta para

uma “matriz do agir profissional” onde se entrelaçam pensamento e atividade, relação em que distinguimos quatro possibilidades de análise: a) os gestos corporais e discursivos relacionados aos posicionamentos enunciativos do professor; b) os gestos que introduzem os saberes que invocam processos de transposição didática; c) os gestos específicos de ajustamento que caracterizam as tomadas de decisão nas interações entre os atores da sala de aula; e d) os gestos que se revelam como ação ética em uma situação determinada. (NASCIMENTO; BRUN, 2017, p. 48).

A noção de gestos profissionais leva-me a perceber que não se trata apenas de os conceber como meros movimentos corporais, mas de os compreender como uma dimensão simbólica e interpretativa, uma intencionalidade e um efeito estruturador do trabalho do professor (JORRO, 2002, 2004). Em síntese, trata-se de observar não apenas as maneiras como os professores agem, mas também como eles se adaptam aos diversos contextos, escolhem seus objetos e instrumentos de trabalho, regulam seu trabalho e o dos alunos, avaliam e modificam os projetos didáticos.

Desse modo, defendo a compreensão de que os gestos do professor semiotizam a atividade educacional, pois, por meio deles, configuram-se ações para assumir a pilotagem do enquadre geral da aula: implementando-os, o professor presentifica, elementariza, explica, compara, analisa e institucionaliza os objetos de ensino em estudo.

Sob essa perspectiva, nos gestos, estão subentendidas macropreocupações (BUCHETON, 2014), a partir das quais se estruturam as ações docentes em uma multiagenda do trabalho do professor. Bucheton e Soulé (2009, p. 32) referem-se a uma “multiagenda de preocupações conjugadas no trabalho docente” pela qual macropreocupações constituem a base que dão suporte à arquitetura complexa dos gestos constituintes do referencial cognitivo fundador do ofício educacional. Para esses autores, os gestos profissionais designam, de

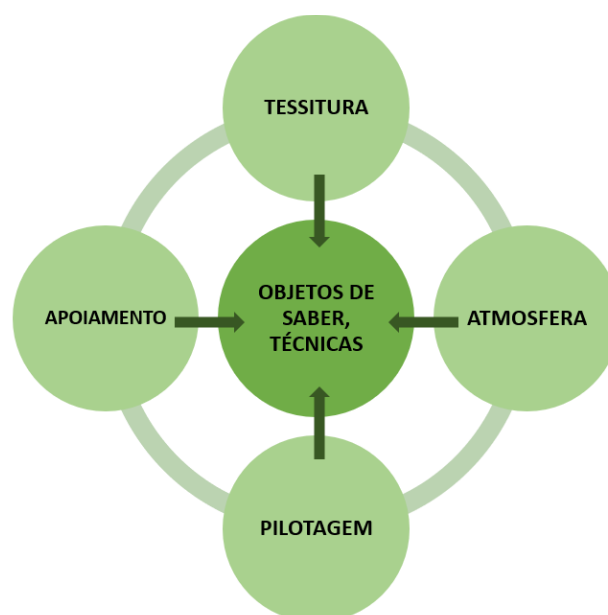
maneira metafórica, a ação do professor, por meio da atualização, realização e materialização de suas preocupações.

Entretanto, ainda que essa multiagenda seja fundadora do coletivo de trabalho dos profissionais da educação, as condições concretas de realização do trabalho, no gênero da atividade docente, possibilitam a emergência do diferente, do criado pelo improviso, e resulta na renovação das técnicas e modos de agir do professor que se depara com a heterogeneidade das turmas, dos alunos de turmas diferentes, dos materiais e recursos disponíveis e dos objetos de ensino.

O modelo proposto da multiagenda constitui um tipo de gramática elementar dos gestos profissionais combinados nas cinco macropreocupações centrais que movem o trabalho educacional para a apreensão dos objetos de saber (NASCIMENTO; BRUN, 2017). Os aspectos citados nessa multiagenda irradiam-se das particularidades desses objetos, das técnicas, das estratégias, das capacidades docentes que subjazem as operações necessárias para planejar uma aula, ou um projeto didático, para implementar atividades e tarefas ajustadas às capacidades dos alunos.

Assim, defendo que faz parte da profissionalidade docente desenvolver o trabalho sem perder de vista as macropreocupações, uma vez que elas se articulam às técnicas e aos recursos inerentes aos objetos de saber, como demonstrado na Figura 6. Por isso, penso que devem constituir pauta da formação inicial e contínua de professores.

Figura 6 – As macropreocupações da agenda profissional do professor



Fonte: A pesquisadora, inspirada em Bucheton (2009) e Bucheton e Soulé (2014)

De acordo com Bucheton e Soulé (2009), o modelo que cobre o agir do professor, por meio da multiagenda, também visa a fornecer um conjunto complexo de conceitos para possibilitar uma análise aprofundada das situações didáticas, de sua evolução, em sua dimensão situada. Como tal, procura auxiliar na compreensão dos gestos profissionais dos professores para se adaptarem/ajustarem à grande diversidade de variáveis de qualquer situação: administrar o tempo, as interações, os saberes, as tarefas, a relação com o saber, as atitudes dos alunos, as ferramentas/instrumentos etc. O modelo possibilita explicar a maneira como várias configurações de gestos (posturas) podem gerar diferentes dinâmicas cognitivas e relacionais na sala de aula.

No Quadro 7, podemos observar uma síntese das macropreocupações que constituem a matriz da atividade do professor, enfatizando seus organizadores pragmáticos dominantes. Essa matriz constitui “o substrato dos gestos profissionais” (BUCHETON; SOULÉ, 2009, p. 32).

Quadro 7 – Macropreocupações da multiagenda do professor

| Macropreocupações | Descrição |
|-----------------------------|---|
| Pilotagem | Organizar o progresso da aprendizagem; gerenciar o tempo de ensino e o tempo de aprendizagem; criar espaços e situações de aprendizagem; elaborar e organizar tarefas, ferramentas, dispositivos em mídias e suportes diversos; gerar consignas; criar/favorecer situações-problemas para aprendizagens significativas e apreensão dos saberes. |
| Atmosfera | Criar e manter espaços dialógicos de trabalho, de colaboração linguageira e cognitiva; favorecer espaços afetivos e agradáveis entre os alunos, despertando engajamento emocional, relacional e intelectual; envolve decisões do professor relacionadas ao protagonismo do aluno na realização das atividades, como a proposição de formas sociais de trabalho diversificadas. |
| Tessitura | Dar sentido e relevância à situação e ao saber visado; favorecer o entendimento sobre como estão interligadas as partes de um objeto de ensino e a sua relação com outros objetos; levar os alunos a contextualizações, descontextualizações e recontextualizações necessárias do objeto; está no plano da articulação dos saberes (ligar os fios entre o novo e o já apreendido pelo aluno). |
| Apoio (ou ancoragem) | Apoiar o trabalho de ensino/aprendizagem em andamento; oportunizar e acompanhar gestos de estudo; fazer compreender; fazer dizer; fazer fazer...; articular o instrumento ao objeto de ensino específico; fazer a mediação entre o conhecimento e o aluno no processo de aprendizagem. Essa macropreocupação está relacionada ao saber fazer do professor. A macropreocupação apoio está ligada ao conceito de “devolução” da ancoragem – um conjunto de ações do professor com o propósito de promover a autonomia e a responsabilidade do aluno para resolver sozinho um problema. Os gestos de apoio geram posturas de apoio, às quais os alunos reagem com posturas de estudos. |

Fonte: A pesquisadora, com base em Bucheton (2009), Bucheton e Soulé (2009) e Bucheton e Soulé (2014)

No modelo da agenda de preocupações, são propostas, originalmente, cinco macropreocupações (Figura 6). No entanto, nesta pesquisa, optei por uma ligeira modificação na proposta de Bucheton (2009) e de Bucheton e Soulé (2014, p. 32), considerando um conjunto

de quatro macropreocupações (Quadro 7). A quinta seriam, segundo os autores, os objetos de saber e as técnicas, porém, conforme ilustra o próprio esquema elaborado, as macropreocupações se articulam às técnicas e aos recursos para viabilizar a transposição didática e mediar a apreensão dos objetos de saber. Como eles mesmos explicam, ao se referirem à quinta macropreocupação, “tudo isto [as quatro macropreocupações anteriores] tendo como alvo uma aprendizagem, seja qual for a sua natureza”²⁵ (BUCHETON; SOULÉ, 2014, p. 32).

Nascimento (2016) afirma que a força investida em uma macropreocupação evolui ou modifica-se em função da (co)construção do saber pelo professor e seus alunos. Por exemplo, o indicador da macropreocupação “atmosfera” pode apresentar uma progressão nas ações para incitar, animar, seduzir os estudantes para que “entrem” na tarefa que introduz uma sequência didática no momento de apresentação do projeto de comunicação à classe (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Quanto à “pilotagem”, esta pode estar associada a um indicador do tipo “consigna”, se o professor apresenta de forma contextualizada os comandos (orais e/ou escritos) das tarefas que ser realizadas.

Logo, é possível admitir que os gestos do professor também estão pressupostos nas atividades e tarefas escolares propostas aos alunos e por meio da análise das consignas é possível ao pesquisador depreendê-los.

Assim, o valor atribuído a cada uma das macropreocupações, pelo professor, pode ser alto ou baixo, dependendo do esforço do professor para criar uma situação de ensino para apreensão do objeto por parte dos alunos. Na proposta de Bucheton e Soulé (2009), a multiagenda de preocupações deve percorrer, implicitamente, toda a gama de estratégias e técnicas que os profissionais da educação acionam para desenvolver o trabalho.

A fim de contemplar essa multiagenda, os gestos profissionais do professor, elucida Nascimento (2016, p. 128), implicam gestos didáticos fundadores e gestos específicos de ajustamento e por eles se pode reconhecer o trabalho dos profissionais da educação nos contextos da educação de crianças, jovens e adultos:

Os gestos fundadores são os gestos profissionais constituídos pelas regras e códigos convencionais do ofício, estabilizados na cultura escolar, e os gestos específicos de ajustamento são os que surgem do inesperado da situação, na atividade real de uma aula.

²⁵ Tradução livre de: *tout cela avec pour cible un apprentissage, de quelque nature qu'il soit.*

Diante disso, os gestos fundadores são os consagrados pelo *métier* dos profissionais do ensino, são gestos genéricos relativos ao coletivo dos professores (AMIGUES, 2004). Uma vez que são comuns a esse grupo profissional na efetivação de seu trabalho, estão relacionados às práticas estabilizadas convencionalmente pela instituição escolar. Por meio deles, o professor presentifica e topicaliza um conteúdo em sala de aula.

Por seu turno, os gestos específicos de ajustamento caracterizam as tomadas de decisão do professor em situações inesperadas. Eles indicam a capacidade de o professor intervir no desenrolar da atividade em aula (JORRO; CROCÉ-SPINELLI, 2010).

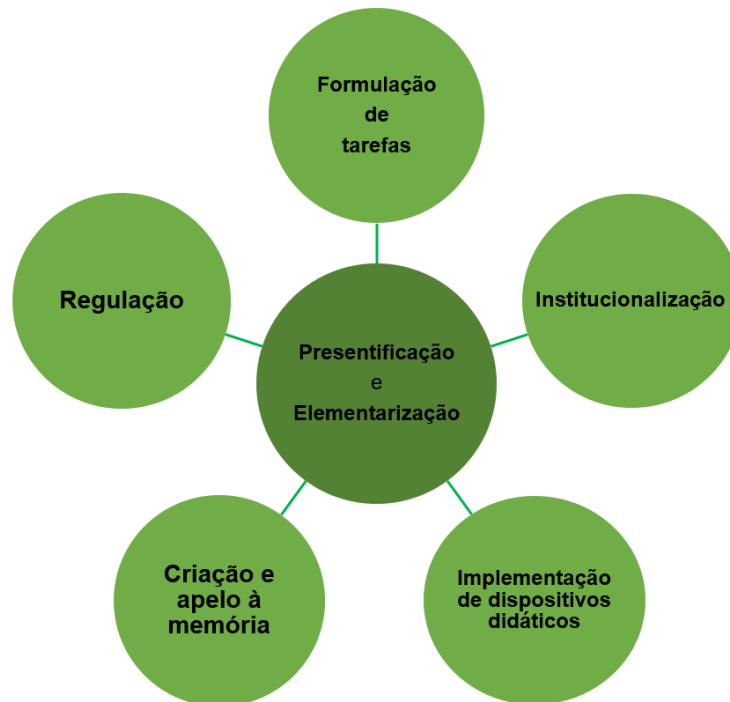
O sistema de gestos gerado reflete a forma como o professor focaliza as dimensões ensináveis de um objeto novo; a maneira como formula e regula as tarefas em sala de aula; a mediação que faz por meio de instrumentos para regular as atividades; o modo como institucionaliza o conteúdo (NASCIMENTO, 2011); bem como, as soluções encontradas para administrar situações imprevistas na planificação das ações.

Esse sistema revela, portanto, movimentos observáveis do agir do professor, que podem ser materiais ou simbólicos. Isso significa que o docente pode realizar gestos verbais, tais como expor oralmente o conteúdo, instaurar discussões, questionamentos, formular uma tarefa para o aluno, explicar um conceito, enunciar um comando oral e/ou escrito para a realização da tarefa; bem como não verbais (corporais), como desenhar figuras na lousa para esquematizar conteúdos, bater as mãos, gesticular, apontar um tópico, caminhar ruidosamente pela sala, dentre outros, sempre visando à aprendizagem do aluno (NASCIMENTO, 2011, 2015), atendendo, assim, à agenda de preocupações próprias do ofício docente.

Para identificar a singularidade do agir do professor e a sua criatividade em relação ao tratamento didático dos objetos de ensino, Aeby-Daghé e Dolz (2008) esmiúçam os gestos didáticos fundadores e, tendo o objeto de ensino como referência para o agir do professor, constroem uma tipologia de gestos didáticos, sintetizada na Figura 7.

Conforme poderemos observar na Figura, devido ao papel fundamental que exercem na construção do objeto de ensino, os gestos didáticos fundadores de presentificação e de elementarização do objeto ficam no centro do sistema de gestos didáticos do professor. Para Schneuwly (2000), eles constituem “o coração” desse sistema, pois são cruciais para transpor um objeto de saber para a esfera escolar e torná-los ensináveis. É por meio deles que a atividade educacional é implementada e o objeto se faz presente em uma sequência de atividades didáticas.

Figura 7 – Sistema de gestos do *métier* do professor



Fonte: A pesquisadora, com base em Aeby-Daghé e Dolz (2008)

A partir de Chevallard (1991), Schneuwly (2009b) explica ainda que os gestos centrais atuam no processo de dupla semiotização dos objetos nos movimentos de transposição didática. Os objetos a ensinar/aprender (semiotizar) são presentificados na cena didática, materializados por meio de instrumentos e, ao mesmo tempo, transformados em objetos de ensino, evidenciando suas dimensões essenciais por meio da elementarização ou topicalização de seus componentes, sobre os quais se tem a intenção de ensinar.

Desse modo, o objeto é duplamente semiotizado, isto é, desdobrado no processo de ensino e aprendizagem: inicialmente, é apresentado aos alunos como objeto de ensino estabilizado em sua unidade comunicativa, ou seja, no texto inteiro, acabado; e, depois, como objeto de estudo em seus elementos/tópicos, decomposto, delimitado afim de levar os alunos ao desenvolvimento de capacidades.

Pensando de forma semelhante, Nascimento (2009b) afirma que, no movimento de transposição didática dos objetos de conhecimento, ocorre uma dupla semiotização: do objeto a ensinar ao objeto que deve efetivamente centralizar a atenção dos alunos – o que o transforma em um objeto de estudo. Essa dupla semiotização depende de gestos didáticos fundadores que fazem parte da atividade docente e constituem o cerne de todo o processo de ensino (NASCIMENTO; BRUN; MAFRA, 2017).

Dessa forma, o primeiro gesto fundador – presentificação – consiste em apresentar ao aluno o objeto social de referência que, por meio de instrumentos (dispositivos: textos, exercícios, tarefas etc.) em diferentes mídias e suportes adequados, transforma-se em objeto de ensino/aprendizagem no processo de didatização. O segundo – elementarização (ou delimitação/topicalização) – consiste em dimensionar particularmente o objeto, privilegiando seu processo de desconstrução, a fim de focalizar as dimensões que podem ser ensinadas em determinado contexto.

Esses dois gestos fundadores, portanto, estruturam a pilotagem de um projeto didático de ensino e, como tal, estão profundamente articulados ao objeto privilegiado pelo professor para mediar a aprendizagem dos alunos.

Seguindo Aeby-Daghé e Dolz (2008), entendo que eles se complementam e são complementados por outros gestos pelo desdobramento de ferramentas/instrumentos de ensino (suportes materiais, comandos e modos de trabalho). Por meio deles, é possível realizar diferentes ações, que encerram preocupações da multiagenda do professor ou do trabalho docente.

O Quadro 8 apresenta uma descrição de ações marcadas nos gestos e propõe uma articulação às macropreocupações, embora todos os gestos didáticos se articulem na multiagenda e as macropreocupações interajam umas com as outras, em função dos objetos de saber e dos meios para o desenvolvimento de capacidades dos alunos.

Quadro 8 – Descrição dos demais gestos que compõem o sistema de gestos didáticos

| Gestos | Ações |
|--|---|
| Formulação de tarefas | Entrar no objeto por meio do dispositivo didático; por esse gesto o professor apresenta consignas/comandos de trabalho pelos quais o objeto é presentificado. |
| Introdução (ou implementação) de dispositivos didáticos | Criar e colocar em cena dispositivos didáticos no quadro de uma atividade escolar (meios para enquadrar as atividades: textos de apoio, <i>slides</i> , exercícios, livro didático, vídeos, músicas, objetos diversos etc.), pressupõe a mobilização de suportes (textos, esquemas, objetos etc.). |
| Criação da (ou apelo/evocação à) memória didática | Resgatar os objetos já trabalhados e permitir a articulação com o novo objeto de saber; pressupõe a colocação do objeto de ensino na temporalidade escolar para permitir convocar a memória das aprendizagens; retoma ou antecipa o objeto didaticamente ao aluno, estabelecendo uma coerência no trabalho desenvolvido. Esse gesto integra as macropreocupações “tessitura”; “pilotagem”, “atmosfera”, “. |
| Regulação | Obter de informações, interpretar, regular os saberes ensinados ao longo do trabalho realizado por meio dos dispositivos didáticos e tarefas, para fazer desaparecer os obstáculos (dificuldades em relação a uma etapa do conhecimento do aluno) e melhorar a compreensão do objeto de estudo. Visa ao estabelecimento de metas para provocar o desenvolvimento de capacidades e lograr um retorno sobre o encaminhamento do agir. Inclui dois fenômenos intrinsecamente relacionados: (1) as regulações internas (estratégias para diagnosticar, identificar o nível de desenvolvimento dos alunos – processo diagnóstico, feito por meio de algum dispositivo); e (2) as regulações locais (estratégias que operam durante as atividades didáticas, no decorrer de uma tarefa, em uma discussão com os alunos, por meio da interação entre professor e alunos). A avaliação é considerada um gesto didático específico de regulação. |

| | |
|----------------------------|---|
| Institucionalização | Sedimentar/fixar o novo saber (externo), que poderá ser utilizado pelo aluno em outras circunstâncias (internas), fora da escola, quando exigido por determinado contexto diferente daquele em que o objeto foi presentificado e elementarizado; é uma forma de generalização das informações sobre o objeto, colocadas em evidência pelo professor para que os alunos se apropriem delas e as mobilizem posteriormente; trata-se de levar o aluno a reconhecer as aprendizagens ensinadas pelo professor. Esse gesto engloba a multiagenda como um todo, pois está voltado para os objetos de saber. |
|----------------------------|---|

Fonte: A pesquisadora, com base em Aeby-Daghé e Dolz (2008)

Segundo Cordeiro (2015), a partir da escolha do dispositivo didático, é possível observar como o objeto é abordado, recortado e organizado em uma sequência progressiva de ensino. Os gestos visam a regular a dinâmica das transformações dos objetos e a construir significações coletivas sobre eles, ainda que preservem características próprias.

Por isso, há pesquisas que buscam compreender como os objetos de ensino são construídos por meio dos gestos didáticos e o papel deles nessa construção. Entre esses, encontram-se o trabalho de Oliveira (2013), que estuda o ensino de língua portuguesa nos objetos focalizados em livros didáticos; de Nascimento, Brun e Mafra (2017), que trabalham com os gestos profissionais associados às macropreocupações na construção do gênero poema por uma professora do Ensino Fundamental; Nascimento (2011, 2015, 2016) e Nascimento e Brun (2017), que analisam os gestos implementados em situações de ensino variadas com vistas na formação do professor.

Outros trabalhos situados no campo de estudos do agir do professor, relacionados à formação docente, fazem alusão aos gestos pela perspectiva da autoconfrontação/autorreflexão, como as pesquisas de Bueno (2007), Buzzo (2008), Tognato (2008) e Rodrigues (2010).

Gomes-Santos e Almeida (2009) utilizam os gestos para a análise de cenas de aula. Ainda na perspectiva didática, Nascimento e Brun (2019) estudam a influência de consignas elaboradas pelo professor no desenvolvimento de alunos do Ensino Médio, abordando gestos de introdução do dispositivo didático e de formulação de tarefas.

Na perspectiva do agir e da formação docente, busco, nesta pesquisa, compreender como se organiza o trabalho do professor durante a implementação de um projeto didático em um contexto de ensino híbrido. Para viabilizar tal compreensão, recorri à categoria de análise dos gestos didáticos emergentes no trabalho do professor.

Entendo que pela observação e análise dos gestos é possível compreender como o professor desconstrói e (re)constrói o objeto em estudo, com os alunos, tendo como ferramenta uma sequência didática de ensino e aprendizagem de gêneros que dá sustentação a aulas invertidas.

No âmbito desta pesquisa, a articulação entre o modelo de multiagenda de macropreocupações, de Bucheton (2009) e de Bucheton e Soulé (2014), e o sistema de gêneros didáticos, de Aeby-Daghé e Dolz (2008), é pertinente para a análise proposta. Enquanto o foco do primeiro instrumental são as características comportamentais dos atores nas diversas situações de aula, o segundo é relacionado aos objetos ensinados, tendo como propósito a transformação de significações dos objetos apresentados e a construção progressiva de novas significações, por meio das intervenções do professor.

Todos os gestos (linguageiros ou não) imbricam-se nas macropreocupações do professor. As múltiplas ações que implementam, alternada ou conjuntamente, complementares e sucessivas, ocorrem pela mediação estabelecida entre professor e aluno, por meio de múltiplas vias, e todos os gestos, implementados em função do ensino (BUCHETON, 2009) instauram configurações de gestos em posturas que surtem efeitos sobre os atores envolvidos na atividade docente.

Bucheton e Soulé (2009, p. 31) explicam que uma postura é um esquema pré-construído, dialógico, do “pensar-dizer-fazer” invocado pelo sujeito em resposta a uma determinada situação ou tarefa. As posturas são construções históricas e sociais, pessoal e acadêmica do sujeito, que assume uma ou mais posturas para negociar uma tarefa. Essas posturas podem gerar diferentes dinâmicas cognitivas e relacionais em sala de aula. Às diferentes “posturas de apoio” do professor, os alunos reagem com “posturas e gestos de estudo” também diferentes.

Dessa forma, compreendo que a multiagenda de macropreocupações docente pode auxiliar na identificação de posturas assumidas pelo professor, indicativas (ou não) de mudanças no agir durante a implementação da sequência didática em contexto híbrido e seus efeitos sobre os alunos.

As bases que dão sustentação a esta pesquisa foram enunciadas e discutidas neste capítulo. Conhecer a abordagem, o ponto de vista do ISD sobre a linguagem e sua articulação às práticas sociais significou entender um arcabouço teórico-metodológico sólido, coerente e coeso, para o estudo das atividades de linguagem nos processos do ensino vistos como trabalho, na intenção de contribuir para ações de mediação formativas de professores.

Visando a esse objetivo, abordarei, nos próximos capítulos, o procedimento didático “sequência didática” e o modelo de ensino híbrido “aula invertida” – que constituem, além da base geradora dos dados em análise, os objetos em estudo no contexto investigativo deste trabalho.

CAPÍTULO 2

SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNERO: METODOLOGIA ATIVA PARA O ENSINO DA LÍNGUA

No polo baseado na atividade do professor, representado nos sistemas educacionais, a Didática das Línguas se estabelece como uma engenharia preocupada com as maneiras de criar boas condições para a aprendizagem, isto é, situações propícias criadas para aprender, considerando “um dispositivo de aprendizagem escolar progressivo que caminha no sentido de uma complexificação e de uma especialização dos saberes construídos” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2009, p. 38).

Entendida como uma vertente prática do ISD, a Didática das Línguas é uma disciplina acadêmica, relativamente nova, que começou a se desenvolver nos anos de 1970, principalmente, em países de língua francesa. Como toda didática, foi edificada como discurso crítico frente ao ensino, e como tentativa de proposição e de inovação. Nesse contexto, seu objeto central de interesse é “o estudo da transmissão e da apropriação das línguas” e “os processos de construção das práticas e dos conhecimentos de linguagem que acontecem em contexto escolar” (DOLZ; GAGNON; DECANDIO, 2009, p. 21).

Desse modo, ela se divide em duas perspectivas: (1) a Engenharia Didática e (2) as abordagens que buscam compreender o agir do professor nas práticas de ensino. Nelas, o foco de estudo privilegiado são os fenômenos que envolvem o ensino e a aprendizagem das línguas articulados às relações entre o ensino, o aluno e as línguas ensinadas, por isso, as problemáticas consideradas permeiam as relações que se estabelecem na base didática tripolar formada pelo professor, pelos alunos e pelos saberes, ou seja, elas dizem respeito:

(1) ao meio educacional: os saberes ensinados, sua apropriação e intervenção didática;

(2) ao meio científico nos quais os saberes de referências são elaborados: os saberes linguísticos, culturais, didáticos; e

(3) ao meio social em geral: práticas e opiniões.

Dolz (2016) elucida que para estudar esses fenômenos e problemáticas, a Didática das Línguas, assim como o ISD, une teoria e prática em seu escopo e recorre a fundamentos e objetos de diferentes áreas do conhecimento que convergem para os campos do

ensino e da aprendizagem (Educação e Psicologia) e da linguagem (Linguística e Teoria Literária).

Partindo dessa fundamentação, a comunidade de pesquisadores que a integra procura gerar novos saberes e resolver problemas sociais e educativos, do ponto de vista dos alunos, do professor e dos saberes; do formador, dos especialistas e dos pesquisadores.

Para atender a essas múltiplas perspectivas de estudo, por um lado, prioriza uma rede de conceitos – *planificação, tarefa, sequência didática, gesto profissional, regulação das aprendizagens, devolução, institucionalização e avaliação*²⁶ – que permeiam os sistemas didáticos, integrantes dos sistemas da atividade educacional (MACHADO, 2009b), e a transposição didática dos saberes (CHEVALLARD, 1991; SCHNEUWLY, 2009a).

Por outro, preocupa-se com aspectos ligados à intervenção dos professores: as metodologias (algumas mais tradicionais, sedimentadas nas práticas, e outras mais recentes) implementadas para viabilizar o processo de apropriação das línguas; os dispositivos a serem colocados em prática; as ferramentas escolhidas para o trabalho (meios de ensino, tecnologias mais analógicas ou mais digitais); os modelos linguageiros que devem ser mobilizados; os gestos profissionais a ser materializados; o domínio da(s) língua(s) pelo professor; as modalidades de formação docente (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2009).

Em suma, a Didática das Línguas preocupa-se com aspectos ligados à profissionalidade do professor.

Nesse cenário, para essa disciplina, a questão sobre os objetos a ensinar e a maneira de permitir sua apreensão pelos alunos são determinantes para o ensino e a aprendizagem.

Pensando nisso, pesquisadores dessa vertente prática do ISD vão criar um aparato para o ensino de línguas cujo centro é um interacionismo instrumental, baseado no ensino de gêneros, para auxiliar o professor nos movimentos de transposição dos objetos de ensino – uma engenharia didática composta pelo modelo didático de gênero e pela sequência didática de ensino do gênero. Trata-se de um programa de ensino que visa a nortear as ações docentes em sala de aula para a transposição das teorias em práticas escolares.

De acordo com Rojo (2001), é uma proposta inovadora nas práticas didáticas e, por essas características, torna-se relevante abordá-la no contexto desta pesquisa, pois é necessário entender o funcionamento da engenharia para entender o construto teórico-metodológico sequência didática, que a integra. Este capítulo é dedicado ao seu entendimento

²⁶ Esses conceitos, com exceção de “sequência didática”, foram abordados no Capítulo 1.

na perspectiva da Didática das Línguas, observando, em especial, seus traços e propriedades fundamentais bem como possibilidades de ajustes (DOLZ, 2016).

2.1 A ENGENHARIA DIDÁTICA E O INTERACIONISMO INSTRUMENTAL

De acordo com Dolz (2016, p. 240-242), a Engenharia Didática visa a “conceber tecnicamente as tarefas e as ações dos alunos para aprender, coordenar as intervenções dos professores e elaborar dispositivos suscetíveis de resolver os problemas de ensino da língua”. Nesse sentido,

ela organiza, transforma e adapta os saberes sobre a língua e as práticas discursivas para o ensino. Principalmente, a engenheira tem a responsabilidade de conceber projetos escolares e de elaborar dispositivos, atividades, exercícios, materiais escolares e novas tecnologias da comunicação escrita, oral e audiovisual. Com este objetivo, ela imagina e planifica as formas sociais de trabalho escolar dos alunos. Também está encarregada de inventar ferramentas para facilitar as aprendizagens e de orientar as intervenções e os gestos profissionais do professor. Finalmente, ela realiza pesquisas sobre as inovações introduzidas, controlando e avaliando a implementação das novidades.

Portanto, na Engenharia Didática, distinguem-se três domínios, aos quais são atreladas as atividades do engenheiro didático (DOLZ, 2016):

(1) Pesquisa e desenvolvimento de inovações – conceber projetos e ferramentas, planificar e inventar novidades técnicas ou dispositivos para melhorar o funcionamento de uma atividade.

(2) Aplicação e controle de qualidade: introduzir inovações nas atividades práticas; dirigir, coordenar e gerir tecnicamente os projetos; e avaliar sua implementação.

(3) Difusão e formação: garantir a formação e o desenvolvimento das competências profissionais dos professores voltados às novas ferramentas.

Embora os propósitos desta pesquisa perpassem os três domínios, sua proposta localiza-se, mais especificamente, no segundo, pois, a partir da problemática que se estabelece no ensino de língua, quanto a sua adequação a um paradigma de aprendizagem (LEMKE, 2010) mais afeito ao contexto sócio-histórico atual, com relação a meu espaço de trabalho, lanço mão de uma inovação sustentada em um dos projetos ou ferramentas, também inovador, concebido pela Didática das Línguas.

Para avaliar se e como essa proposta de integração da aula invertida à sequência didática se realiza, a investigação contou com a participação e colaboração de um

professor da Educação Básica. Os resultados obtidos poderão ser divulgados e voltados para a formação em meu contexto particular de trabalho como professora formadora de professores.

De acordo com Dolz (2016), quatro fases ainda definem a atividade da Engenharia Didática:

(1) Análise prévia dos objetos de ensino e dos obstáculos dos alunos frente a esse objeto: o engenheiro deve conhecer o objeto com o qual pretende trabalhar, as representações das capacidades dos alunos, as práticas comuns de ensino e seus efeitos.

(2) Concepção de protótipos de dispositivos didáticos, analisando as tarefas que podem realizar.

(3) Experimentação do dispositivo por meio de sua implementação, com o objetivo de ajustar as atividades e as inovações à realidade do contexto.

(4) Análise das constatações ocorridas, confrontando-as com as possibilidades aventadas previamente sobre o dispositivo ou inovação implementada.

Dentro desses domínios e seguindo essas fases, para efetivar a aprendizagem dos alunos, a rede de engenheiros da Didática das Línguas desenvolveu uma inovação no ensino de línguas: uma engenharia da transposição didática dos saberes de referência, a partir de um instrumental teórico-metodológico que tem possibilitado, por meio da intervenção do professor, a concretização e a avaliação do percurso de didatização dos objetos de ensino.

Schneuwly e Dolz (2004) explicam que a introdução de um objeto de ensino, materializado em um gênero (um pré-construído social de referência), na escola, é o resultado de uma decisão baseada em objetivos precisos de ensino-aprendizagem que também definirão as ações de intervenção e mediação formativa do professor.

No contexto desta pesquisa, o professor verificou que os alunos do 9º ano quase não se manifestavam em aula, principalmente, quando era necessário assumir um posicionamento, pois, segundo ele, tinham dificuldades de fazer isso e, quando o faziam, a dificuldade se revelava em como defender esse posicionamento. O docente também havia observado que o mesmo ocorria, quando os alunos se manifestavam sobre determinadas decisões ou reivindicações nos Conselhos de Classe da Escola, dos quais os alunos-líderes das turmas participavam.

Assim, diante das dificuldades apresentadas em contextos reais de produção da linguagem e com base nos conteúdos previstos no Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul (RCMS, 2012, s.p.), documento prescritivo do trabalho do professor nos sistemas de ensino de MS, macroespaço desta pesquisa, o objetivo de ensino-aprendizagem da intervenção e mediação do professor participante foi definido e legitimado.

A partir dessa escolha, a engenharia didática foi planejada com o intuito de mediar ações no sentido de propiciar aos alunos oportunidades para controlar e desenvolver esquemas de pensamento de forma a assumir posicionamentos sobre questões polêmicas, defendendo um ponto de vista, por meio da ação de linguagem de opinar, materializada no gênero artigo de opinião.

Como vimos, de acordo os pressupostos do ISD, o ensino de língua deve ser pensado em termos do ensino do agir pela linguagem como uma forma de levar os alunos a desenvolver capacidades para interagir nas diversas situações sociais. O desenvolvimento ocorre à medida que interagimos com os instrumentos mediadores.

É necessário, portanto, que o aluno aprenda e domine o gênero para que possa compreendê-lo, visando a melhor produzi-lo na escola e, igualmente, fora dela. A aprendizagem de língua com base no domínio de um gênero tem como efeito o desenvolvimento de capacidades de linguagem (DOLZ, PASQUIER; BRONCKART, 1993; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011; CRISTOVÃO, 2013; CRISTOVÃO; LENHARO, no prelo) que ultrapassam o próprio gênero de referência, pois podem ser aplicáveis em outras práticas languageiras próximas ou distantes dele.

As capacidades de linguagem equivalem ao conjunto de operações que possibilitam realizar uma determinada ação de linguagem. Ao mesmo tempo, trata-se de um instrumento para mobilizar nossos conhecimentos e operacionalizar a aprendizagem (CRISTOVÃO, 2013). Mediadas pelos contextos de produção, são o resultado de operações psíquicas dos sujeitos no agir languageiro.

No mundo ordinário, os sujeitos movimentam-se por diferentes esferas de atividade e interagem por meio dos diversos gêneros (disponíveis histórica e culturalmente aos usuários da língua) quase que inconscientemente, pois essa é uma ação psicológica. No entanto, para potencializar a competência discursiva, no processo de ensino-aprendizagem, os alunos precisam tomar consciência:

- (1) dos contextos de produção em que os gêneros surgem e se adaptam;
- (2) dos elementos da infraestrutura textual – contexto de produção, tipo de discurso, sequências tipológicas; e
- (3) da organização sintático-semântica e polifônica dos textos.

Por isso, na escola, essa tomada de consciência deve ser mediada pelas ações do professor no processo de transposição dos saberes referentes aos gêneros textuais e às ações de linguagem que tipificam.

Nessa perspectiva, os gêneros são entendidos como instrumentos de mediação de toda estratégia de ensino e como material de trabalho necessário para o ensino da textualidade, o que os institui como instrumentos semióticos e psicológicos de mediação propiciadores do desenvolvimento humano por meio da linguagem, por isso, o professor precisa conhecê-los para que possa ensiná-los.

Sobre essa premissa, a Didática das Línguas constrói o conceito de modelização instrumental, tendo em vista os domínios da comunicação que envolvem as práticas sociais de linguagem: trata-se de um procedimento que viabiliza conhecer sistematicamente o gênero para ensiná-lo.

Assim, a modelização didática, na perspectiva da Engenharia Didática do ISD, é etapa essencial no processo da transposição dos saberes – trata-se da etapa que corresponde ao trabalho planejado do professor –, pois, por meio do modelo didático do gênero construído, tendo como alvo as características dimensionadas do objeto a ser ensinado, essa ferramenta, direcionada ao professor para o estudo dos gêneros, torna possível organizar o processo de ensino-aprendizagem de compreensão e produção do gênero modelizado.

Para que se transformem em objetos de ensino, afirmam De Pietro e Schneuwly (2014, p. 75), “os saberes devem ser modelizados”, isto é, submetidos ao processo de modelização instrumental, que prevê a construção de “modelos didáticos de gêneros”, a partir dos quais são planejadas e implementadas as “sequências didáticas de gêneros”.

Segundo esses autores, o modelo didático é um construto sistemático que deve contemplar a prática social presentificada no gênero textual e as operações de linguagem necessárias para ações que serão realizadas por meio dele. Logo, a modelização envolve um rol de operações originárias de quatro conjuntos de dados ou fontes essenciais para sua construção:

- (1) as práticas sociais de referência;
- (2) a literatura a respeito do gênero;
- (3) as práticas de linguagem dos alunos; e
- (4) as práticas escolares.

Os dois últimos conjuntos referem-se às capacidades dos aprendizes (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), por isso, Rojo (2001) considera o modelo didático de gênero uma ferramenta “responsável por um ensino atuante na ZDP” dos alunos, pois é construída no sentido de indicar ao professor o que pode ser didatizado e ensinado no nível do gênero, a partir das necessidades e potencialidades dos aprendizes.

Nesse sentido, o objetivo da modelização instrumental é identificar as dimensões ensináveis de um gênero, ou seja, o modelo didático está intrinsecamente ligado aos

objetivos de ensino, que, por sua vez, somente têm razão de ser em relação às dificuldades e potencialidades dos alunos. Desse modo, a modelização assume significação, nesse contexto, quando as propriedades ou dimensões do gênero são relacionadas às capacidades de linguagem a ser desenvolvidas pelos aprendizes.

Essas capacidades, sintetizadas no Quadro 9, articulam-se, portanto, à configuração e topicalização do gênero de referência aos parâmetros de análise (particulares e globais) dos textos.

Quadro 9– Capacidades de linguagem e elementos de planificação do gênero

| Capacidades de linguagem | Planificação do gênero | Elementos observáveis |
|--|--|--|
| Capacidades de ação | Representações sobre o contexto de produção | <ul style="list-style-type: none"> • Local da produção • Momento da produção • Interlocutores • Objetivo |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Papel social do emissor e do destinatário • Local de produção e circulação • Atividade social relacionada |
| Capacidades discursivas | Infraestrutura geral do texto | <ul style="list-style-type: none"> • Tipos de discurso • Sequências textuais • Articulação entre os mecanismos de textualização |
| Capacidades linguístico-discursivas | Mecanismos de textualização | <ul style="list-style-type: none"> • Conexão • Coesão nominal • Coesão verbal • Dimensões transversais²⁷ |
| | Mecanismos enunciativos | <ul style="list-style-type: none"> • Gerenciamento de vozes • Modalizadores |
| Capacidades multissemióticas ²⁸ | Multiplicidade de semioses | <ul style="list-style-type: none"> • Linguagem verbal e não-verbal • Recursos imagéticos (fixos ou em movimento) • Recursos sonoros • Combinações desses recursos |
| Capacidades de significação | Representações sobre o contexto mais amplo de produção e de circulação do gênero | <ul style="list-style-type: none"> • Contexto sócio-histórico do gênero • Relação com gêneros da esfera particular e de outras esferas • Relação dos aspectos globais com o contexto local • Imbricações entre práticas sociais e ações de linguagem mobilizadas por meio do gênero • Relação entre o texto e a forma de ser, pensar, agir e sentir do produtor |

Fonte: A pesquisadora, com base em Bronckart (2003), Schneuwly e Dolz (2004), Cristovão (2013), Dolz (2015, 2017) e Magalhães e Cristovão (2018)

²⁷ As dimensões transversais da produção escrita implicam operações morfossintáticas de composição dos sintagmas e componentes ortográficos e gráficos (DOLZ, GAGNON; VUILLET, 2011; DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010; NASCIMENTO, 2014). Quanto às produções orais, considero os aspectos paralinguísticos – qualidade da voz, elocução, pausas (CAVALCANTE; MELO, 2007) –; e aspectos cinésicos – atitudes corporais, gestos, troca de olhares, mímicas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004c).

²⁸ As capacidades multissemióticas, mencionadas por Dolz no VIII SIGET (2015) e em entrevista a Braz, Araújo e Lenhardt (2017), como capacidades numéricas, foram expandidas por Cristovão e Lenharo em texto ainda não publicado, segundo informações de Magalhães e Cristovão (2018). Dessa forma, os parâmetros por mim considerados, referentes a essas capacidades, tratam-se de proposições provisórias, estabelecidas com o auxílio de Dionísio (2005) e de Rojo e Moura (2012).

Esse primeiro movimento possibilitará a planificação da sequência didática que viabilizará o ensino do gênero, a partir de seus elementos observáveis.

A modelização visa, então, à descrição do gênero de forma a explicitar o conhecimento implícito que o subjaz, para posterior didatização. Tais descrições geram conhecimentos de natureza científica, resultantes de análises empíricas de um *corpus* de textos representativos da prática de linguagem a ser didatizada, acrescidas de resultados de pesquisas realizadas por especialistas no gênero em questão.

De Pietro e Schneuwly (2014) definem o resultado do processo de modelização como produto de um estudo sistemático de textos reais que circulam socialmente, agregado a sínteses teóricas e descrições realizadas por autores de referência. Assim, o modelo didático é um constructo científico para estudo do professor, por isso, não deve ser transposto para a sala de aula, mas, servir como base para a didatização de dimensões do gênero que se pretende ensinar.

Para a implementação da sequência didática que possibilitou a realização do projeto didático de ensino, ora relatado, a pesquisadora e o professor participante da pesquisa, construímos, em uma etapa preparatória para estudo e apreensão do gênero por ambos, o modelo didático do gênero “artigo de opinião”²⁹ – o objeto unificador da sequência didática implementada. Os pressupostos teórico-metodológicos que subsidiaram a modelização didática foram os fundamentos sobre gênero, de Bakhtin (2003), o aparato teórico-metodológico de análise textual bronckartiano (BRONCKART, 2003, 2006, 2008) associado às orientações didáticas postuladas por Schneuwly e Dolz (2004) e De Pietro e Schneuwly (2014).

Para a construção específica do modelo didático, contamos com um momento amplo de pesquisa e de construções anteriores às práticas de sala de aula do professor, a partir do levantamento e da elaboração de um *corpora* composto de três conjuntos de textos:

- (1) de exemplares prototípicos do gênero artigo de opinião: 10 artigos para reconhecimento de regularidades e singularidades;
- (2) de especialistas em textos opinativos, do argumentar: sínteses teóricas e descrições realizadas em 12 trabalhos de referência; e

²⁹ Devido à capacidade metagenérica (KOCH; ELIAS, 2006, 2009, 2016) e do conhecimento prévio de ambos, tanto a pesquisadora como o professor já tínhamos internalizado um modelo didático implícito ou intuitivo do gênero (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2014), fruto do nível de letramento dos dois. No caso do professor, esse modelo era mais simples, baseado, principalmente, na estrutura composicional do gênero. Após a construção de um modelo teórico do gênero (BARROS, 2012), com todas as especificidades do artigo de opinião, a partir dos parâmetros de análise propostos por Bronckart (2003, 2006) e associados às capacidades de linguagem (Quadro 9), um modelo didático explícito e mais robusto pode ser construído.

(3) de especialistas que tratam de elementos linguístico-discursivos presentes em gêneros que se enquadram nessa tipologia: 08 análises/considerações a respeito de aspectos textuais, morfossintáticos e lexicais.

Uma vez construído, o modelo didático, ainda que, na essência, tenha um caráter provisório³⁰ (BRONCKART; DOLZ, 2004), pois esse modelo pode ser reformulado à medida que outros elementos do gênero são considerados, entendo que, da mesma forma como o professor se orientou por princípios de legitimidade, pertinência e solidarização, para estabelecer o objetivo e o objeto da intervenção formativa no espaço escolar, também considero que nos guiamos por esses princípios nessa construção, conforme postulado por Schneuwly e Dolz (2004).

A construção de um modelo didático de gênero é legitimada pelas instâncias científicas, representadas por especialistas que trazem contribuições teóricas e analíticas para essa construção. Já a pertinência refere-se às dimensões do gênero que podem ser tomadas como objetos de ensino, a partir das capacidades a ser desenvolvidas pelos alunos. Quanto à solidarização, esta engloba os princípios anteriores, articulando as dimensões teórica e didática do gênero, pois nem todos os conceitos apresentados no modelo didático devem ser transpostos para a sala de aula, uma vez que se tratam de informações teóricas direcionadas somente ao professor.

Por sua vez, nos movimentos de transposição didática do conhecimento a ensinar, toda sequência didática tem como referência um modelo didático do gênero, na medida em que toda ação direcionada ao ensino-aprendizagem implica os elementos ensináveis, a seleção e escolha de certas dimensões em relação a outras que são deixadas de lado, a depender das necessidades/dificuldades dos alunos, ou seja, das capacidades de linguagem já dominadas por eles ou não.

A modelização envolve um dos momentos centrais na elaboração de um plano ou programa de ensino. Essa ferramenta semiótica permite ao professor conhecer as dimensões ensináveis do gênero. Assim, vejo-o como responsável por oferecer um panorama afinado com as possibilidades de aprendizagem dos alunos. Por meio dele, é possível verificar quais delas podem ser operantes na ZDP criada pelas necessidades de ensino, observadas pelo docente, com relação aos aprendizes.

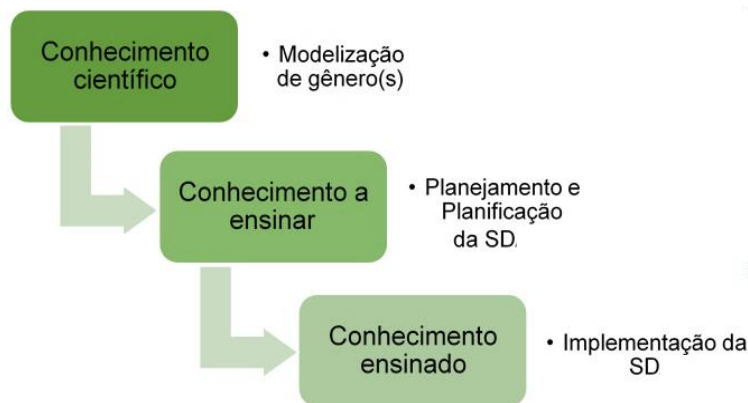
Outrossim, entendo ainda que os conceitos adequados à didatização, reconhecidos e identificados no modelo didático, podem ser traduzidos na intervenção

³⁰ Bronckart e Dolz (2004) referem-se à relatividade do gênero, que se transforma ao longo do tempo, de acordo com as necessidades das comunidades linguísticas.

formativa e mostrados aos alunos da forma como são utilizados nas práticas sociais de linguagem, por meio do acionamento do conceito de “ficcionalização” (SCHNEUWLY, 2004). Conforme veremos na análise dos dados, isso foi feito por meio de gestos do professor nos movimentos de transposição didática implementados nas oficinas que compuseram a sequência didática do objeto de estudo e de análise.

Os movimentos previstos no interacionismo instrumental, que prevê, portanto, a associação da Engenharia Didática aos processos de transposição didática dos elementos constitutivos do gênero, podem ser ilustrados conforme proposto na Figura 8.

Figura 8 – Níveis da transposição didática articulados à mediação instrumental da Engenharia Didática



Fonte: A pesquisadora

Juntas, a modelização do gênero e a sequência didática, consistem em uma engenharia para o ensino de língua/linguagem. Dessa forma, a engenharia didática para o ensino de língua por meio dos gêneros textuais somente está completa quando a sequência didática de ensino do gênero é planejada com base no modelo didático do gênero. O próximo tópico é, então, dedicado a essa ferramenta de intervenção e mediação das práticas (do agir) do professor, objeto unificador dos movimentos desta pesquisa.

2.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA E ENSINO DE LÍNGUA

Como vimos, o procedimento sequência didática é uma proposta de ensino sistematizada do ISD, cujo foco está na mediação instrumental para o desenvolvimento de capacidades visando ao domínio da linguagem. Sua utilização tem como objetivo prover ao sujeito aluno, por meio do ensino de língua, condições de uma atuação social mais consciente

e participativa, isto é, condições de interagir em situações reais (na escola e fora dela), tornando-o capaz de gerenciar e controlar a própria produção textual e ser autor do próprio discurso.

Dolz e Schneuwly (2004b, p. 47) consideram que o “desenvolvimento da autonomia do aprendiz é, em grande parte, consequência da mestria do funcionamento da linguagem em situação de comunicação”. Por sua vez, tal “mestria” (ou domínio, controle) é alcançada no desenvolvimento de capacidades linguageiras relativas aos diversos gêneros que circulam em nosso meio social, ou seja, em situações reais de comunicação, mas que estão fora da esfera cotidiana³¹ de experiência do aluno. Nesse contexto, o professor é o responsável por auxiliá-lo a assimilar tais novidades por meio de uma intervenção sistemática.

Assim, entendo que a sequência didática é um procedimento para o ensino, gestado com o objetivo de orientar as intervenções formativas e os gestos profissionais do professor a fim de conduzir e favorecer as aprendizagens dos estudantes. Nesse sentido, Dolz (2016) acentua que tal procedimento se trata de um dispositivo concebido por engenheiros didáticos para mediar a ação docente por meio de ferramentas/instrumentos passíveis de resolver problemas de ensino de língua.

Foi pensando em como fazer isso que pesquisadores da Universidade de Genebra, filiados ao ISD, desenvolveram um arcabouço teórico-metodológico com base em uma engenharia didática para o ensino-aprendizagem de língua, por meio da apropriação de práticas linguageiras. Partindo, então, de práticas sociais, a sequência didática é centrada no ensino da língua para a apropriação de práticas de linguagem concretizadas em gêneros de textos – instrumentos mediadores do agir social em situações de interação específicas.

Desse modo, tal arcabouço visa a oferecer ferramentas/instrumentos para mediar a ação docente durante o processo de transposição didática (CHEVALLARD, 1991; SCHNEUWLY, 2009a) de gêneros de textos configurados em objetos de ensino. Logo, nesse contexto, os gêneros são fundamentais, pois constituem um “meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004b, p. 71).

O cerne do mecanismo que movimenta essa engenharia é justamente o procedimento sequência didática. Entendido como um instrumento semiótico (BRONCKART, 2008), ela é definida por seus idealizadores, Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004, p. 97), como

³¹ Inspirados em Bakhtin (2003), Dolz e Schneuwly (2004), Marcuschi (2003, 2006, 2008), entre outros, são unânimes em afirmar que a escola deve privilegiar o contato com gêneros públicos, de acordo com o teórico russo, os gêneros secundários. Esse contato proporciona ao aluno a ampliação de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção de sentidos, pois tais gêneros são mais complexos que os primários e circulam por esferas mais ideologizadas. Um bilhete, um diálogo cotidiano são exemplos de gêneros primários, da esfera cotidiana do aluno; já um romance, uma palestra, um artigo de opinião são identificados como gêneros secundários.

“um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Elaborado com base na modelização do gênero³² (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2014) e nas necessidades dos alunos, tem nas dimensões ensináveis desse objeto os parâmetros para a realização da transposição didática dos objetos de saber.

Configura-se, portanto, como um trabalho sistemático de intervenção didática para a análise de gênero de texto, a partir da inter-relação de aspectos sociais/contextuais, discursivos, linguísticos, multissemióticos e de aspectos de significação mais ampla, a ele relacionados, em termos de atividade geral e de conjuntos e sistemas de gêneros, referentes ao agir linguageiro materializado no texto. O trabalho didático focalizado nesse conjunto de aspectos oportuniza o desenvolvimento de capacidades de linguagem pelos alunos.

Ao situar as contribuições da Didática das Línguas, na elaboração de produtos destinados ao ensino e à aprendizagem, Dolz (2016) explica que a noção de sequência didática é um dos resultados de uma primeira geração de pesquisas em Engenharia Didática.

Tal noção começou a ser desenvolvida nos anos de 1980, fundamentada no preceito de que “é possível ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extraescolares” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 96).

Dessa forma, o protótipo da sequência didática surge com a intenção de atender a sete princípios para o desenvolvimento do domínio da linguagem (DOLZ, 2016, p. 249-251). Esses princípios, também norteadores do trabalho do professor, são os seguintes:

(1) permitir ao aluno a experiência com a atividade linguageira, relativa a práticas sociais de referência para que ele se aproprie de um novo comportamento de linguagem;

(2) levar em conta a zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 2001) do aprendiz, a fim de verificar seus conhecimentos prévios e capacidades iniciais, de modo a fundamentar futuras decisões pedagógicas;

(3) garantir um conjunto de movimentos que vão da elementarização do texto à integração de novos elementos em sua totalidade com o objetivo de aprender;

(4) elaborar ferramentas/instrumentos para dar suporte à aprendizagem do aluno, que possibilitem ações progressivas de retirada desses suportes, visando à autonomia;

³² A modelização do gênero envolve a construção de um modelo didático do gênero em estudo – um dos momentos centrais na elaboração de um plano ou programa de ensino. Essa ferramenta semiótica permite ao professor conhecer as dimensões ensináveis do gênero. Assim, vejo-o como responsável por oferecer um panorama afinado com as possibilidades de aprendizagem dos alunos. Por meio dele, é possível verificar quais delas podem ser operantes na ZDP criada pelas necessidades de ensino, observadas pelo docente, com relação aos aprendizes. Juntas, a modelização do gênero e a sequência didática, consistem em uma engenharia para o ensino de língua/linguagem.

(5) diversificar e articular tarefas, com a intenção de garantir a motivação do aluno e de respeitar estilos de aprendizagem diferentes;

(6) oportunizar espaços para as interações entre os estudantes e as intervenções do professor na explicitação de conceitos e comportamentos a desenvolver; e

(7) respeitar a escolha e a voz do aluno, propondo tarefas que favoreçam o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento pessoal, ultrapassando, assim, a própria finalidade delas.

Ainda considerando os esclarecimentos de Dolz (2016), no que diz respeito ao escopo que dá suporte ao procedimento sequência didática, tais princípios, por sua vez, foram propostos como parâmetros para se encontrar modelos de uma engenharia que atendesse igualmente a três critérios:

(1) superar os obstáculos dos alunos na escrita e na oralidade;

(2) contribuir para a compreensão do funcionamento discursivo desenvolvendo um ensino explícito, a partir do uso de recursos da língua, conceitos e procedimentos; e

(3) transferir e integrar as aprendizagens em situações de comunicação que sejam significativas para os alunos.

A partir desses princípios e critérios, é planejado o protótipo clássico do dispositivo sequência didática, ou “sequência didática original” (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018, p. 36). Conforme descrito por Dolz (2016), esse protótipo engloba:

(1) uma produção inicial realizada a partir da apresentação da situação de interação e da atividade de linguagem a ser executada, cujo objetivo é avaliar as capacidades dos alunos;

(2) uma série de oficinas (módulos) e atividades centradas nos obstáculos a ser superados pelos aprendizes, ou seja, nas ZDPs identificadas; e

(3) uma produção final para avaliar os efeitos do ensino do gênero textual focalizado.

No Quadro 10, podemos observar os detalhes de cada uma das etapas da sequência didática, a partir da descrição e explicitação de cada uma das partes que a compõem.

Quadro 10 – Esquema geral da Sequência Didática

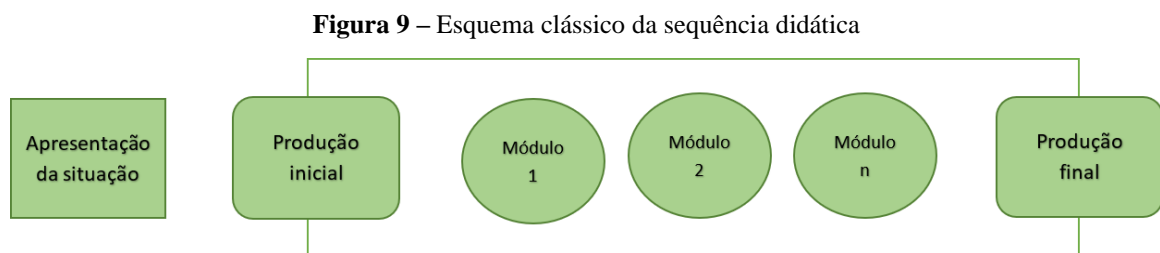
| Etapas | Descrição |
|---------------------------------|---|
| Apresentação da situação | <p>Momento de motivar a participação do aluno no projeto de escrita proposto.</p> <p>(1) Apresentação de um problema de comunicação a ser resolvido pelos alunos por meio da produção de um texto oral ou escrito. Por exemplo: como opinar sobre determinado problema social e defender essa opinião? A produção de um artigo de opinião pode ser uma solução para o problema.</p> <p>(2) Motivação para a participação do projeto de produção textual do gênero proposto.</p> <p>(3) Construção da representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a</p> <p>(4) Apresentação do objeto com o qual vai trabalhar assim como a atividade social que o engendrou.</p> <p>(5) Sensibilização ao gênero textual por meio do contato com exemplares do gênero através da leitura ou escuta desses textos.</p> |
| Produção inicial | <p>Momento para identificação das dificuldades dos alunos com relação ao gênero estudado.</p> <p>(1) Primeira produção de texto solicitada aos alunos.</p> <p>(2) Avaliação diagnóstica.</p> <p>(3) Identificação do nível real de desenvolvimento dos alunos, e seus potenciais de aprendizagem.</p> <p>(4) Adaptação dos módulos ou oficinas (seleção e curadoria de dispositivos didáticos, recursos materiais, atividades e tarefas) às capacidades reais dos alunos, determinando de que forma intervir nas ZDPs materializadas nas necessidades/dificuldades apresentadas.</p> |
| Módulos ou oficinas | <p>Momento para o professor trabalhar, em vários níveis, as dificuldades de linguagem identificadas na primeira produção. Nos módulos, o gênero é presentificado, elementarizado em suas dimensões e institucionalizado.</p> <p>(1) Trabalho com as dificuldades de níveis diferentes: do gênero, do contexto de ensino e das capacidades prévias do aluno em relação ao gênero, observadas na produção inicial:</p> <ul style="list-style-type: none"> • representação da situação de comunicação (situação de produção local e global); • aprofundamento a respeito do objeto temático; • reconhecimento da infraestrutura do gênero (planificação da estrutura geral do texto; os tipos de discurso e os tipos de sequências textuais (por exemplo: o tipo de discurso do artigo de opinião é o expor e as sequências predominantes são a expositiva e a argumentativa); • funcionamento dos mecanismos de textualização no gênero (coesão, coerência, conexão); • funcionamento dos mecanismos enunciativos no gênero (vozes e modalizações); • questões formais (as escolhas lexicais, a sintaxe da frase, pontuação, acentuação, ortografia etc.). <p>(2) Atividades e exercícios diversificados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • observação e análise de textos; • tarefas simplificadas de produção; • análise linguística; • leitura, oralidade, escuta etc. • elaboração de uma linguagem comum para poder falar dos textos. <p>(3) Atividades focalizando gêneros textuais (por exemplo: entrevista para ampliação dos conhecimentos a respeito do objeto temático em discussão, debate para a construção de argumentos e contra-argumentos).</p> <p>(4) Elaboração de listas de constatações a respeito da aprendizagem dos alunos.</p> |
| Produção final | <p>Momento de aplicação da aprendizagem adquirida, da autoavaliação dos alunos, da avaliação do desenvolvimento após as etapas anteriores do projeto.</p> <p>(1) Aplicação, na nova produção, das capacidades desenvolvidas nos módulos/oficinas, a partir da intervenção do professor nas dificuldades identificadas inicialmente.</p> <p>(2) Reescritas das produções textuais, a partir das revisões do professor e do(s) aluno(s).</p> <p>(2) Avaliação formativa.</p> <p>(3) Nova identificação do nível de desenvolvimento do real do aluno, por meio da comparação com a primeira produção.</p> |

Fonte: A pesquisadora, a partir do construto original de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 99-108)

Como vimos, a sequência didática genebrina não se confunde com outros construtos que levam a mesma nomenclatura. Entre outros, a sequência proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) prevê a apresentação da situação de produção do gênero e uma produção inicial como diferencial das demais que preveem, normalmente, a produção textual ao final da sequência ou ignoram a apresentação da situação inicial. Dessa forma, além de híbrida, ela também apresenta características de inversão nos procedimentos didáticos e, pelo conjunto de suas características, também é inovadora.

Dessa forma, a intervenção didática a que se propõe esta pesquisa está ancorada em uma proposta sustentada por duas metodologias ativas e inovadoras, com o objetivo de promover práticas sociais de linguagem.

A Figura 9 reproduz, graficamente, uma síntese das etapas da sequência didática em seu esquema original.



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98)

Embora o esquema ou o detalhamento do projeto de escrita não prevejam, gráfica ou explicitamente, a circulação dos textos, os pressupostos teórico-metodológicos do ISD apontam para o entendimento de que essa etapa da produção textual na escola está subentendida.

A esse respeito, Magalhães e Cristóvão (2018) chamam a atenção para esse importante detalhe, quando nos lembram que a sequência didática é um projeto de classe (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) que propõe um problema social a ser resolvido pelo aluno. Como tal, a circulação está prevista em seu primeiro princípio norteador, visto há pouco, que envolve permitir ao aluno viver a experiência com a atividade linguageira, relativa a práticas sociais de referência. A circulação é uma forma de institucionalizar o gênero.

A sequência didática, concebida pelo viés de estudo dos gêneros textuais, concretizados em práticas sociais de linguagem, é estabelecida como um recurso semiótico mediatizante (FRIEDRICH, 2012) tanto da atividade docente quanto discente. De modo mais

abrangente, com base em Clot (2007), é possível considerá-la um instrumento semiótico mediador da atividade psicológica pela linguagem.

Desse modo, tendo em vista os objetivos e particularidades, bem como, os princípios e critérios que a sustentam e norteiam, considero que a sequência didática se enquadra em um tipo de metodologia baseada na aprendizagem ativa para mediar o ensino de língua, favorecendo o desenvolvimento de capacidades para o aluno interagir produzindo discursos socialmente³³.

Conforme vimos no capítulo anterior, as metodologias ativas têm sua base em pressupostos vygotskyanos, e, de maneira geral, preveem o contato mais direto do aluno com os objetos de ensino, o respeito a ritmo (e estilos) de aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia. Ao lado da aprendizagem híbrida, as metodologias ativas (BACICH; MORAN, 2018; VALENTE, 2014b) são assumidas como modos de fazer capazes de impulsionar mudanças em práticas de ensino mais tradicionais que não são mais satisfatórias para a aprendizagem no contexto sócio-histórico atual.

Assim, assumindo-a como metodologia de aprendizagem ativa e instrumento de ensino e aprendizagem da linguagem, compreendo, à luz dos aportes sociointeracionistas, que a sequência didática favorece a interação entre os sujeitos no contexto de formação escolar e ainda suscita conflitos, tensões e obstáculos, promotores de desenvolvimento, a ser superados tanto pelos professores quanto pelos alunos.

No que se refere aos primeiros, ela impulsiona as ações relativas às funções de elaborador e de curador de espaços, atividades, tarefas, dispositivos, recursos; bem como, de orientador para a superação de dúvidas e dificuldades dos aprendizes. Com relação aos segundos, oportuniza-lhes a transformação de conhecimentos e de estruturas psicológicas, por meio da realização de atividades e tarefas, organizadas nas oficinas que a compõem, e do agir do professor e dos demais colegas no processo de mediação formativa conduzido por ela.

Aproximando-a da teoria dos híbridos (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013), a noção de sequência didática do ISD, assim como de aula invertida, como veremos no próximo capítulo, está mais próxima de inovações sustentadas. Ao mesmo tempo que se firma em preceitos de uma metodologia ativa, que concorre em favor da curadoria e tutoria do professor, materializadas em mediações interventivas que prezam pela autonomia progressiva

³³ Nessa direção, ao comentar a etapa inicial da sequência didática, Nascimento (2009a, p. 70) já afirmava que a proposição de um problema de comunicação para motivar a produção textual significa empreender em uma “fase de conquista dos alunos” para o empreendimento no qual devem agir “de forma ativa e cooperativa”.

dos alunos, ela não rompe com a sala de aula convencional, presencial. Tais características dá à sequência didática feições correspondentes ao perfil de ensino híbrido³⁴.

Por isso, na esteira de Rojo (2001), defendo que, em contexto escolar brasileiro, de modo geral, a sequência didática, igualmente aos moldes da aula invertida, também adquire características de inovações disruptivas, ao romper com os mais fortes “pilares das aulas de português” (MENDONÇA, 2006), tomando o gênero como objeto de ensino, considerando a intersecção das condições de produção/recepção dos textos e as escolhas linguísticas, bem como a participação ativa dos alunos na aprendizagem.

De acordo com a autora, a sequência didática corresponde a “um programa de ensino de gênero” pensado como uma forma de tornar o aluno capaz de interagir em situações reais de comunicação. Como tal, acrescenta, esse programa configura uma alternativa para romper com “a tradição cristalizada das práticas didáticas” ainda presente no ensino de língua portuguesa (ROJO, 2001, p. 318).

Por isso, considero que a sequência didática, apesar de estar mais próxima de inovações sustentadas, responde, conforme aspecto mencionado, a uma proposta disruptiva (CHRISTENSEN; HORN; JOHNSON, 2009 e CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013) nas intervenções de ensino mais tradicionais, levando-se em conta, os objetos e as formas sociais de trabalho de ensino privilegiados nesse contexto.

Assim, devido às características e possibilidades de inovação no ensino de linguagem, a entrada da sequência didática, no Brasil, acaba indo ao encontro de discussões a respeito de se repensar a perspectiva de ensino de língua portuguesa apenas por meio da gramática normativa que, por ser limitada, já não atendia a necessidades de letramento dos alunos. A partir de então, a sequência didática vem sendo estudada e amplamente aplicada no âmbito dos movimentos da transposição dos objetos de ensino.

Contudo, com o passar do tempo, surge uma compreensão reduzida a respeito desse procedimento didático, principalmente, com relação a uma falta de explicitação quanto à focalização do agir social nas práticas de linguagem. Com a intenção de romper com uma possível e equivocada interpretação, o trabalho de vários pesquisadores brasileiros resultou em um processo de ampliação e ressignificação do protótipo inicial da sequência didática, trazendo à luz novas possibilidades de se interpretar e entender tal construto.

Ao discutir essas questões, Magalhães e Cristovão (2018, p. 38-47) apresentam resultados a respeito de propostas que partiram do esquema inicial da SD (DOLZ;

³⁴ Os conceitos de inovação sustentada, inovação disruptiva e ensino híbrido serão retomados com mais detalhes no próximo capítulo.

NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98) e geraram “versões derivadas”, que trazem “novos sentidos e possibilidades de compreensão da versão original”.

Nesse sentido, as autoras evidenciam, entre outros, reformulações do esquema da sequência didática de modo a ficar claras a circulação do gênero e a dinamicidade do trabalho com gêneros na escola. Entre elas, estão as propostas de Swiderski e Costa- Hübés (2009); Miquelante, Cristóvão e Pontara (no prelo); Cristóvão (2015); e Rabello (2015). Além de dar ênfase a essas características da sequência didática, Abreu-Tardelli, Lima, Souza, Amorim e Freitas (2018) ainda propõem uma adaptação ao esquema clássico que traz à tona a ideia de que o indicativo do gênero (ação de linguagem), por meio do qual o aluno irá (inter)agir socialmente, é a prática social; e prevê ações mediadoras do professor destacando seu trabalho central para que o aprendiz desenvolva capacidades de linguagem.

A proposta desta pesquisa é pensar, pelo viés teórico-metodológico do ISD, uma alternativa para “arejar” (CHRISTENSEN, HORN, STAKER, 2013) práticas com um perfil historicamente mais convencional, a partir de uma combinação entre as possibilidades de desenvolvimento mediadas pela sequência didática e favorecidas pela aula invertida. Tal proposta também pode ser uma contribuição para expansão do construto teórico-metodológico da vertente didática do ISD.

Desse modo, considero relevante conhecer formas de aprimoramento de ampliações aplicadas à sequência didática. Por isso, o próximo tópico é dedicado a esse tema.

2.3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA E AMPLIAÇÕES POSSÍVEIS

Desde que as propostas da Engenharia Didática de Genebra adentraram práticas pedagógicas para o ensino de língua materna e estrangeira no Brasil, os estudos sobre sequência didática, ou a partir dela, foram significativamente ampliados e vários encaminhamentos teórico-metodológicos foram desenvolvidos dando origem a uma “Escola Brasileira do ISD” (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018, p. 47).

Por meio deles, paulatinamente, houve um recrudescimento da circulação da sequência em pesquisas e práticas pedagógicas, que influenciou tanto na elaboração de documentos oficiais prescritivos do trabalho do professor quanto na planificação e implementação de programas de fomento à educação, ou ainda, de programas de formação continuada que se transformaram em políticas públicas.

Entre esses documentos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN; BRASIL, 1997, 1998, 2000) foram um dos primeiros a incorporar as prerrogativas do ISD. O

“Programa Olimpíada de Língua Portuguesa³⁵” (2008) e o “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”³⁶ (2013) estão entre os programas governamentais norteados por uma proposta teórico-metodológica claramente apoiada na sequência didática.

Sob uma perspectiva multifocal e abordando os mais diversos instrumentos, objetos de ensino e contextos de investigação, encontram-se trabalhos realizados, no âmbito de grupos de pesquisas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), em várias regiões do país, por pesquisadores que se apoiam nos pressupostos teórico-metodológicos do ISD e nas inovações concebidas pela Didática das Línguas para a formação e o desenvolvimento do ser humano³⁷.

A título de ilustração, cito apenas algumas das inúmeras pesquisas realizadas (em nível de mestrado e doutorado), a partir dos estudos da Engenharia Didática do ISD, no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem/PPGEL/UEL. Devido a impossibilidade de me referir a todos aqui, focalizo, particularmente, uma breve amostra dos trabalhos desenvolvidos por pesquisadores do Grupo GEMFOR (UEL/CNPq), coordenado pela Prof^a Dr^a Elvira Lopes Nascimento³⁸.

São trabalhos cujo principal objetivo é contribuir para uma substituição de paradigmas da aprendizagem, tendo como base os estudos do ISD e da Didática das Línguas (modelo didático e sequência didática de gêneros), que inovam em uma metodologia de ensino de gêneros característicos, inicialmente, do letramento da letra, mas também aplicada à mescla entre esses e gêneros multimodais.

O estudo desenvolvido por Barros (2012), por exemplo, visou à validação da sequência didática como metodologia de ensino-aprendizagem de língua em contexto brasileiro. O estudo teve como finalidade investigar o processo de implementação de um projeto de escrita baseado na transposição didática do gênero textual carta de reclamação, desenvolvido

³⁵ Informações sobre o Programa podem ser consultadas em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/>. Em 2019, a “Olimpíada de Língua Portuguesa” realizou sua sexta edição.

³⁶ Informações sobre o PACTO estão disponíveis em: <http://pacto.mec.gov.br/index.php>. Nesse *site*, também se encontram inúmeros materiais direcionados ao trabalho do professor, entre eles, várias conferências, palestras e videoaulas proferidas pelo Prof. Joaquim Dolz a respeito de sequência didática e ensino de língua.

³⁷ Entre eles, podem ser citados os grupos “Gêneros Textuais e Mediações Formativas” (GEMFOR); “Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações - Aprendizagem, Gêneros Textuais e Ensino” (ALTER-AGE); “Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações – Letramento, Gêneros Textuais e Ensino” (ALTER-LEGE); “Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada” (GEPLA); “Gêneros Textuais e Ensino de Línguas” (GETELIN); “Linguagem e Educação”; “Desenvolvimento da Linguagem e Construção da Escrita”. Informações a respeito estão disponíveis no Diretório de Grupos de Pesquisa, do CNPq, em <http://lattes.cnpq.br/web/dgp>.

³⁸ Esses estudos, assim como todos os que foram desenvolvidos pelos pesquisadores do GEMFOR e dos demais grupos de pesquisas que integram os estudos realizados no PPGEL/UUEL e que se apoiam nos aportes do ISD, estão disponíveis em: <http://www.uel.br/pos/ppgel/pages/pt/inicial.php>.

com alunos do 6º ano. Entre outros, os resultados indicaram que esse procedimento teórico-metodológico se revela um ótimo instrumento no processo de letramento de uma prática linguageira, desde que não seja utilizado como uma ferramenta redutora, inflexível, e que o professor esteja capacitado para a tarefa de desenvolvimento do projeto de escrita subjacente a essa metodologia.

Já com a atenção voltada para a multiplicidade semiótica e a pluralidade cultural que perpassam os multiletramentos, Pinheiro (2015) buscou elaborar, implementar e investigar um projeto didático voltado para os diferentes componentes que perpassam a reflexão sobre o desenvolvimento de capacidades de alunos e professores de língua portuguesa. O foco da pesquisa foram os discursos emergentes nas práticas sociais inseridas no movimento cultural *hip-hop*. Os dados gerados, na implementação da sequência didática para a produção de letras de canção *rap*, por alunos dos anos finais da Educação Básica, mostraram que, se tratados ética e esteticamente como expressões culturais, os discursos considerados periféricos podem constituir objetos de estudo pelos quais se desenvolvem capacidades de linguagem.

Por sua vez, o estudo de Valezi (2014) foi dedicado ao agir do professor na educação profissional tecnológica de nível superior, por meio da análise interpretativa das ações de linguagem consubstanciadas em textos que envolvem o trabalho do professor e o processo de planejamento e de implementação de uma sequência didática do gênero relatório técnico. Os resultados evidenciaram que o agir do professor, nesse contexto, não possui prescrições claras, é constantemente reconfigurado pelas transformações institucionais e pelas coerções do mundo do trabalho e da hipermodernidade. Ademais, o uso da sequência didática e de dispositivos digitais de um ambiente virtual de ensino e aprendizagem fez emergir conflitos e tensões no trabalho conjunto entre a pesquisadora e uma professora experiente e promoveram rupturas e transformações causadoras de impactos nas aprendizagens e no desenvolvimento profissional dos sujeitos envolvidos.

Além das pesquisas relacionadas à sequência didática, a exemplo dos trabalhos de Barros (2012), Pinheiro (2015) e Valezi (2014), emergiram outros estudos, expandindo esse conceito para o conceito de “sequência de formação de professores”.

De acordo com Francescon, Cristovão e Tognato (2018), esse conceito refere-se a um conjunto de oficinas/aulas que contemplam atividades as quais articulam saberes a ensinar (conteúdos relacionados aos objetos de saber) a saberes para ensinar (aspectos didático-pedagógicos para ensiná-los), aplicadas à formação de professores. Uma sequência de formação pode incluir uma ou mais sequências didáticas, implementadas na formação inicial ou na formação continuada em contexto de ensino externo.

No rol de trabalhos que focalizaram sequências de formação de professores, podem ser citadas as pesquisas de Hila (2011); Zironi (2013) e Baptilani-Zironi (2017), entre outras.

Hila (2011), por exemplo, investigou o papel de duas ferramentas – “curso de formação”, ministrado para professores do Ensino Fundamental, e “sequência didática”, desenvolvida com alunos da 2ª e 4ª séries. O foco da pesquisa foi o movimento de internalização e de letramento em torno do escopo teórico referente ao ensino de gêneros textuais. As etapas acompanhadas e observadas abrangeram a fase preparatória à regência, a fase da regência e a fase após a regência. Os resultados demonstraram, entre outros, que as ferramentas “curso de formação” e “sequência didática” favoreceram o alcance da maior parte dos objetivos pretendidos acerca da internalização teórica das estagiárias participantes e ainda auxiliaram no processo de letramento de alunos da Educação Básica, funcionando como mega-ferramentas para ações docentes.

Zironi (2013), por seu turno, buscou compreender os “cursos de formação” como propiciadores do desenvolvimento de capacidades docentes. Com o objetivo de investigar o agir de linguagem dos professores participantes e de compreender as relações de ordem formativa para aprendizagens e desenvolvimento, o estudo baseou-se no ensino de gêneros na escola, na construção/elaboração de sequências didáticas e no desenvolvimento de capacidades de linguagem. Algumas interpretações relativas aos cursos de formação apontaram que eles devem partir das reais necessidades e dificuldades docentes; articular-se a projetos de formação continuada das Secretarias de Educação; e propiciar a aproximação entre instituições de Ensino Superior e escolas de Educação Básica para que teoria e prática possam ser articuladas.

Baptilani-Zironi (2017) pesquisou o agir da assessoria pedagógica, a partir de uma experiência de pesquisa em trabalho de formação de professores realizado em uma rede municipal de ensino. O objetivo foi compreender melhor como os docentes ressignificam, retextualizam e contextualizam prescrições sobre o ensino de língua portuguesa. O foco de investigação foram movimentos de formação interventiva mobilizados durante o planejamento do trabalho docente. Foram disponibilizados aos participantes textos prescritivos do trabalho do professor e instrumentos voltados para a mediação pedagógica, entre eles, a sequência didática. Os resultados indicaram que, sem intervenção formativa, os instrumentos de trabalho limitam-se a simples artefatos, cuja representação e uso carecem de apropriações conceituais, resultando na transposição de práticas pedagógicas desarticuladas e fragmentadas.

A partir de estudos como esses e de tantos outros, a sequência didática foi expandida e reinterpretada de muitas formas, “resultando em novos construtos com o próprio

nome de sequência didática, como com outras possibilidades inclusive de nomenclatura”³⁹. De tais movimentos, informam Magalhães e Cristovão (2018, p. 33-36), emergiram versões provenientes do protótipo original, como propostas de “projetos de educação linguística”.

Ao discutir essas possibilidades, essas autoras apresentam resultados a respeito de um mapeamento de propostas que partiram da configuração inicial (Figura 9), elaborada pela Didática das Línguas, e geraram “versões derivadas” da sequência didática, que trazem “novos sentidos e possibilidades de compreensão da versão original” (2018, p. 38-47).

Entre outros, Magalhães e Cristovão (2018) citam as propostas de Guimarães e Kersch (2012, 2014); Guimarães, Carnin e Kersch (2015); Lousada, Rocha e Guimarães-Santos (2015). As autoras mencionam ainda as análises de sequências didáticas empreendidas por Araújo (2013); Cristovão e Stutz (2011); Gomes e Souza (2015); Leal, Brandão e Correia (2009); Ribeiro, Azevedo e Leal (no prelo); Pontara e Cristovão (no prelo).

Ainda de acordo com as autoras, as possibilidades de uso da sequência didática ou de outras formas possíveis de interpretações podem ocorrer de modo inovador, nas propostas expandidas, gerando adequações relativas ao contexto brasileiro. As expansões dependem dos pressupostos teórico-metodológicos que orientam a sua utilização bem como das práticas pedagógicas que as acompanham.

Entre os projetos de educação linguística, edificados a partir de reconcepções do protótipo clássico da sequência didática, o conjunto de análise das propostas, citado pelas autoras, revelaram, principalmente, que as adaptações realizadas foram motivadas pelas necessidades e características dos diferentes contextos nos quais foram implementadas. Apesar disso, verificou-se que seu ajustamento à realidade brasileira não deixou de contemplar, além da perspectiva textual, “aspectos discursivos, sociais, políticos, culturais e críticos” (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018, p. 49) para o desenvolvimento do aluno e do professor.

De acordo com o demonstrado pelas pesquisadoras, entendo que, assim como é possível cogitar aprimoramentos para a aula invertida, por meio de sua associação a outras metodologias ativas ou outros modelos de ensino híbridos, também é possível se pensar em contribuições que possam trazer à sequência didática, nas palavras de Dolz (2016, p. 252), “ajustamentos necessários para otimizar o uso das sequências” nos diferentes contextos escolares em que podem ser tomadas como metodologia de ensino-aprendizagem.

³⁹ Além de uma revisão das bases teóricas do ISD, em Magalhães e Cristovão (2018), encontramos uma análise de aspectos do dispositivo sequência didática, a partir da proposta original de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), e um percurso por novos construtos que surgiram de sua expansão.

Desse modo, focalizo, no próximo capítulo, considerações a respeito de possíveis contribuições para oportunizar ajustamentos à sequência didática pensadas a partir das ponderações do autor e da experiência-piloto proposta nesta pesquisa.

CAPÍTULO 3

AULA INVERTIDA: UMA POSSIBILIDADE DIFERENCIADA DE PRÁTICA HÍBRIDA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Os professores brasileiros enfrentam um contexto de propostas de mudanças das práticas com uma profusão de prescrições em diretrizes, parâmetros curriculares e a expectativa (tensa) de implementação de uma base curricular nacional que se propõe a formar um novo paradigma educacional. No contexto do trabalho prescrito do professor, é preciso, então, conforme postula Schneuwly (2017)⁴⁰, conhecer as práticas para transformá-las, identificar obstáculos, buscar alavancas para modificá-las ou potencializá-las para intervir e possibilitar novos avanços.

De acordo com Moran (2015a, p. 35-36), uma das muitas maneiras interessantes para se pensar como organizar de forma diferente a sala de aula e as práticas de ensino é olhar para algumas escolas inovadoras a fim de conhecer seus “desenhos arquitetônicos e pedagógicos mais avançados”. Nesse sentido, visando a conhecer e compreender diferentes formatos de ensino ou metodologias que pudessem ser associados ao procedimento sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), ou nele sustentados, empreendi uma busca no sentido de pensá-los no âmbito da formação de professores para o ensino de língua – cenário de meu contexto de trabalho.

Destaco que meu objetivo não foi propor uma relação exaustiva de instituições escolares e experiências inovadoras, mas me inteirar, de maneira geral, sobre o que vem sendo feito em escolas assim caracterizadas, no Brasil e no exterior, e que dá a elas o atributo de inovadoras, a fim de buscar caminhos diferentes e possíveis para o ensino de língua na Educação Básica, mais consoantes aos desafios da hipermodernidade.

Desse modo, tomando conceitos relevantes para a construção desse cenário, inicio este capítulo fazendo referência às características dos caminhos que se apresentam e guiam essas iniciativas nesse sentido, em seguida, teço considerações a respeito dos resultados encontrados e faço uma escolha com relação a eles e ao contexto da pesquisa.

⁴⁰ Em participação no evento “IX Simpósio Internacional de Estudo de Gêneros Textuais”, realizado na Universidade federal de Mato Grosso do Sul, em Campo Grande-MS.

3.1 EXPERIÊNCIAS INOVADORAS: DOIS CAMINHOS A SEGUIR

Minha reflexão perpassa pela investigação de possíveis caminhos a seguir apontados por especialistas e pesquisadores sobre a questão. Tais caminhos envolvem formas de implementação, de modo melhorado ou totalmente novo, de processos ou métodos organizacionais em práticas diversas nas diferentes esferas de atividades, tais como a reformulação dos espaços de trabalho, das relações interpessoais, dos modos de ensinar e aprender, no caso específico da esfera escolar, entre outros.

Em acordo com essa perspectiva, atentas às mudanças em face do comportamento infocomunicacional contemporâneo, instituições educacionais podem escolher, fundamentalmente, conforme analisado por Moran (2015b, p. 28), dois caminhos a seguir: (1) um mais suave, conduzido por alterações progressivas; e (2) outro mais amplo, marcado por mudanças mais profundas e radicais.

Esses caminhos, segundo Christensen, Horn e Staker (2013), apoiam-se nos conceitos de “inovação sustentada” e de “inovação disruptiva”.

As inovações sustentadas, ligadas à “teoria dos híbridos”, firmam-se como estratégias essenciais para melhorar o que é praticado, sem, contudo, romper em definitivo com o que está posto⁴¹. No caso do ensino formal, elas ocorrem, porque, na maioria das vezes, os modos mais tradicionais do fazer pedagógico estão de tal forma cristalizados na cultura dos envolvidos que há certa dificuldade com relação ao rompimento mais radical com eles, mesmo que isso signifique uma guinada para um melhor fazer.

Exemplos disso se materializam em aspectos das práticas mais tradicionais que integram o gênero da atividade docente (FAÏTA, 2004; CLOT, 2007, 2010a), como a divisão dos cursos em disciplinas; o formato de exposição frontal, uma forma social de trabalho apropriada pelo professor ao expor os conteúdos escolares magistralmente, consoante à prática de uma conferência, sem a participação mais ativa dos alunos. Já no ensino de língua, embora as prescrições oficiais indiquem e os estudos da linguagem corroborem as práticas sociais de linguagem materializadas em gêneros textuais, como objetos de ensino de língua, encontramos ainda o exercício da escrita de dissertações como reflexo da lógica pura do pensamento (prática que remonta ao final do século XIX) e não como forma de agir sobre o outro, ou seja, integrada aos parâmetros contextuais das situações de produção (CORDEIRO, 2015).

⁴¹ Na esfera econômica, por exemplo, temos a inovação sustentada nos sistemas bancários tradicionais que oferecem serviços tanto em agências bancárias e caixas eletrônicos físicos como em aplicativos digitais.

Nesses contextos, as inovações sustentadas introduzem passos incrementais, isto é, buscam modificar, de modo mais suave, práticas já existentes, agregando-lhes novas possibilidades, a fim de aprimorá-las ou simplesmente ajustá-las a uma nova situação. Por isso, esse tipo de inovação firma-se em uma base híbrida.

Quando implementadas na esfera escolar, preserva-se, por exemplo, o modelo de divisão curricular em disciplinas, todavia, prioriza-se o envolvimento maior do aluno, abrindo-se espaço para práticas que envolvem metodologias ativas (BACICH; MORAN, 2018).

Já as inovações disruptivas, conforme pontuam Christensen, Horn e Johnson (2009) e Horn e Staker (2015), afinam-se à “teoria da ruptura” e ao conceito de ruptura, cuja tônica é a imposição de um salto drástico sobre o que está posto, provocando uma descontinuidade, um rompimento com o tradicional ou o convencional, deixando-os para trás⁴², ao considerar uma nova definição de desempenho e qualidade de forma completamente diferente de como o sistema estabelecido o faz.

Em contexto escolar, buscar por um caminho disruptivo pode significar, entre outros, a abolição da divisão em disciplinas; a reformulação de espaços; o redesenho curricular sem separar os alunos em turmas organizadas por idade; a inserção intensiva de tecnologias digitais como principal meio de interação no ensino e aprendizagem; a proposição de abordagens e metodologias nas quais os estudantes são mais independentes, ou totalmente livres, para escolher o que, onde e como querem estudar, tendo como norte suas necessidades, dificuldades ou curiosidades.

Ainda no campo da educação, Guimarães (2017, p. 34) chama esses caminhos de “abordagens de inovação educacional”, as quais são distinguidas em “inovação por transformação” e “inovação por substituição”, respectivas aos conceitos de inovação sustentada e inovação disruptiva.

Pautando-me nesses conceitos, busquei experiências educacionais consideradas inovadoras, quando comparadas a práticas mais convencionais de instituições e sistemas didáticos com um perfil mais tradicional, porém menos eficientes para o ensino e a aprendizagem em tempos contemporâneos.

Com a intenção de conhecer outras percepções de ensino, no tocante à Educação Básica, e identificar um formato que pudesse dar indícios de ser mais adequado ao

⁴² Ainda focalizando a esfera econômica como exemplo fora do campo escolar, a inovação disruptiva está marcada nos serviços das *fintechs*, *startups* do setor financeiro que operam totalmente de forma digital por meio de aplicativos em *smartphones* e de *sites* na *web*, sem a necessidade de estabelecimentos ou recursos físicos de atendimento aos clientes.

cenário educacional no qual, de forma geral, nosso país se enquadra, e que também se adequasse ao contexto escolar da pesquisa ora retratada, procurei por formatos e metodologias de ensino-aprendizagem que se diferenciavam de modelos considerados menos eficientes.

Nesse intento, uma busca pela *web* resultou em muitos relatos de experiências consideradas inovadoras, neste momento⁴³, que se têm destacado no Brasil e no exterior. Um processo de filtragem dessas informações, baseado na exclusão de ações repetidas e na abrangência e diversidade dessas ações, indicaram quatro grandes projetos de pesquisa (Tabela 2) que procederam a um primeiro mapeamento de iniciativas educacionais com perfil inovador, segundo os autores dos projetos.

Entre iniciativas independentes e instituições de ensino que optaram por um caminho mais sustentado ou mais disruptivo, os projetos focalizam, ao todo, em torno de duas centenas de ações educacionais e que, por suas características, enquadram-se no paradigma da aprendizagem interativa (LEMKE, 2010). De modo geral, estão descritas em um projeto espanhol, dois brasileiros e um desenvolvido pelo Brasil em parceria com Reino Unido, EUA e Catar. A amostra contou com 201 experiências, assim distribuídas nos projetos:

Tabela 2 – Projetos que mapearam iniciativas escolares consideradas inovadoras

| Projeto | Autor(es)/organizador(es) | Iniciativas |
|-------------------------------------|--|-------------|
| Escuelas del Siglo XXI | Calvo (2016) | 80 |
| Coletivo Educ-ação | Gravatá, Piza, Mayumi e Shimahara (2013) | 13 |
| Destino: Educação | Futura e SESI (2016) | 12 |
| Experiências Inovadoras em Educação | PORVIR (2015) | 96 |
| Total | | 201 |

Fonte: A pesquisadora

Estudando essa amostra, pude entender não apenas como essas iniciativas inseriram modificações, consideradas pelos autores como positivas, na forma de ensinar em seus contextos escolares, mas também quais são as abordagens, metodologias e estratégias que, predominantemente, são utilizadas por elas.

Do mesmo modo, foi possível reconhecer a abordagem que subjaz às práticas nesses contextos e que viabiliza outros formatos para o ensino e a aprendizagem. Sejam por meio de pesquisas, de jogos, de projetos individuais ou colaborativos, de aprendizagens baseadas em problemas, em experiências “mão na massa” ou laboratórios *makers*, organizadas ou não em “edifícios digitais” (CALVO, 2016), com o auxílio ou não de plataformas digitais

⁴³ É importante ressaltar que o marco temporal dessa busca foram os últimos cinco anos, enquanto a pesquisa era organizada e se desenvolvia. Dessa forma, ao término dela, outras inovações podem ter surgido, bem como, outras experiências inauguradas e relatadas, pois, como sabemos, os avanços tecnológicos, principalmente, no campo da tecnologia digital, caminham a passos largos ao longo da era cultural (SANTAELLA, 2010) que vivemos.

on-line customizáveis, tais práticas têm como alicerce o ensino híbrido e são desenvolvidas por meio de metodologias ativas.

Conhecer melhor os tipos categorizados como ensino híbrido possibilitou uma reflexão a respeito de formatos diferenciados que já vêm contribuindo com ações de professores para o ensino e o desenvolvimento de alunos da Educação Básica em alguns contextos no Brasil e no mundo. Ao mesmo tempo, também orientou meu pensamento na direção de selecionar um modelo que pudesse ser mais adequado ao contexto brasileiro, de modo geral, e, em particular, desta pesquisa.

Os tipos ou modelos de ensino híbrido são concepções possíveis para o uso integrado (de forma mais intensiva ou menos intensiva) de tecnologias digitais na cultura escolar contemporânea, sem que, para promover a inserção delas na escola, seja necessário abandonar radicalmente o que se pratica até o momento no gênero da atividade docente. Essa perspectiva vai ao encontro desta pesquisa, pois sua intenção é colaborar com o professor a partir de sua prática e dos recursos de que o contexto escolar considerado dispõe.

Assim, no próximo tópico, apoiando-me em alguns dos autores consultados⁴⁴, faço referência, de modo geral, às características e possibilidades do ensino híbrido e às propostas híbridas reconhecidas.

3.2 TIPOLOGIA DO ENSINO HÍBRIDO: INOVAÇÕES SUSTENTADAS E DISRUPTIVAS

Debruçando-me sobre tal perspectiva, inteirei-me, de acordo Christensen, Horn e Staker (2013) Horn e Staker (2015), pesquisadores que se dedicam a um estudo mais aprofundado de hibridismos nas práticas sociais, de que o ensino híbrido parte de um modelo americano que compartilha disciplinas ministradas a distância e disciplinas ministradas de forma presencial, em um mesmo curso, viabilizado pelo uso de recursos de tecnologia *on-line* ou não.

Segundo Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), essa seria a origem do que se convencionou chamar de ensino híbrido.

A partir da facilidade de acesso à informação, por meio de recursos digitais, e das possibilidades de integração das novas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) ao ensino, essa concepção, quando transposta para a Educação Básica estadunidense,

⁴⁴ Bacich (2018), Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), Christensen, Horn e Staker (2013), Guimarães (2017), Horn e Staker (2009), Miranda (2005), Moran (2012, 2014, 2015b, 2018), Valente (2014a, 2015, 2018), Schneider (2015).

expande-se para englobar um conjunto maior e mais rico de estratégias ou dimensões de aprendizagem. Revelando outras formas de ensinar e de aprender conjugadas em uma mesma disciplina, afirmam esses autores que, *grosso modo*, o ensino híbrido consiste, contemporaneamente, na mistura de métodos tradicionais de ensinar e aprender, essencialmente, *in praesentia*, com o ensino e aprendizagem a distância.

Horn, Staker (2015, s.p.) explicam que, no contexto sócio-histórico atual, o ensino híbrido revela-se como “qualquer programa educacional formal no qual um estudante aprende, de alguma forma, por meio do ensino *on-line*, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, o lugar e/ou o ritmo”. Nesse caso, o ensino *on-line* inclui uma mudança intencional a fim de impulsionar a aprendizagem e a produtividade.

Complementando a parte de ensino *on-line*, o estudante aprende em um local físico, supervisionado, longe de casa. Em outras palavras, ele frequenta uma escola tradicional, com professores e supervisores. Ensino híbrido, para esses autores, significa que os aprendizes têm pelo menos um componente de escola física, fora de casa, incorporado a sua formação.

Seguindo esse viés, para Miranda (2005), o ensino híbrido propõe uma perspectiva em que é possível associar recursos e métodos usados face a face a outros mobilizados por vias digitais. Com essa associação, procura-se tirar proveito das vantagens de qualquer uma das duas modalidades de ensino – presencial ou a distância.

Christensen, Horn e Staker (2013, p. 03) e Christensen (1997, 2011) concordam, porém são mais incisivos ao enfatizarem que a forma híbrida é uma tentativa de oferecer “o melhor de dois mundos”, isto é, as vantagens da educação a distância combinadas com todos os benefícios da sala de aula mais tradicional.

Com o objetivo de tirar melhor proveito daquilo que o ensino presencial e o ensino a distância podem oferecer, a fim de potencializar a aprendizagem do aluno, o ensino híbrido transformou-se em um programa de educação formal, concretizado em atividades assíncronas, realizadas, muitas vezes, em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem, e atividades síncronas nas quais o aluno interage face a face com o professor e com os colegas.

Por sua vez, Valente (2015) argumenta que o modelo de ensino híbrido tem ainda maior alcance. Trata-se de uma alternativa com potencial para implantar na educação o que já foi realizado em outros serviços e processos de produção nos quais o usuário é o responsável por boa parte das atividades inerentes a eles.

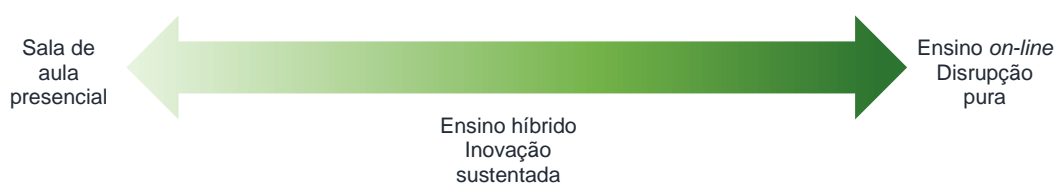
A observação do autor faz ver que a escola talvez seja um dos poucos espaços em que isso ainda não aconteceu, ou está acontecendo a passos bastante lentos, gerando um descompasso significativo entre o que se faz na escola e o que se faz fora dela. Demo (2010, p.

62) corrobora tal observação ao afirmar que a educação é a área em que mais se fala de “transformação social”, no entanto, opostamente, seria onde menos se inova.

Retomando os conceitos aplicados aos tipos de inovação, os diversos modelos de ensino híbrido são formas de inovação sustentada, entendidos por Christensen, Horn e Staker (2013) como programas de educação formal que combinam o ensino a distância com salas de aula mais tradicionais. A inovação disruptiva pura seria a oferta do ensino de forma totalmente a distância, viabilizada, principalmente, por tecnologia digital, em ambientes de interação exclusivamente *on-line*.

Fazendo uma analogia, do mesmo modo como o ensino híbrido está entre as possibilidades do presencial e do *on-line*, os modelos sustentados estão entre o ensino mais tradicional e a inovação disruptiva pura, variando em um gradiente, conforme ilustrado na Figura 10.

Figura 10 – Abrangência do ensino híbrido em relação aos conceitos de inovações disruptiva e sustentada



Fonte: A pesquisadora

Conforme pude conferir na amostra de experiências escolares consideradas inovadoras, não identifiquei, nos projetos de pesquisa encontrados (Tabela 2), exemplos de disrupção pura, mas, sim, de inovações sustentadas que mais se aproximam ou se distanciam da disrupção pura. Escolas dos sistemas educacionais do Japão, por exemplo, são as que mais se aproximam desse tipo de rompimento com a tradição escolar, pois a interação e a mediação da aprendizagem são primordialmente a distância e *on-line*, sendo os encontros presenciais realizados individualmente com o professor e somente se o aluno sentir necessidade de orientação docente.

Os vários setores da sociedade frequentemente experimentam um estágio híbrido ou sustentado quando estão em vias de uma inovação de ruptura, pois esse estágio é resultado da combinação de uma tecnologia disruptiva com a antiga tecnologia ainda em vigor (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013), ou de formatos de ensino mais inovadores com formatos mais tradicionais, no caso da esfera escolar, eu diria. Embora não tenha encontrado informações a respeito, é bem provável que as escolas pertencentes ao sistema de ensino japonês tenham passado por esse estágio, o que não quer dizer que todas, em algum momento,

assumirão o mesmo formato, pois é preciso considerar as características do contexto de cada uma.

De modo geral, as ações mediadas pela linguagem, no ensino híbrido, mobilizam duas situações e promovem a convergência de dois modelos de ensino – presencial e a distância – e, gradativamente, os dois ambientes de aprendizagem – a sala de aula tradicional e o espaço virtual, unidos pela tecnologia digital – tornam-se, conforme ponderações de Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), complementares.

O fato de não haver uma forma única de aprender implica a “personalização” do ensino e a modificação da educação padronizada, de modo a favorecer ao estudante aprender com autonomia, movimento que também tem o efeito de possibilitar a ele avançar mais rapidamente em seu desenvolvimento (MORAN, 2012, 2018).

Embora haja várias significações para o conceito de personalização, há um acordo entre os autores estudados ao definirem-no a partir do princípio de que as pessoas aprendem de formas e em ritmos diferentes, tendo como base os conhecimentos previamente adquiridos e as capacidades já desenvolvidas. Trata-se, portanto, de considerar o nível de desenvolvimento real do aluno, identificado por Vygotsky (2001) nos estudos fundadores da Teoria Histórico-Cultural. Além disso, são considerados ainda interesses, emoções e motivos para aprender.

Recorrendo aos aportes sociointeracionistas, entendo que personalizar o ensino também significa que as atividades propostas pelo professor, para serem desenvolvidas com os aprendizes, devem considerar o que eles potencialmente podem aprender. Logo, trata-se ainda de identificar o nível de desenvolvimento potencial dos alunos (VYGOTSKY, 2001) e sua evolução, bem como, suas necessidades e dificuldades, fatores instaurados em zonas de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 2001), sobre as quais o docente pode agir para potencializar a aprendizagem.

Da mesma forma, os próprios estudantes podem ser capazes de identificar essas necessidades e dificuldades e buscar resolvê-las, com autonomia, desde que sejam estimulados e ensinados a como fazer isso.

Desse modo, no ensino híbrido, os autores consultados consideram que o aluno deve ser o centro do processo de ensino tanto com relação aos objetivos da curadoria do professor, na escolha de artefatos e métodos favorecedores do desenvolvimento de funções psicológicas superiores, como quanto ao entendimento dos próprios estudantes de que a aprendizagem é, primeiramente, uma responsabilidade deles mesmos. Ao professor cabe

realizar encaminhamentos mediadores que possam favorecer, além da aprendizagem, tal entendimento.

Na esteira do pensamento de Bronckart (2006, p. 226-227, grifo do autor), compreendo que o ensino personalizado requer, portanto, “profissionalidade” do professor, isto é, capacidade para “*pilotar* um projeto de ensino predeterminado, negociando permanentemente com as reações, os interesses e as motivações dos alunos”.

Assim, fundamentada na perspectiva teórica do ISD, considero que personalizar vai ao encontro de uma proposta de ensino que espera que o professor tenha adquirido saberes e desenvolvido capacidades⁴⁵ para o exercício do *metiér* que pressupõe ter o domínio de práticas inerentes ao gênero da atividade docente (CLOT, 2010). São saberes e capacidades relacionados, entre outros, a saber fazer previsões e antecipações de gestos (NASCIMENTO, 2016) que lhe permitam criar, adaptar e ressignificar o agir no contexto de formação dos alunos e de implementação de tais projetos de ensino.

Em outras palavras, vejo que é possível dizer que a ação de personalizar significa favorecer novos cenários e meios para a aprendizagem, de modo que o aluno tenha condições de se adaptar a eles, de acordo com seu ritmo de aprendizagem, necessidades, motivos e interesses.

Mesmo que as tecnologias digitais *on-line* estejam muito presentes nos contextos escolares híbridos, a ação de personalizar não implica, necessariamente, a utilização delas, ademais, ainda não há certeza de que seu uso intensivo “se traduz em resultados expressivos na aprendizagem” (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013, p. 07), pois isso dependerá da forma como são utilizadas e com quais objetivos.

Embora sejam um grande facilitador do trabalho do professor, a ideia central desse hibridismo, de acordo com Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), é a de que educadores e estudantes ensinem e aprendam em tempos e locais variados, otimizando-os, contando, ou não, com tecnologias digitais como ferramentas mediadoras desse processo.

Todavia, entendo, com Christensen, Horn e Staker (2013, p. 26) e (HORN; STAKER, 2015), que, por seu caráter “mais adaptável, acessível e conveniente”, as mídias

⁴⁵ Segundo Libâneo (2015), os saberes profissionais mobilizados pelo professor, no desenvolvimento de sua profissão, organizam-se em dois grandes grupos que se interpenetram e abrangem dois tipos de conhecimentos que englobam o trabalho docente: o conhecimento disciplinar (relacionado a métodos investigativos da ciência ensinada) e o conhecimento pedagógico (que inclui métodos de ensino dos conhecimentos científicos). Tais conhecimentos vão ao encontro das considerações de Hofstetter e Schneuwly (2009) a respeito dos saberes a ensinar e os saberes para ensinar. Quanto às capacidades docentes, Pontara e Cristovão (2018), com base nesses autores e em Stutz (2012), referem-se a capacidades concernentes a saberes relativos ao contexto, à metodologia, aos recursos, à planificação das aulas, à regência das aulas, à atitude autônoma, à avaliação do processo de ensino e aprendizagem, e ao conhecimento teórico-científico.

digitais e a tecnologia podem ser utilizadas pelo professor como linguagem e ferramentas/instrumentos mediadores (SCHNEUWLY, 2004; VIGOTSKY, 1991) na tarefa de personalização do ensino. Outrossim, tais recursos também se traduzem em oportunidades de os alunos aprenderem de forma mais diversificada e em espaços pelos quais já estão acostumados a “navegar”. Para Valente (2014a, 2015, 2018), Moran (2012, 2014, 2018) e Schneider (2015), entre outros, as maiores vantagens do uso das TDIC na escola são justamente essas.

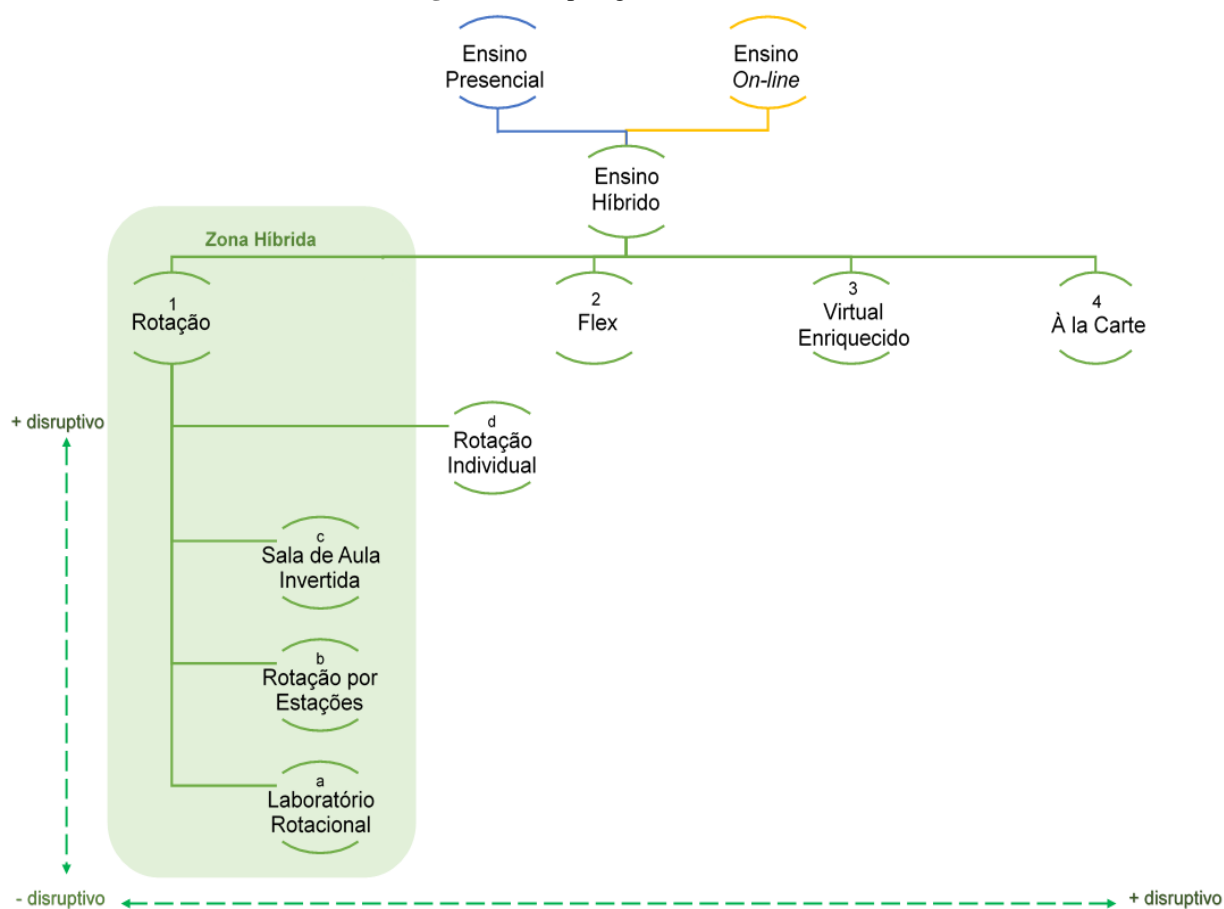
Desse modo, uma vez revisitado e adequado aos vários contextos escolares da atualidade, o ensino híbrido reformula-se, gerando outros parâmetros configurados em quatro tipos/modelos principais nos quais as iniciativas híbridas se enquadram em alguma variável deles.

Identificados por Christensen, Horn e Staker (2013), esses tipos caracterizam práticas que almejam aproximar as ações de ensino das ações de aprendizagem e dar condições ao professor para identificar dificuldades dos alunos e intervir para que eles progridam no processo de desenvolvimento.

Classificados segundo os conceitos de inovação sustentada e de inovação disruptiva, percebo que os formatos mais disruptivos têm as interações *on-line* como recursos fundamentais para a mediação e personalização do ensino pelo professor.

Conforme poderemos observar, na Figura 11, as categorias mais disruptivas são configuradas em novos modelos que mais se afastam do ensino presencial tradicional, enquanto as menos disruptivas se concretizam em tipos localizados em um espaço denominado “zona híbrida do ensino” (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013, p. 23), mais próximo do ensino presencial convencional e de formatos que permeiam mais de perto a sala de aula tradicional. Nesse espaço, compreendidos como inovações sustentadas em relação aos tipos mais disruptivos, estão os modelos rotacionais ou de revezamento de atividades.

Vejamos como os tipos ou modelos de ensino híbrido se organizam nessa proposta de categorização, observando a Figura 11.

Figura 11 – Tipologia do ensino híbrido

Fonte: A pesquisadora, com adaptações nas propostas de Christensen, Horn e Staker (2013) e Horn e Staker (2015)

Vale esclarecer que não foi minha intenção descrever, exaustivamente, todos os modelos híbridos. No entanto, é possível conhecê-los com mais detalhes em Christensen, Horn e Staker (2013), Horn e Staker (2015), e Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), autores consultados, especificamente, para discutir essas questões.

Observemos que os autores apontam, ao todo, sete modelos de ensino híbrido.

Considerado o menos disruptivo em relação à sala de aula tradicional, no modelo “rotação”, os estudantes de uma mesma disciplina (ou curso)⁴⁶ se alternam entre atividades predeterminadas, realizadas de acordo com um horário fixo (de aula) e orientação do professor. As tarefas podem incluir discussões em grupo, tutorial individual, atividades escritas, leituras, entre outras, mobilizadas ou não por tecnologias digitais, com a presença física do

⁴⁶ Gonçalves e Silva (2018) apresentam uma experiência com ensino híbrido em que utilizam o modelo rotacional, a partir de uma adaptação no modelo proposto pelos autores citados. Reunidos, no mesmo espaço físico de uma única sala de aula, licenciandos de um curso de graduação em Matemática, de níveis diferentes de formação (três turmas diferentes), realizaram atividades mediadas por dois professores do curso, que ministram disciplinas de áreas diferentes.

professor ou de um tutor. Quatro subtipos, também variáveis em níveis de disrupção, integram essa categoria, sendo três localizados totalmente na zona híbrida de ensino.

Fora da zona híbrida, portanto, mais disruptivo que os outros modelos rotacionais, porém mais sustentado que os demais modelos híbridos (Figura 11), encontra-se o tipo “rotação individual”. O aprendizado nesse modelo transcorre pelo acesso intenso aos objetos de ensino, escolhidos pelo aluno, e supervisionado pelo professor. São essas características que transportam o modelo rotação individual para fora da zona híbrida de ensino.

Na outra extremidade da categorização (Figura 11), o modelo mais disruptivo em relação à sala de aula tradicional, ou seja, mais próximo do ensino *on-line*, é o tipo “à la carte”. O aluno é responsável pelas escolhas e organização de seus estudos, conforme objetivos gerais a serem alcançados e caminhos a percorrer para isso. O estudo dispensa, a critério do aluno, a presença física em sala de aula e o professor (as plataformas digitais informam o desenvolvimento do aluno).

Não obstante os modelos mais disruptivos citados (rotação individual, com relação à zona híbrida de ensino, e à la carte, na tipologia geral) apresentarem alto nível de personalização, no tocante ao ensino e à aprendizagem, o foco de tais práticas está mais centrado no cumprimento de tarefas individuais pelo aluno, supervisionadas ou não pelo professor – o par mais experiente da comunidade escolar. Sinto falta, nesses modelos, do convívio e da construção colaborativa do conhecimento com os pares – os colegas de turma (e o professor) – que acabam ficando à margem, isolados cada um no próprio processo.

Sobre esse aspecto, seguindo preceitos vygotskyanos, entendo que a ação entre os membros do grupo e as intervenções sociais formalizadas nas instituições escolares são fundamentais para a organização das aprendizagens em geral e para o desenvolvimento de processos para a apreensão dos saberes, por isso, não sou favorável a uma modalidade de ensino totalmente domiciliar na Educação Básica.

Os tipos mais disruptivos parecem gerar formatos propensos a restringirem um espaço de convivência importante não apenas para a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual, mas para a formação cidadã do aluno que se encontra no nível básico de ensino. Para a construção de laços afetivos essenciais e de outros valores ligados à convivência em sociedade, tais como solidariedade, união, colaboração, respeito às diferenças etc., o convívio escolar também se faz fundamental, pois tal construção ocorre somente nas relações sociais.

A escola não é o único espaço para isso, contudo, ela não se constitui apenas como um local para a construção de conhecimentos científicos formais, mas também como um espaço relevante para o desenvolvimento socioemocional para toda a vida.

Dessa forma, compreendo tais modelos se distanciam das bases teóricas sociointeracionistas que fundamentam esta pesquisa, por isso, considero que o ideal dos modelos menos sustados ou mais próximos da disrupção pura, que imprimem mudanças mais radicais ao ensino e à aprendizagem, seria que os estudantes, além de aprenderem no próprio ritmo, compartilhassem o aprendizado em situações reais com os colegas, visando também à construção colaborativa dos conhecimentos, mesmo que ainda fosse a distância, por meio de aplicativos de interação social síncrona.

O processo investigativo que me levou até o ensino híbrido e a algumas formas de implementá-lo na educação formal, segundo exemplos de iniciativas educacionais inovadoras, trouxe igualmente como resultados elementos que me auxiliaram a pensar em um modelo ou formato que me parece com potencial para ser considerado em escolas brasileiras, de modo geral, e, de modo particular, no microespaço escolar onde este estudo se desenvolveu – em sistemas de ensino de Mato Grosso do Sul.

Ao estudar as particularidades das quatro grandes propostas de ensino híbrido (Figura 11) à luz dos conceitos de inovação disruptiva e de inovação sustentada, concluo que os modelos mais disruptivos são maneiras de personalizar o ensino e a aprendizagem que exigem dos alunos um grau maior de autonomia, maturidade e responsabilidade. Dessa forma, parecem-me mais adequados aos últimos anos do Ensino Médio e a níveis superiores de educação e não ao Ensino Fundamental, *locus* de investigação desta pesquisa.

Já os formatos mais sustentados parecem-me mais adequados com relação a essa perspectiva e às limitações físicas, de infraestrutura, que, por ora, apresentam-se no *locus* considerado. Os modelos mais disruptivos, em geral, requerem investimentos na reformulação de espaços e mobiliário, em recursos tecnológicos (dispositivos móveis e *internet* sem fio com velocidade de banda larga eficiente⁴⁷) e na formação de professores. Opostamente a estes, os sustentados dependem, basicamente, das ações do professor e dos alunos para sua implementação nos sistemas didáticos.

Para alterarem profundamente a organização da escola tradicional, os tipos disruptivos requerem ações políticas, econômicas e de gerenciamento que envolvem outras

⁴⁷ Nos EUA, para que a conexão de *internet* seja classificada como banda larga, o limite mínimo de velocidade de navegação e transmissão de dados é de 25MB (FCC, 2018). No Brasil, não há uma normatização a respeito. Resultados do Censo Escolar 2017 (BRASIL, 2018a) apontaram que somente 46,8% das 144.153 escolas brasileiras de Ensino Fundamental dispõem de laboratório de informática; 65,6% possuem acesso à *internet*. Dessas, apenas 53,5% possuem *internet* do tipo banda larga (em MS, a velocidade é em torno de 2MB), ou seja, em 34,4% dessas escolas, não há sequer *internet* e em 12,1% ainda se utiliza *internet* discada! Quanto à disponibilidade de dispositivos móveis, de 2005 a 2015, o Programa “Um computador por Aluno” distribuiu apenas 150.000 *laptops* (CGIB, 2016), enquanto o número de matrículas nesse nível de ensino alcançou, em 2018, 29.695.331.

instâncias da atividade educacional as quais englobam os sistemas de ensino e o sistema educacional. Conquanto sejam ações necessárias e prementes, em quaisquer circunstâncias, pois se tratam de melhorias para as condições de trabalho no contexto educacional, proporcionalmente, elas também são bem mais difíceis de serem realizadas a curto prazo. Assim, os modelos sustentados seriam soluções possíveis (mesmo que provisórias) para esse tipo de carência.

Dessa forma, após cotejar as características dos modelos de ensino híbrido às possibilidades do contexto educacional brasileiro, principalmente, sul-mato-grossense, e ao perfil do microespaço escolar em que esta pesquisa se realiza, optei pelo modelo de ensino híbrido “sala de aula invertida” (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013; BERGMANN; SAMS, 2016), sustentado no procedimento didático “sequência didática” para ensino de gêneros (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), para mediar a implementação de uma intervenção formativa, em contexto escolar, por um professor de língua portuguesa da Educação Básica.

Antes de me referir propriamente a essa intervenção, encerro este capítulo abordando características e possibilidades do modelo de ensino híbrido aula invertida, segundo os autores já citados e outros que defendem sua eficiência em contexto educacional (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI (2015); BERGMANN; SAMS, 2016; MORAN, 2012, 2015a, 2015b, 2018 RAMAL, 2015; VALENTE, 2014a, 2014b, 2018; entre outros), para o desenvolvimento do aluno e a formação do professor, aspectos que também justificaram sua escolha.

3.3 O MODELO DE ENSINO HÍBRIDO AULA INVERTIDA

Frente às mudanças nas formas de interagir com os conhecimentos científicos, contemporaneamente, no ensino considerado tradicional/convencional, a tônica é garantir que todos os alunos aprendam o mínimo esperado.

Com esse objetivo, o professor, com base no método dedutivo (MORAN, 2018), expõe os conteúdos (“passa a matéria”), explica conceitos básicos por meio de uma dinâmica de interação, em geral, vertical, “de um para todos”, e pede aos alunos que apliquem e aprofundem, posteriormente, esses conceitos com a realização de leituras, atividades e tarefas, e comprovem os conhecimentos adquiridos por meio de provas.

Contudo, atualmente, depois que os alunos desenvolveram o domínio básico de alfabetização para o letramento da letra nos anos iniciais do EF, já seria possível, pondera

Moran (2015b), inverter a ordem tradicional de favorecer o processo de ensino, visando também a outros letramentos, de acordo com o nível de desenvolvimento do aprendiz.

Informações básicas sobre determinado objeto de ensino ou problema podem ser pesquisadas, antecipadamente, pelo estudante⁴⁸ a fim de que se inteire do conteúdo a ser discutido em aula. Depois, partindo do conhecimento adquirido, os estudantes têm a oportunidade de partilhar e ampliar a compreensão do tema em situação de interação com os colegas, sob a supervisão e mediação do professor. Em síntese, esse é o princípio no qual se apoia o funcionamento do modelo de ensino híbrido aula invertida.

Basicamente, nesse modelo de ensino híbrido, representado na Figura 12, a proposta de ensino é que os conceitos consubstanciados em determinado objeto de saber sejam estudados *a priori* pelo aluno, a distância, fora da escola, por meio de um conteúdo sugerido (ou não) pelo professor. O espaço presencial de sala de aula é utilizado para discussões, resoluções de atividades de aplicação dos conceitos, esclarecimento de dúvidas, entre outras (JAIME; KOLLER; GRAELM, 2015), ou seja, atividades para a ressignificação da aprendizagem.

Figura 12 – Modelo de ensino híbrido aula invertida



Fonte: Curso *on-line* “Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação”⁴⁹

O conceito implícito, como a própria nomenclatura indica, pauta-se na inversão de ações da sala de aula, isto é, o aluno passa a fazer em casa o que fazia antes na escola (assistir a palestras e exposições do professor a respeito de determinado objeto de ensino

⁴⁸ Estou considerando como fonte de pesquisas não apenas a *internet* e outros recursos tecnológico digitais, mas quaisquer fontes que possam trazer informações aos alunos, como ler textos impressos, assistir a um filme, entrevistar/conversar com os pais, os amigos, o professor, profissionais de diferentes esferas de atividades etc.

⁴⁹ Disponível em: <http://isesp.edu.br/ensinohibridolivres/index.php?>. Curso realizado pela pesquisadora em fev./2018.

em aulas transmissivas/instrucionais, nas instituições mais tradicionais) e vice-versa, ou seja, nesse modelo, faz-se na sala de aula o que antes era feito em casa (aplicação da teoria a respeito do conteúdo estudado previamente, em atividades e tarefas mais práticas).

Assim, entendo que o grande diferencial da aula invertida é a versão da sala de aula tradicional em espaço de aplicação dos conceitos estudados previamente pelo aprendiz, é a articulação de dois momentos propícios à aprendizagem e ao desenvolvimento, mas, de forma invertida.

Christensen, Horn e Staker (2013) explicam que se trata de um dos modelos de ensino híbrido, de característica rotacional (Figura 11), no qual a rotação ocorre entre o estudo e a realização de tarefas *on-line*, na residência ou em outra localidade fora da escola, e a prática supervisionada presencialmente pelo professor na escola, durante a aplicação dos conteúdos estudados. Segundo os autores, essa estratégia de inovação sustentada configura o modelo mais simples para dar início à implantação do ensino híbrido na educação formal e, por isso, “emerge como uma técnica usada por professores tradicionais para o engajamento dos estudantes” (p. 33) em práticas inovadoras.

Apesar de fazer bastante sucesso na mídia como uma novidade no ensino, na sua acepção primeira, essa modalidade não é nova, conforme veremos no próximo tópico.

3.3.1 Histórico da Aula Invertida

A ideia de inversão no processo tradicional de fazer a aula não é nova: os cursos de Ensino Superior já fazem uso dela há muito tempo. Ela é nova na Educação Básica. Para a realização de um seminário, gênero bastante comum na esfera acadêmica, os graduandos são chamados a estudar textos – artigos de divulgação científica, ensaios, livros teóricos, literários, vídeos etc. – antes de discuti-los em aula.

A aula invertida generaliza esse princípio. Os alunos são expostos aos objetos de ensino, conceitos e teorias a respeito deles, antes da aula presencial, na qual serão, posteriormente, sistematizados pelo professor, com a intenção de prepará-los para a prática, para aplicar os conceitos apreendidos e assim verificar se foram bem compreendidos⁵⁰. *Grosso*

⁵⁰ Tradução e adaptação livre de: *Ce n'est pas une idée complètement neuve. L'université l'a inventée il y a quelques siècles déjà! En effet, dans un séminaire, les étudiants sont appelés à lire un texte, un article avant d'endiscuter en classe. La classe inversée généralise ce principe. Inverser une classe signifie donc renverser la manière ordinaire de faire cours: les étudiants sont exposés au contenu avant la classe afin d'être en situation de pratiquer, d'appliquer les concepts et par là de vérifier leur bonne compréhension.* Disponível em página da Universidade de Genebra, em: <https://unige.ch/dife/enseigner-apprendre/soutien-enseignement/zoom-innovations/enseigner-en-classe-inversee>. Acesso em: ago./2017.

modo, inverter uma aula significa inverter a maneira mais comum de ensinar os alunos, já cristalizada no gênero da atividade docente.

Na mesma direção, Munhoz (2015, p. 03) constata que esse é um dos “modelos ou metodologias mais recentes, oficialmente”, pois muitos professores o praticam há algum tempo, porém “de maneira informal em experiências aplicáveis aos ambientes virtuais de aprendizagem, com destaque para ambientes semipresenciais, mas também com validade para ambientes não presenciais”. Ao entremear momentos presenciais e não-presenciais, afirma o autor, a inversão das aulas é uma proposta de mudar, de forma não tão agressiva, ou seja, sustentada, o comportamento dos alunos (e dos professores, eu acrescentaria) acostumados a ambientes de ensino-aprendizagem presenciais tradicionais.

De acordo com pesquisa de Valente (2014a), a sala de aula invertida foi utilizada pela primeira vez em 1996, na *Miami University*, em Ohio, EUA, em uma disciplina de Microeconomia. Implementada por Lage, Platt e Treglia, *inverted classroom*, denominada à época, consistia na realização, pelos alunos, de uma série de atividades a respeito de um novo objeto de ensino, antes da aula. Na continuação, o tempo da aula era aproveitado para a aplicação e sistematização dos conhecimentos apreendidos nessas atividades prévias.

Em comparação com o desempenho apresentado pelos aprendizes em aulas de perfil mais tradicional, aqueles que passaram pela experiência da inversão se mostraram, segundo relata Valente (2014a), mais motivados e tiveram melhor desempenho ao final do percurso de ensino-aprendizagem dos objetos abordados.

Teixeira (2013), Trevelin, Pereira e Oliveira Neto (2013) corroboram as definições e a informação de que a utilização desse modelo não é recente no ensino, no entanto, situam os primeiros estudos e experiências afins bem no início da década de 1990. A Figura 13 representa um exercício de compilação desses dados, em uma cronologia na qual procurei situar, a partir dos autores, as origens da sala de aula invertida.

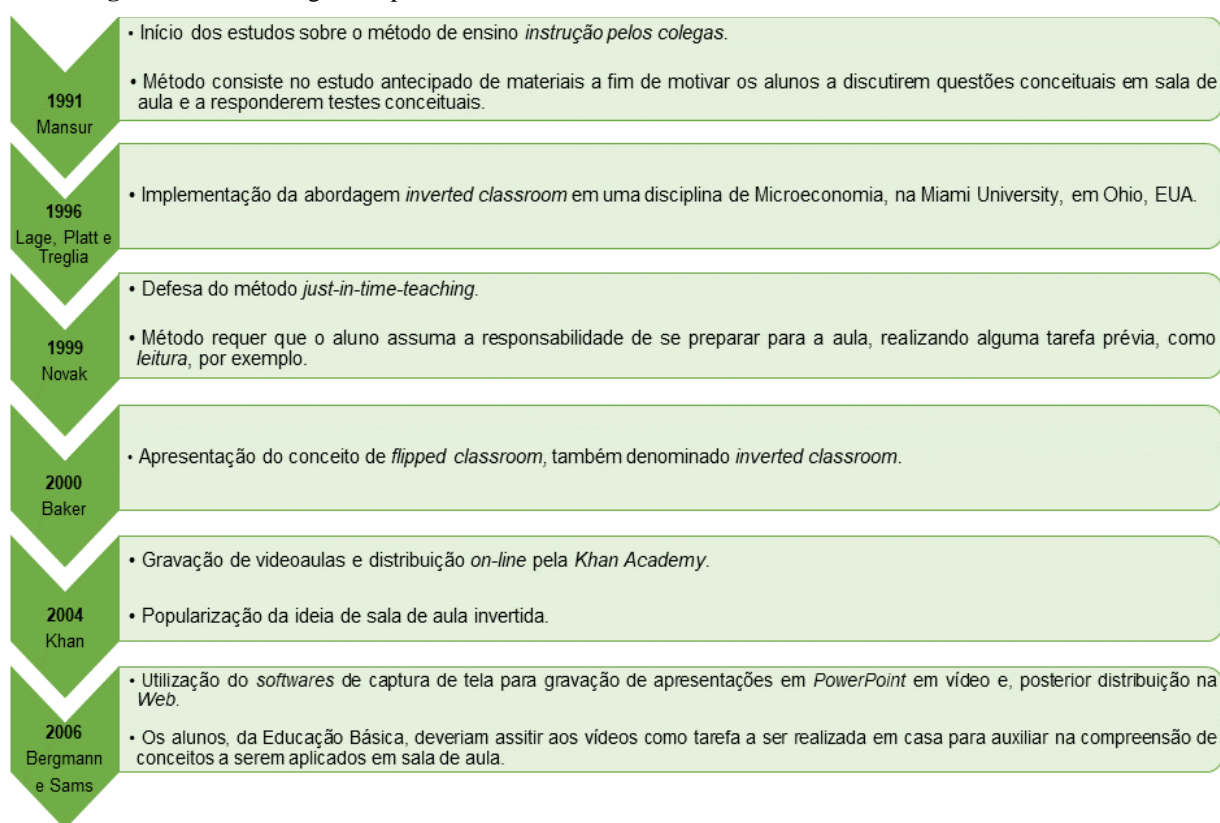
Nela, observam-se duas expressões diferentes para a denominação sala de aula invertida: *inverted classroom* e *flipped classroom*. Valente (2014a, p. 87) apresenta suas considerações em uma revisão da literatura sobre o termo, afirmando que, “a partir dos anos 2010, o termo *flipped classroom* passou a ser um chavão, impulsionado em parte por publicações no *The New York Times*”.

Bergmann e Sams (2016, s.p., destaques dos autores), que atualizaram esse modelo de ensino híbrido para ensino na Educação Básica, também explicam que não

propuseram o termo “*sala de aula invertida*”⁵¹, pois, segundo eles, “ninguém é ‘dono’ dessa designação. Não existe essa coisa denominada *sala de aula invertida*, embora ela tenha se popularizado nas diversas mídias”.

Ao longo de minhas leituras sobre o tema, encontrei uma série de expressões em inglês correspondentes à versão em português para “sala de aula invertida” ou “aula invertida” ou ainda “sala invertida”. *Flipped classroom* e *inverted classroom* são as mais recorrentes, enquanto *flipped teaching* ou *flip teaching*, *flipping the classroom* ou *flip the classroom* e *reverse teaching* são as nomenclaturas utilizadas esporadicamente. No âmbito desta pesquisa, dei preferência ao termo “aula invertida”, encontrado em português.

Figura 13 – Cronologia dos primeiros estudos com base no modelo de ensino híbrido aula invertida



Fonte: A pesquisadora, com base em Teixeira (2013), Trevelin, Pereira e Oliveira Neto (2013) e Valente (2014a)

Ainda considerando a cronologia das possíveis origens desse formato, apesar de a sala invertida não ser uma abordagem recente e constituir a forma mais simples de implementação do ensino híbrido (HORN; STAKER, 2015), esse modelo parece-me, em alguns pontos, o mais inovador dentro da zona híbrida do ensino (Figura 11). Ao inverter a estratégia de ensino-aprendizagem mais utilizada na escola, a aula invertida rompe com o padrão das

⁵¹ No original em inglês da obra publicada em 2012, Bergmann e Sams usam o termo *flipped classroom*.

práticas a que todos estávamos acostumados há séculos: o professor pesquisa/estuda, é o único responsável por “passar a matéria” (informações sobre os conhecimentos, os objetos de saber) para os alunos, que o escutam e, passivamente, recebem as informações⁵².

Nesse movimento de inversão, o acesso formal ao conhecimento se desloca, é compartilhado, não depende mais apenas das exposições do professor na escola. Os saberes se expandem além dos limites da sala de aula presencial (como já ocorre fora da escola), transformam-se e transformam o contexto escolar em local de (re)significação do conhecimento e de produção de outros, contando com a participação mais ativa dos estudantes. Assim, a aula invertida atua como uma ferramenta para a disrupção do e no espaço escolar.

Levanto a hipótese de que, talvez, pelas razões apontadas – materializar um modelo híbrido mais simples de implementar e que introduz uma mudança mais incisiva na tradição escolar, mesmo ainda conservando traços do que é considerado convencional (por isso, é sustentado) –, seja o único modelo de ensino híbrido, entre os demais, que recebe maior atenção da mídia, de acordo com o que já observaram Teixeira (2013), Horn e Staker (2015) e Schmitz (2016) e, atualmente, confirmado, por mim, em uma busca mais geral pela *web*, conforme me referi na Introdução da tese.

Parece-me que a aula invertida acaba destacando-se, enfim, porque, ao inverter a função da sala de aula convencional, rompe com o padrão de ensino e aprendizagem comum, subvertendo a ordem normal das ações praticadas na esfera da atividade escolar há muito tempo. Nesse sentido, também assume um caráter disruptivo frente ao modelo tradicional ainda praticado na Educação.

Quanto ao uso de recursos de tecnologias digitais nas práticas de aula invertida, tal modelo não implica, necessariamente, a inclusão deles, mesmo porque foi pensado como uma solução pedagógica e não, propriamente, tecnológica. Entretanto, refletindo com Moran (2012, p. 09-10), as TDCIs estão cada vez mais presentes em nossa vida e ter acesso contínuo ao digital é um novo direito de cidadania plena, assim,

Os não-conectados perdem uma dimensão cidadã fundamental para sua inserção no mundo profissional, nos serviços, na interação com os demais. Escolas não-conectadas são incompletas (mesmo quando didaticamente avançadas). Alunos sem acesso contínuo às redes digitais estão excluídos de uma parte importante da aprendizagem atual [...]. Hoje, todos os alunos, professores e comunidade escolar precisam de acesso contínuo a todos os serviços digitais, para estar dentro da sociedade da informação e do conhecimento.

⁵² A origem desse modelo remonta à Idade Média, quando o alcance ao conhecimento estava restrito a pouquíssimas pessoas, conforme nos mostra a história (BARRETO, 2014).

Almeida e Valente (2012, p. 60), a seu tempo, consideram que o uso de tecnologias pode ainda levar a educação mais longe, pois elas propiciam

[...] a reconfiguração da prática pedagógica, a abertura e plasticidade do currículo e o exercício da coautoria de professores e alunos. Por meio da mídiatização das tecnologias de informação e comunicação, o desenvolvimento do currículo se expande para além das fronteiras espaço-temporais da sala de aula e das instituições educativas; supera a prescrição de conteúdos apresentados em livros, portais e outros materiais; estabelece ligações com os diferentes espaços do saber e acontecimentos do cotidiano; e torna públicas as experiências, os valores e os conhecimentos, antes restritos ao grupo presente nos espaços físicos, onde se realizava o ato pedagógico.

A própria instituição da aula invertida como estratégia de ensino-aprendizagem, tal como é concebida teoricamente hoje, parece ser facilitada e tomar força com a integração das tecnologias digitais em suas bases. Teixeira (2013) corrobora essa observação ao afirmar que, apesar de o conceito existir há mais de uma década, só nos últimos anos é que as tecnologias e respectivas aplicações evoluíram para que essa abordagem fosse mais acessível, praticável e democrática.

Nesse sentido, Calvo (2016) analisa que o trabalho inovador dos professores Bergmann e Sams (2016), no aprimoramento da aula invertida para a Educação Básica, foi facilitado pelas ferramentas de mídia e aplicativos presentes em dispositivos móveis que possibilitam, entre outros, a elaboração de videoaulas e tarefas, bem como, a distribuição e oferta gratuitas desse material pela *internet*. Por sua vez, devido ao caráter de ubiquidade da mídia digital e do hipertexto (XAVIER, 2013), esses dispositivos também viabilizam de forma simples a consulta aos materiais a qualquer tempo e em qualquer lugar com acesso à rede.

Com o auxílio da tecnologia, os vídeos de Bergmann e Sams fizeram muito sucesso e “viralizaram” pela *web*, quando compartilhados por meio de uma das plataformas de distribuição digital de vídeos mais acessadas na *internet* – o *YouTube*. Após assisti-los, os alunos ausentes nas aulas traziam suas dúvidas e as discutiam com os professores, obtendo ajuda direcionada e personalizada. Paulatinamente, esses estudantes acostumaram-se a assistir aos vídeos e a conversar sobre os conteúdos com os professores.

Depois, somaram-se a esses os alunos que haviam participado das aulas presenciais, mas que assistiam aos vídeos para tirar dúvidas e consolidar a aprendizagem, e ainda outros que recorriam ao recurso midiático como estratégia de revisão para provas.

Tal procura significa que as “aulas na *internet*” começaram a fazer sentido para os estudantes e se transformaram em um recurso, uma ferramenta do professor para oportunizar a aprendizagem.

Dessa forma, o que a princípio foi uma proposta de solução para auxiliar alguns alunos ausentes nas aulas se transformou na estratégia de ensino *flipped classroom*, explicada em detalhes por Bergmann e Sams em livro publicado em 2012, nos EUA, e, em 2016, no Brasil (em versão impressa e digital).

Desde então, o modelo de aula invertida, associado às mídias digitais, popularizou-se em escala mundial e é adotado fortemente em instituições de ensino dos EUA (HORN; STAKER, 2015; MORAN, 2015).

Embora seu predomínio ainda seja no Ensino Superior (VALENTE, 2014b), gradativamente, seu uso vem sendo incentivado na Educação Básica em países como Finlândia, Singapura, Holanda e Canadá (RAMAL, 2015). No Brasil, escolas e universidades também praticam a aula invertida, entre outros modelos de ensino híbrido, principalmente, no âmbito da rede particular de ensino⁵³.

Com os avanços tecnológicos, a sala invertida também ganha novos contornos na ação de seus atores.

A parcela de estudos realizada fora da escola não se delinea mais apenas por vídeos assistidos pelos alunos. Por meio de atividades planejadas em plataformas digitais e/ou de outros recursos tecnológicos, eles dispõem de meios para controlar quando, onde e como vão estudar os conteúdos programados pelo professor, tendo a possibilidade de repetir o processo quantas vezes considerar necessário, no momento em que desejar, conforme as dificuldades se apresentam.

Dessa forma, o próprio aluno é capaz de dar o tom a seus estudos e personalizar sua aprendizagem, diferentemente do que ocorre na sala de aula tradicional, na qual, muitas vezes, divaga/se distrai ou não se posiciona, tornando difícil ao professor identificar tais dificuldades no exato momento em que surgem.

Por outra, assumidos como tecnologias de linguagem (SANTAELLA, 2013), tais recursos contemplam ferramentas/instrumentos que dão ao professor condições de intensificar e otimizar sua atuação, interagindo com os alunos, identificando suas dificuldades/necessidades, mediando as aprendizagens e acompanhando o progresso deles de

⁵³ As escolas públicas que o adotam são, em sua maioria, assistidas por órgãos governamentais em parceria com projetos de fundações e instituições privadas. O modelo aula invertida, por si só, tem-se revelado um dos formatos híbridos que exige menos investimentos ou gastos financeiros (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013). No entanto, o que observei, na amostra de iniciativas, consideradas inovadoras pelos autores que as pesquisaram, (Tabela 2), neste momento sócio-histórico, é que essas instituições, bem como as privadas, trabalham com aula invertida associada a outros modelos de ensino híbrido mais disruptivos que, em geral, requerem mais investimentos financeiros para sua implementação.

forma mais rápida (antes de irem para a aula presencial), segundo defendem Valente (2013, 2018), Moran, Masetto e Behrens (2013) e Moran (2018).

Recuperado o percurso histórico do modelo de ensino híbrido sala de aula invertida, ainda há alguns pontos a considerar quanto às possibilidades e aos efeitos de sua utilização na aprendizagem e no desenvolvimento do aluno. Assim, no próximo tópico, olho para esse modelo, tentando refletir sobre ele do ponto de vista teórico, contando para isso com o apoio de autores que advogam a seu favor e das prerrogativas do ISD e de suas bases vygotskianas para explicar o desenvolvimento humano.

3.3.2 Considerações Teóricas acerca do Modelo Aula Invertida

A princípio, com exceção da rotatividade de locais, do uso de ferramentas multimídias (como suporte tecnológico para o ensino e a aprendizagem formais) e da possibilidade de respeito ao ritmo de aprendizagem do aluno, o que já significa uma mudança expressiva nas práticas de ensino mais convencionais, a aula invertida ainda me lembrava, em certa medida, a metodologia tradicional de ensino.

Embora tenha ciência de que se trata de um modelo de ensino firmado no conceito de inovação sustentada, ouvir o professor por meio de vídeos elaborados pelo docente e/ou por outros autores, em casa ou em outros locais, soava-me como um procedimento didático muito próximo das práticas de aulas presenciais, com a ressalva de que os vídeos planificam aulas mais condensadas⁵⁴, cuja tônica ainda é a forma social de trabalho expositiva.

Deixando momentaneamente de lado a atenção aos ritmos variados de aprendizagem e, claro, o uso de recursos de tecnologia digital, os alunos ainda continuam, mesmo nesse formato invertido, tendo contato com os objetos de ensino por meio de aulas expositivas, pois os tempos de aula expositiva a distância e de aula expositiva presencial apenas foram trocados, invertidos. Considerando tais aspectos, não via concretamente os efeitos da inovação para melhorar a aprendizagem do estudante.

⁵⁴ A recomendação é para que esses vídeos tenham, no máximo, a duração de 08 a 10 minutos, conforme orientações do Curso “Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação”. O curso é gratuito e pode ser acessado em: www.ensinohibrido.org.br.

A esse respeito, Bergmann e Sams (2016) e outros apoiadores da sala de aula invertida⁵⁵ ponderam (e me esclarecem) que, além dos fatores já explicados, o fator “tempo” também é preponderante no formato apresentado.

Ao implementá-la, além de esclarecerem, em sala de aula presencial, dúvidas sobre a teoria e os conceitos aos quais os alunos tiveram contato individual, antecipadamente, a distância, os professores teriam mais tempo para criar e desenvolver projetos interativos, organizar experimentos ou gerenciar o trabalho cooperativo dos aprendizes. Em outras palavras, teriam mais tempo para diversificar as atividades presenciais, tornando-as mais produtivas para o desenvolvimento dos estudantes.

Dessa feita, no lugar de somente transmitirem informações a respeito dos objetos de ensino, enquanto os alunos as escutam e passivamente as copiam, os docentes podem utilizar melhor o tempo presencial com outras atividades práticas e orientadas que complementam as videoaulas.

Horn e Staker (2015) também se referem ao gerenciamento do tempo, a partir da proposição de atividades, mas pela perspectiva do aluno.

Esses autores concordam que, à primeira vista, a inversão entre “tempo de aula” e “tempo de lição de casa” parece não fazer diferença para a aprendizagem. Entretanto, ponderam que esse entendimento desconsidera um “insight fundamental por trás da sala de aula invertida”: o fato de que, se alguns estudantes não entendem o que é apresentado em uma aula expositiva síncrona, presencial, eles têm poucos recursos para resolver isso⁵⁶. O professor pode até tentar imprimir um ritmo mais lento ou mais acelerado na tentativa de se ajustar às diferentes necessidades dos alunos, mas, “inevitavelmente”, o que pode ser muito rápido para uns pode ser muito lento para outros (HORN E STAKER, 2015, p. 70-71).

A inversão, como vimos, dá ao aluno a oportunidade de ditar o próprio ritmo de estudo, personalizando, total ou parcialmente, seu percurso de aprendizagem de acordo com suas necessidades, expectativas e estilos de aprendizagem. Moran (2018) explica que, desse modo, essa seria uma possibilidade de conferir maior autonomia aos aprendizes para gerenciar o tempo de estudo e a aprendizagem fora da escola.

⁵⁵ Entre outros, refiro-me a Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015); Fundação Lemann e Instituto Península (2015); Moran (2014, 2015a, 2018); Ramal (2015); Schmitz (2016); Teixeira (2013); Trevelin, Pereira e Oliveira Neto (2013); Valente (2014a, 2018); Associação *Flipped Learning Network* (www.flippedlearning.org/).

⁵⁶ O professor participante desta pesquisa fez menção ao fato de que, muitas vezes, os alunos não esclarecem suas dúvidas, porque ficam com vergonha de perguntar ou têm medo de sofrer *bullying* por parte dos colegas por não saberem/entenderem algum ponto dos conteúdos. E, assim, o momento da dúvida passa e ela não é esclarecida.

Ainda pensando no gerenciamento do tempo, apesar dos esforços para respeitar o ritmo dos aprendizes, aproveitar melhor o tempo escolar e dinamizar atividades de ensino-aprendizagem, Bergmann e Sams (2016) reconheceram que, ao propor sempre as mesmas atividades, *on-line* e *off-line*, estavam impondo o currículo sem se atentarem a necessidades dos alunos, isto é, sem que todos estivessem preparados para avançar no mesmo ritmo. Tal procedimento é o que Christensen, Horn e Johnson (2009, p. XXIV) chamam de “tecnologia monolítica”, isto é, o emprego de um único estilo de atividade/instrução para todos os estudantes.

Se olharmos para a questão pelas lentes dos pressupostos teóricos vygotskyanos (VYGOTSKY, 2001), tal procedimento assume que todos os estudantes estariam sempre e igualmente no mesmo “nível de desenvolvimento real”, ou que se desenvolveriam da mesma forma, no mesmo ritmo, o que já sabemos não ocorre, pois vários fatores (externos e internos) estão envolvidos no processo.

Partindo de semelhante reflexão, Bergmann e Sams (2016) disponibilizaram sua videoteca acompanhada de outros materiais tais como textos teóricos, tarefas e (auto)avaliações, fazendo com que as atividades que antecederiam às aulas presenciais não ficassem apenas restritas aos vídeos. Ademais, o momento presencial foi aprimorado com a associação de atividades mais práticas às discussões a respeito dos vídeos. As atividades passaram a ser planejadas a partir das dificuldades dos alunos, identificadas em avaliações.

Assim, no ambiente virtual foram concentradas as informações mais básicas e, na sala de aula, na escola, as atividades mais criativas e supervisionadas.

De acordo com os aportes da Teoria Histórico-Cultural, a interação com o meio é imprescindível para o desenvolvimento do sujeito. Ao tomar essas providências, os professores estavam tentando conduzir o meio à uma forma ideal para os aprendizes, favorecendo-lhes diferentes oportunidades para que pudessem realizar atividades diversas, a fim de potencializar momentos de aprendizagem e apreensão dos objetos ensinados, tornando o aprendiz também responsável por essa dinâmica.

O agir dos alunos em busca dos vídeos das aulas foi motivado por razões justificáveis para isso e deu aos professores o indicativo de que a disponibilização antecipada da videoteca, associada a outros instrumentos mediadores, poderia oportunizar a aprendizagem e o desenvolvimento, gerando novas dúvidas (zonas de desenvolvimento proximal), que poderiam ser esclarecidas ao longo das aulas presenciais.

Olhando pelo ponto de vista teórico dos estudos de Leontiev (1983, 2004), refletido na Teoria da Atividade, assistir aos vídeos, produzidos e disponibilizados pelos

professores, era uma ação que satisfazia a necessidade dos alunos de recuperar ou retomar as aulas. Tal necessidade era motivada por razões particulares: (1) ausência na aula, (2) dúvidas com relação aos objetos de ensino, (3) estudar para a prova. Esses motivos iam ao encontro de finalidades também diferentes: (1) não ficar atrasado com relação aos conteúdos estudados, inteirar-se da aula; (2) compreender os conteúdos, consolidar a aprendizagem; (3) ser bem avaliado nas provas, prosseguir para a etapa escolar seguinte (“passar de ano”).

Como assistir aos vídeos atendia a uma necessidade, um motivo e uma finalidade dos estudantes, a atividade/ação⁵⁷ de assisti-los passou a ser significativa e, paulatinamente, tornou-se um hábito e foi responsável pelo sucesso dos vídeos entre os alunos e outros professores.

A partir da compreensão de Vygotsky (2001), realizar atividades antecipadas às aulas presenciais (como assistir às produções audiovisuais) podem ser uma forma de fazer emergir movimentos de tensão, conflito e superação que, uma vez administrados pelo professor, como parte da organização das relações nos contextos sócio-histórico-culturais escolares (virtual e presencial, nesse caso), em sua relação com as práticas da vida real, seriam potencialmente promotores de aprendizagem significativa.

Desse modo, entendo que, para o professor, o momento a distância pode ser considerado o de ensino individual (*teach to one* - ensinar a um; COSTA, 2012) e, para o aluno, é a fase de autoestudo. É o momento anterior à aula presencial, de responsabilidade majoritariamente do estudante, que deve administrá-lo em seu tempo pessoal, a partir dos primeiros encaminhamentos e curadoria docentes.

Nessa etapa, o professor pode identificar, nas tarefas e avaliações realizadas, os pontos ainda nebulosos para o aprendiz sobre determinado objeto de ensino. Concentrando-se neles, pode selecionar e escolher os instrumentos que o ajudarão a mediar a aprendizagem, assim como, direcionar as tarefas de sala de aula presencial, de acordo com as dificuldades apresentadas pelos estudantes, a fim de saná-las de forma individual ou coletiva no tempo em que são realizadas.

⁵⁷ Na teoria proposta por Leontiev, a atividade só é realizada quando a intenção do aluno se identifica com o objeto da atividade. No caso da proposta dos professores Bergmann e Sams, os vídeos disponibilizados tinham como objeto a aprendizagem do aluno a respeito de determinado saber científico. Assim, assisti-los apenas para obter uma nota boa na prova não corresponde ao objeto da atividade, por isso, uma ação pode ter sido realizada por um grupo de alunos, mas a atividade não foi realizada por todos os alunos. Na releitura efetivada pelo ISD (BRONCKART, 2006), aplicada ao fazer ou agir humano pela linguagem, a atividade está relacionada ao conjunto de indivíduos, ou seja, tem relação com o agir coletivo, enquanto a ação é relativa a um agir individual, singular, uma parte da atividade cuja responsabilidade é de um indivíduo em particular.

Já o aprendiz pode autorregular o processo e reconhecer o que precisa ser mais bem estudado e discutido com o professor e os colegas. Para isso, é necessário que esse processo adquira sentido para ele, de modo que compreenda a importância de realizar tais atividades e transforme tal procedimento em hábito.

A apropriação do instrumento mediador⁵⁸ pelo aluno trata-se de um processo de instrumentalização que instiga novos conhecimentos e saberes, favorece novas possibilidades de ações, sustenta-as e as orienta (tais como na resolução de tarefas) e, ao mesmo tempo, possibilita ao aprendiz a construção de esquemas de sua utilização, promovendo desenvolvimento (RABARDEL, 1995, 1999; SCHNEUWLY, 2004; MACHADO; BRONCKAT, 2009).

Essas necessidades seriam, portanto, o ponto de partida para outras atividades a ser selecionadas ou tarefas a ser (re)formuladas. É o ensino partindo daquilo que *o aluno já sabe para chegar ao que ele ainda não sabe*; é a diferença entre os produtos de aprendizagens sociais anteriores e novas aprendizagens sociais (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Nas prerrogativas mais vygotskianas, é o espaço da “zona de desenvolvimento proximal” (ZDP) (VYGOTSKY, 2001) – o espaço psicológico de intervenção do professor no qual a mediação (por meio de instrumentos semióticos) se torna essencial para a aprendizagem.

Nesse sentido, Nascimento (2012b) enfatiza que, nas mediações formativas, é fundamental que o professor identifique as ZDP dos aprendizes para que as dificuldades e obstáculos sejam convertidos em elementos propulsores de desenvolvimento, pois, quando identificados, constituem focos poderosos de intervenção. Dessa forma, o ensino promove avanços, é prospectivo, porque vai além daquilo que o aluno construiu sozinho.

O que é realizado de forma autônoma constitui seu “nível de desenvolvimento real” (VYGOTSKY, 2001) – por isso a importância de favorecer ao aprendiz momentos nos quais ele possa exercer o autoestudo – que pode, no contexto da aula invertida, ser verificado antecipadamente, por meio de atividades realizadas a distância.

Em sala de aula presencial, professor e alunos em interação atuam na ZDP e favorecem o avanço da aprendizagem, tendo a linguagem, em suas dimensões de atividade humana, de produto e de instrumento mediador dessa atividade (BRONCKART, 2006; KOSTULSKI, 2013), como propulsora de desenvolvimento nesse processo.

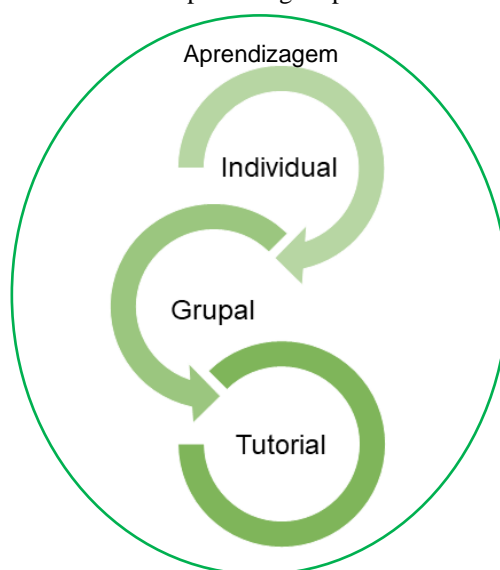
Assim, a ação educativa, mediada pelo agir linguageiro do professor e dos alunos em interação, presencialmente, pode ter início do ponto em que o educador identifica o

⁵⁸ Rabardel (1995) refere-se ao processo de apropriação do instrumento pelo e para o sujeito como a “gênese instrumental”.

que o aprendiz é capaz de fazer independente de auxílio, já no momento a distância, a partir dos níveis de desenvolvimento real de cada um. Com o auxílio das interações favorecidas pelo meio, o aprendiz torna-se capaz de realizar atividades que não realizaria sozinho, potencializando, assim, seu nível de desenvolvimento.

Nessa direção, Moran (2018, s.p.) pondera que, na aula invertida, a aprendizagem se constrói num processo equilibrado em três movimentos – “o individual, o grupal e o tutorial” –, conforme representado na Figura 14.

Figura 14 – Movimentos de aprendizagem presentes na aula invertida



Fonte: A pesquisadora

Partindo de dessa premissa e das considerações a partir de Vygotsky (2001), compreendo que, na inversão do processo de ensino convencional, a modalidade presencial, majoritariamente, instrucional e expositiva, de responsabilidade exclusiva do professor como apenas transmissor de conhecimentos para o grupo (de um para todos), característica dos paradigmas da aprendizagem curricular (LEMKE, 2010), remodela-se e desdobra-se em outras duas dimensões: da aprendizagem individual e da aprendizagem colaborativa e compartilhada, sob tutoria do professor. Tal configuração também inverte o papel dos atores envolvidos.

No quadro epistemológico do ISD (BRONCKART, 2003; 2006; 2008), as relações entre desenvolvimento e aprendizagem são processos inter-relacionados, nos quais, o aluno, integrado a um contexto cultural, tem seu processo de desenvolvimento movido por mecanismos de aprendizagem acionados externamente. Assim, as dimensões que envolvem o modelo de ensino híbrido aula invertida são oportunidades de o professor agir e criar meios que oportunizem o acionamento de tais mecanismos.

A primeira dimensão (ensinar a um), materializada a distância, é a mais autônoma, de responsabilidade, do aluno. No entanto, nesse momento, o professor também exerce curadoria sobre a aprendizagem dos estudantes, analisando, selecionando, preparando e compartilhando instrumentos, objetos, e dispositivos de ensino-aprendizagem⁵⁹.

Na segunda dimensão, o professor dá continuidade à (re)construção do espaço didático (DOLZ; TOULOU, 2008) em um *continuum* entre as etapas a distância e presencial. O tempo restante de aula, agora, presencialmente, na escola, é dedicado à criação de um ambiente de aprendizagem colaborativa (de todos para todos), no qual o estudante socializa e amplia sua aprendizagem por diferentes formas de compartilhamento de informações e saberes com os colegas (seus pares), sob a supervisão e avaliação do professor. É o momento de, juntos, (re)significarem as informações e os conhecimentos que apreenderam estudando sozinhos.

Na aula presencial, os estudantes têm ainda a oportunidade de aprender com o membro mais experiente do coletivo escolar – o professor –, responsável pelo aprofundamento da aprendizagem e de levá-los além de onde chegaram sozinhos e em grupo com os pares (VYGOTSKY, 2001).

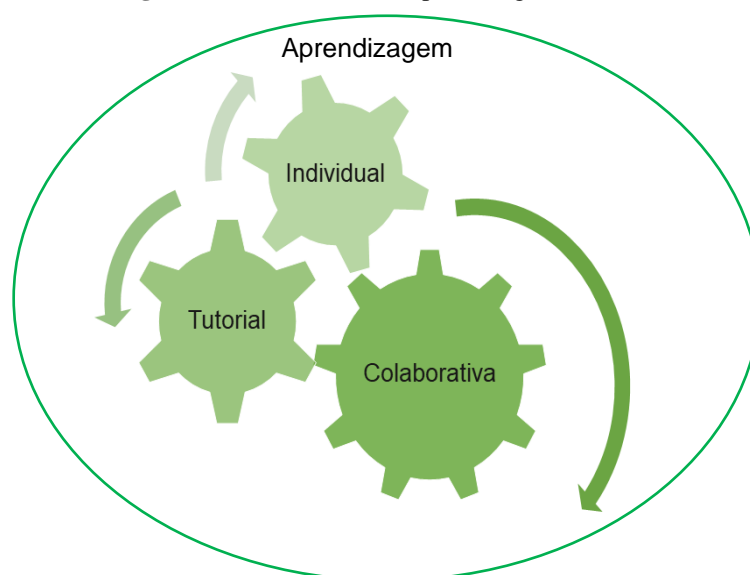
Assim, pela tutoria presencial (curadoria, mentoria, orientação, intervenção, mediação), de acordo com Moran (2018), constituinte da terceira dimensão da aula invertida, o professor dá continuidade à organização, ao direcionamento e à administração das situações de aprendizagem, atuando nas representações, obstáculos, dificuldades e impedimentos para a aprendizagem –, por meio de gestos profissionais próprios do *métier* docente (SCHNEUWLY, 2000, 2009b; AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008; NASCIMENTO, 2011, 2016) e de instrumentos que envolvam os alunos e contribuam para o monitoramento, a regulação e a (auto)avaliação formativa dos estudantes.

Segundo Schmitz (2016), três momentos de aprendizagem estão consubstanciados ao modelo aula invertida – antes da aula presencial (autoestudo), durante a aula presencial (estudo com o grupo, sob a tutoria do professor) e depois da aula presencial (reflexão dos alunos sobre os objetos de ensino e de avaliação do professor para planificação de outras atividades). Entendo que a convergência desses momentos modifica e ressignifica o *continuum* de ensino-aprendizagem, dando novos contornos que redesenham e reconstróem o espaço didático (DOLZ; TOULOU, 2008).

⁵⁹ Na análise de Rojo (2012b), o papel de curadoria dos objetos digitais de aprendizagem (e de outros dispositivos, acrescentaria) é de suma importância para o aluno, porque os multi e novos letramentos requerem uma escolha ética e uma análise crítica das várias estéticas desses instrumentos, a partir de uma base sólida de conceitos teóricos próprios para isso. Esse tipo de orientação é, pois, o espaço da atividade sob responsabilidade da escola, que se deve realizar por meio da curadoria e supervisão do professor.

Logo, no contexto do modelo de ensino híbrido sala de aula invertida, observo que a aprendizagem também se revela híbrida e se constrói apoiada em três dimensões articuladas de forma menos vertical, mas como em um sistema de engrenagens cujo movimento contínuo articula o presencial e a distância, o individual e o colaborativo – tudo organizado pela tutoria do professor em uma relação mais horizontal, conforme procurei representar na Figura 15.

Figura 15 – Dimensões da aprendizagem híbrida



Fonte: A pesquisadora

Nessas condições, penso que as relações dialógicas instauradas reconfiguram o agir do professor em situação de trabalho, possibilitando que ele se desloque de práticas essencialmente transmissivas para práticas baseadas na orientação e tutoria dos aprendizes, mais adequadas, portanto, ao paradigma da aprendizagem interativa (LEMKE, 2010). Tais modificações também alterariam o agir dos alunos.

Considerando, portanto, o viés teórico sociointeracionista, a dinâmica de inversão proposta estaria direcionada ao deslocamento do próprio processo de ensino-aprendizagem tradicional, ressignificando os papéis e as responsabilidades dos atores envolvidos bem como as concepções de ensinar e aprender subjacentes a esse modelo de ensino-aprendizagem.

No tocante ao desenvolvimento dos alunos, adequando as análises de Valente (2015) à tal proposta, a articulação, promovida pela rotação característica da aula invertida, é capaz de elevar a autoconfiança, alavancar níveis altos de autoestima e motivar fortemente os estudantes a aprender em contextos desafiadores e de baixa ameaça. Nas observações de

Bucheton e Solé (2009), são contextos nos quais a atmosfera favorecida pelo professor é menos tensa e a tônica são os relacionamentos, o engajamento/compromisso, a ética, as diferentes linguagens e o espaço aberto para pensar.

Correlacionando esses autores, a atmosfera ideal é aquela em que o estudante é conduzido por uma pilotagem que favorece a sua exposição a situações de desenvolvimento cognitivo (estratégias e processos de aprendizado), intrapessoal (capacidade de lidar com emoções e moldar comportamentos para atingir objetivos) e interpessoal (capacidades para se expressar, interpretar e responder a estímulos sociais). Tais situações são entendidas, contemporaneamente, como domínios para o século XXI.

Vale ressaltar que esses domínios não são estanques e pressupõem intersecções entre eles, conforme proposto na Figura 16.

Figura 16 – Domínios para o século XXI



Fonte: Pellegrino e Hilton (2015)

Portanto, a sala de aula invertida, ao incentivar o aluno à investigação, à exploração e à significação de informações, assim como à construção de conhecimentos na interação colaborativa entre os pares e o professor, pode levar ainda ao entendimento sobre como aplicá-los em situações concretas, contribuindo para o desenvolvimento de novas maneiras de pensar, diferentes formas de estudar, trabalhar e de (con)viver no mundo atual.

Todo esse cenário levou-me a optar por tal modelo de ensino híbrido como uma proposta metodológica para a intervenção escolar a que esta pesquisa se propôs, pois vai ao encontro dos objetivos e da problematização que a motivaram.

Assim, tal proposta sustentada de ensino e de aprendizagem, propulsora de prática pedagógica ativa, em oposição à prática totalmente transmissiva/instrucional, pode contribuir para ações didáticas mais adequadas, considerando a dinâmica de interação necessária em tempos hipermodernos (LIPOVETSKY, 2004). Conforme já exposto, a tese deste estudo científico repousa, em parte, sobre essa premissa.

Retomando as modificações empreendidas por Bergmann e Sams (2016, s.p.) na sala de aula invertida, o resultado da adequação das atividades às necessidades dos alunos foi um aprimoramento ao qual passaram a denominar “sala de aula invertida para o domínio⁶⁰”. Segundo os autores, a intenção foi propor “uma sala de aula invertida que também contivesse elementos de um ambiente propício à aprendizagem para o domínio” ou para “a conquista de uma série de objetivos respeitando o próprio ritmo do aluno e considerando dificuldades individuais” ou de grupos afins, eu ainda acrescentaria.

A aprendizagem para o domínio é implementada por meio de “um currículo escolar com determinado corpo de conhecimentos em que o domínio de um objetivo é condição necessária para o sucesso nos objetivos subsequentes”. Seus componentes principais são: (1) alunos trabalhando individualmente (ou em grupos) em ritmo adequado; (2) avaliações formativas; e (3) alunos demonstrando domínio dos objetivos em avaliações somativas.

Tomada dessa forma, a sala de aula presencial se transforma em “laboratório educacional”, caracterizado por um volume maior de atividades (BERGMANN; SAMS, 2016, s.p.), de modo a levar o aluno à participação ativa na construção dos saberes.

Como são atividades que podem ocorrer ao mesmo tempo no ambiente presencial, observo que é possível associar a sala de aula invertida para o domínio a outros tipos de ensino híbrido (CHRISTENSEN, HORN E STAKER, 2013), tais como aos modelos sustentados rotacionais (Figura 11) nos quais os alunos podem agir em estações ou ambientes de ensino diferentes. Por isso, Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) consideram que a sala de aula invertida pode ser a porta de entrada para outros modelos de ensino híbrido.

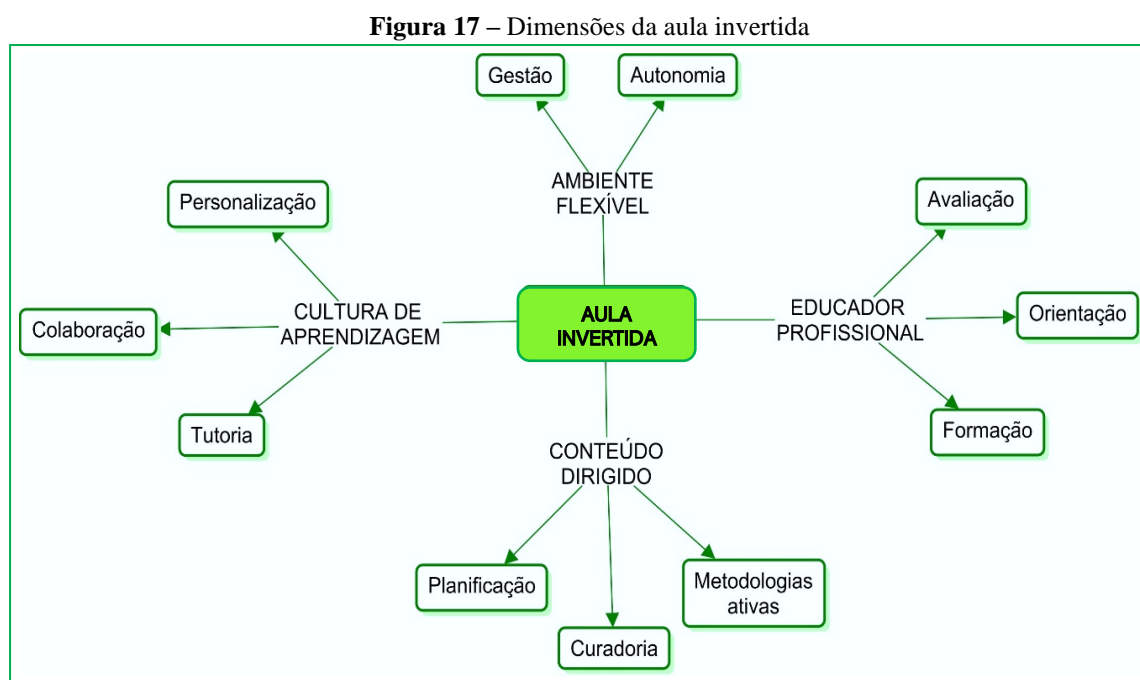
⁶⁰ De acordo com Bergman e Sams (2016), a aprendizagem para o domínio já existe desde a década de 1920, no entanto, só passou a ter destaque a partir da década de 1960, quando foi popularizada por Benjamin Bloom, cujas pesquisas demonstraram que quase todos os estudantes (80%) podiam dominar quaisquer saberes desde que contassem com tempo e apoio adequados e suficientes.

Não obstante todos os pontos positivos ou favoráveis para o desenvolvimento, discutidos pelos autores considerados, entendo que nem a inversão da aula e tampouco o acréscimo de tecnologias *on-line*, garantem, por si sós, a aprendizagem ativa do aluno e inovações na educação.

Preocupada com essa questão, a Associação *Flipped Learning Network* (FLN, 2014, p. 02) propôs “quatro pilares”, visando a auxiliar na implementação da aprendizagem invertida. Para além de sustentarem a aula invertida, compreendo esses “pilares” como dimensões para o engajamento do professor e dos alunos nessa prática.

Segundo a FLN (2014), os “pilares”, ou as dimensões fundantes da prática de aula invertida, entendidos pelo viés da aprendizagem ativa, são: (1) ambiente flexível, (2) cultura de aprendizagem, (3) conteúdo dirigido/intencional, e (4) educador profissional.

Na Figura 17, procurei esquematizá-los em um mapa mental que parte desses “pilares” principais, associados a conceitos aos quais me referi ao longo das discussões a respeito do ensino híbrido e, em especial, da aula invertida. Após os estudos realizados, considero-os fundamentais para entender esse formato.



Fonte: A pesquisadora, a partir de FLN (2014) e de conceitos-chave que embasam a sala de aula invertida

Partindo de prerrogativas da FLN (2014), vejo esse conjunto conceitual pela ótica das preocupações centrais que constituem a matriz da atividade do professor (BUCHETON; SOULÉ, 2009). Assim, ele envolve gestos profissionais essenciais para a

implementação e gerência de um contexto de ensino e aprendizagem híbridos. Tal conjunto pode ser explicado da seguinte forma:

(1) Ambiente flexível: refere-se à organização dos ambientes quanto a arranjos diferenciados do espaço didático (ambientes presencial e a distância/virtual) e à adequação deles à aprendizagem, criando um *continuum* de trabalho individual e de colaboração linguageira e cognitiva. Portanto, essa dimensão está ligada à gestão de espaços, tempos de aprendizagem e de suas possibilidades (diversidade de recursos, de atividades e de formas de organizá-las para a realização dos alunos), segundo as características dos objetos a ser ensinados, os objetivos de aprendizagem, as necessidades e níveis de autonomia e de desenvolvimento dos alunos (macropreocupações: pilotagem, atmosfera).

(2) Cultura de aprendizagem: relaciona-se aos modos de interações entre os atores envolvidos (professor e alunos) e os objetos de ensino. A responsabilidade pelo processo é compartilhada com os alunos e diferentes formas de instrução e possibilidades de construção dos saberes são pensadas e direcionadas à ação dos estudantes no espaço didático. Logo, a tônica dessa dimensão está na tutoria de informações, na personalização do ensino e da aprendizagem, e na colaboração dos envolvidos para a construção dos saberes (macropreocupações: pilotagem, atmosfera, apoio).

(3) Conteúdo dirigido: focaliza a elaboração, seleção e escolha de artefatos (recursos, dispositivos didáticos, atividades/tarefas) relativos aos objetos de ensino a ser presentificados, elementarizados e institucionalizados, a fim de favorecer a compreensão conceitual e a progressão e fluência nos procedimentos práticos. Portanto, evidencia-se a curadoria dos instrumentos e dos objetos aos quais os aprendizes deverão explorar, de forma mais autônoma e colaborativa, e os modos de fazer isso. A curadoria de recursos, objetos e metodologias está ligada à planificação de ações direcionadas ao melhor aproveitamento do tempo de aula, aos métodos, modelos e estratégias de ensino (macropreocupações: pilotagem, apoio, tessitura).

(4) Educador profissional: alude a uma expansão do papel do professor de instrutor/transmissor para o de orientador/mentor/tutor. O trabalho do aprendiz é orientado e avaliado constantemente, considerando as dimensões anteriores. Apesar de ter menor visibilidade no formato invertido, o professor continua tendo papel importante, supervisionando todo o processo. O resultado se traduz em *feedbacks* regulares e serve como subsídio para a reflexão acerca das situações de ensino, do progresso dos alunos, do próprio trabalho docente para a tomada de decisões futuras. A profissionalidade reflete a própria prática docente. Nesta

dimensão, os pontos evidenciados são orientação, avaliação e formação (todas as macropreocupações estão envolvidas).

Por terem sido pensadas como uma forma para auxiliar na implementação da sala de aula invertida, considero que essas dimensões (ou “pilares”) podem auxiliar, igualmente, na avaliação dessa prática. Por isso, ao cabo da análise dos resultados obtidos pela pesquisa, entendo que esse construto pode ajudar-me a compreender se houve a integração de aspectos da aula invertida à sequência didática implementada pelo professor e de que forma essa integração ocorreu.

Bacich e Moran (2018) concordam que há condições para o sucesso do ensino híbrido e chamam a atenção para um dos conceitos-chave associados à aprendizagem invertida. Para os autores, a solução para um melhor aproveitamento dos modelos de ensino híbrido está no seu aprimoramento a partir de sua articulação a metodologias ativas, conforme previsto em uma das dimensões da sala de aula invertida (Figura 17).

Valente (2018), por sua vez, concebe que a aula invertida constitui uma abordagem e uma estratégia para a implementação de metodologias ativas, pois elas estão relacionadas a práticas pedagógicas para envolver os estudantes, engajando-os em práticas nas quais eles também sejam protagonistas.

Devido ao caráter de flexibilidade, personalização e autonomia que emerge das dimensões da aula invertida, Moran (2018, s.p.) é mais incisivo e considera que tal perspectiva de inovação sustentada tem um alcance maior: a própria “a aula invertida é um modelo híbrido e uma metodologia ativa”.

Dessa forma, as metodologias ativas são um conceito-chave relevante para a aprendizagem híbrida e como tal merece destaque, pois, segundo os autores citados, fazem toda a diferença na implantação de estratégias de ensino-aprendizagem desse tipo. Assim, no próximo tópico abordo alguns aspectos a respeito delas no contexto do ensino híbrido.

3.3.3 Aula Invertida e Metodologias de Aprendizagem Ativa

Assim como a aula invertida, as metodologias ativas não são uma novidade, pois, como prática pedagógica, suas matrizes conceituais datam do início do século XX, quando se começava a pensar que era necessário imprimir modificações em práticas advindas de uma época na qual se entendia que para aprender era suficiente memorizar os conhecimentos que nos eram possibilitados adquirir (BARRETO, 2014).

Ao tratar da necessidade de inovação das práticas pedagógicas, em geral, Camargo e Daros (2018) referem-se a iniciativas voltadas para alternativas consideradas necessárias para a superação do modelo pedagógico tradicional vigente na época. Entre elas, os autores citam os trabalhos de Decroly (1929), de Dewey (1930, 1976), de Ausubel (1960, 1982), de Kilpatrick (1975), além de Paulo Freire, Blonsky, Pinkevich, Krupskaia, Freinet, Claparède e Montessori, que aventam possibilidades de práticas mais significativas para os alunos.

As práticas mais tradicionais, como já mencionado, são conduzidas, majoritariamente, apenas por metodologias de caráter dedutivo. Moran (2015a) alerta que metodologias com esse perfil não favorecem a formação integral do aluno para o domínio de habilidades para o século XXI (Figura 16). Por isso, na busca por caminhos alternativos, essas práticas, ainda muito presentes, continuam sendo discutidas⁶¹.

No bojo do processo de aprendizagem ativa, no qual o aluno passa a ter voz (DOLZ, 2016), as metodologias que assumem características indutivas e incentivam o estudante a aprender de maneira mais autônoma são, segundo afirmam Almeida (2018), Bacich e Moran (2018), Camargo e Daros (2018), Moran (2015b), Valente (2014a, 2014b, 2018), as mais indicadas, uma vez que promoveriam condições mais favoráveis para o desenvolvimento do aluno no contexto sócio-histórico atual.

As metodologias indutivas favorecem a aprendizagem em espiral (MORAN, 2018), a partir de um envolvimento mais direto do aluno com os objetos de ensino, por meio de perguntas, pesquisas, experimentações, projetos que o colocam em situações concretas e o levam, paulatinamente, a ampliar e a generalizar o conhecimento a partir da conexão entre conhecimentos anteriores e novas descobertas. Nesse contexto, apresentam-se mais relevantes para uma compreensão mais ampla e profunda dos saberes. Desdobradas em uma gama de modelos e em diferentes formatos, elas podem ser articuladas entre si e a outros modelos.

De forma geral, Moran (2014) já concordava que as metodologias ativas podem favorecer uma combinação produtiva de diferentes formatos de aprendizagem (por desafios, projetos, problemas reais, jogos etc.) e de diversas ferramentas/instrumentos, recursos, dispositivos (*blogs, podcasts*, ambientes virtuais de ensino e aprendizagem, infográficos, vídeos, textos escritos, orais, audiovisuais, multissemióticos etc.), tendo o aluno no centro do processo, tutorado pelo professor.

⁶¹ Em uma busca recente pela *web*, localizei muitas obras que tratam de metodologias ativas e propõem formas de aplicá-las, tais como: Bacich e Moran (2018); Bender (2014); Camargo e Daros (2018); Markham, Larmer e Ravitz (2008); Munhoz (2015); Orsati (2015); Premsky (2012); Ribeiro (2008); entre outros.

Não obstante, o autor também entende que tanto a aprendizagem por meio da transmissão como a aprendizagem por questionamento e experimentação são importantes. Assim, manifesta-se favorável a combinações pedagógicas que “unem as vantagens das metodologias dedutivas e das metodologias indutivas, invertendo a ordem convencional: “experimentamos, entendemos a teoria e voltamos para a realidade (indução-dedução, com apoio docente)” (MORAN, 2018, s.p.). Há uma referência, portanto, a práticas híbridas e invertidas.

De acordo com Moran (2018) e Valente (2018), os modelos híbridos procuram equilibrar a experimentação com a dedução. Por isso, dois conceitos são especialmente relevantes para a aprendizagem nesse contexto escolar: a aprendizagem ativa e a aprendizagem híbrida.

Mitre *et al.* (2008, p. 2136) explicam que a aprendizagem ativa, significativa, estrutura-se em dois processos básicos – de continuidade e de ruptura. De um lado,

o processo de continuidade é aquele no qual o estudante é capaz de relacionar o conteúdo apreendido aos conhecimentos prévios [...]. O processo de ruptura, por outro lado, instaura-se a partir do surgimento de novos desafios, os quais deverão ser trabalhados pela análise crítica, levando o aprendiz a ultrapassar as suas vivências – conceitos prévios, sínteses anteriores e outros.

Segundo Schneuwly (1994, 2004a), na teoria de Vigotsky, reiterada também por Bronckart (2013), no quadro epistemológico do ISD, o desenvolvimento passa simultaneamente pelos processos de continuidade e de ruptura.

Conforme explicam, o desenvolvimento é, ao mesmo tempo, um processo incessante de automovimento (autopropulsão), gerador de novas funções psicológicas superiores, e resultante da interação conflituosa entre os recursos psicológicos do sujeito aprendiz e os novos recursos que lhe são disponibilizados pelo meio cultural. Nesse caso, conclui-se que, sendo construções histórico-culturais, as funções psicológicas só poderiam originar-se do exterior.

Embora os dois postulados pareçam contraditórios e a articulação entre eles, inviável, é a contradição, ponderam Schneuwly (1994) e Bronckart (2013), que, entre as possibilidades internas do aprendiz e as necessidades externas (propulsoras de conflito, tensão), impostas pelo meio, constituem a força motriz do desenvolvimento. Temos aqui, portanto, as bases dos conceitos de ZDP, instrumento, mediação e apropriação – tão caros a Vygotsky e seus seguidores.

A partir dessas considerações, compreendo que a tensão criada entre os processos de continuidade e de ruptura instaura novas ZDPs que acabam por favorecer a ampliação de possibilidades de construção e de (re)significação dos saberes, promovendo a aprendizagem e gerando desenvolvimento pela apropriação de instrumentos semióticos impulsionada pela mediação externa, conforme discutido anteriormente.

Mitre *et al.* (2008) enfatizam que o caminho para a aprendizagem entendida dessa forma são as metodologias ativas, nas quais a problematização é utilizada como estratégia de ensino-aprendizagem com o intuito de motivar, de modo indutivo, o aluno a aprender, pois, ao se ver diante de um problema, é natural que o sujeito se detenha ante tal situação, examine-a, reflita e a relacione a experiências anteriores para resolvê-lo, passando, em seguida, a (res)significar as descobertas.

Partindo de tal análise, problemas e situações-problema constituem instrumentos psicológicos (VYGOTSKY, 2001) os quais suscitam a motivação interna dos alunos para realizar as atividades⁶² e, ao mesmo tempo, apreender o conhecimento que a subjaz.

Assim, seria possível dizer que os problemas ou a superação dos desafios provocados pelas situações propostas por meio deles, permitiriam ao aluno (e ao coletivo) agir sobre o mundo, ou sobre os próprios processos psíquicos (SCHNEUWLY, 2004), e construir um conhecimento novo, tomando como ponto de partida conhecimentos prévios ou vivências anteriores que servem como base para a ampliação dos saberes e também para a modificação deles e de estruturas psicológicas.

Já a aprendizagem híbrida, lembra Moran (2018, s.p.), destaca “a flexibilidade, a mistura e o compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias que compõem esse processo ativo”. Portanto, é por isso que se pode afirmar que a aprendizagem híbrida comporta metodologias ativas, às quais o autor define como “estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida”.

Corroborando tais considerações, a organização FLN (2014) pondera que, especificamente, a aula invertida é uma abordagem híbrida que permite aos professores implementar uma ou diversas metodologias que promovam a aprendizagem ativa em aula.

⁶² Núñez (2009) confirma que uma metodologia que envolve problemas ou situações-problema é muito bem aceita pelos estudantes, porque eles ficam motivados ao perceberem a utilidade prática dos novos conhecimentos na atividade produtiva ou criativa.

O fato de a aula invertida também configurar-se como uma estratégia de aprendizagem ativa é que a torna compatível com metodologias ativas ou até possibilita defini-la como tal, conforme análise de Moran (2018).

A título de exemplos, Bergmann e Sams (2016) citam a associação exitosa da aula invertida com a aprendizagem baseada em projetos e a aprendizagem por descoberta induzida pelo interesse do aluno. Tais formatos são formas de potencializar o modelo “sala de aula invertida” para aprimorá-la em “sala de aula invertida de aprendizagem para o domínio”.

Valente (2018) e Moran (2018) fazem referência a metodologias que consideram mais produtivas em contexto de ensino híbrido, tais como: aprendizagem baseada em projetos, em projetos de vida, problematização, pesquisa/investigação, jogos, narrativas, evidências, aprendizagem entre pares, estudo de caso, instrução pelos colegas, ensino sob medida, aprendizagem híbrida (na qual se inclui a aula invertida) etc.

Além dessas, Schmitz (2016) cita, mais alguns exemplos de metodologias ativas passíveis de ser integradas à aula invertida: simulação, ilustração pelos colegas, ensino sob medida, experimentação. Quanto a recursos tecnológicos, menciona: hipertextos, textos (orais, escritos, multimodais), *blogs*, *podcasts*, *vodcasts*, infográficos, vídeos.

Para ilustrar a integração de tais metodologias ativas ao modelo invertido, a autora propõe a figura reproduzida (Figura 18), a seguir, localizando o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem e a sala de aula invertida englobando todo o processo.

Figura 18 – Integração da sala de aula invertida a metodologias ativas, diferentes recursos e dispositivos



Fonte: Schmitz (2016)

Os autores que me guiaram pelas reflexões sobre a aula invertida admitem que, contemporaneamente, esse modelo de ensino híbrido não se restringe mais somente à proposição de vídeos como “lição de casa” para contato individual do estudante com a teoria, assim como não permanece mais considerando um só tipo de atividades/tarefas em ambiente escolar presencial, aos moldes das aulas mais tradicionais, pois a diversidade de associações a outras metodologias ativas é bastante ampla.

Além delas, Moran (2018), Valente (2018), Bergman e Sams (2016) ainda sugerem que, no momento presencial, é possível planificar momentos em que os alunos atuem sob diferentes formas de trabalho social, tais como em tarefas diferentes simultaneamente; na mesma atividade em duplas, em grupos maiores/menores ou individualmente; que se revezem entre as tarefas, entre sala de aula e laboratórios; fazendo uso de recursos e dispositivos diversificados.

Assim, a aula invertida passou por adequações, ajustando-se, principalmente, às características e possibilidades do contexto escolar, da situação que se quer privilegiar, do objetivo que se pretende que os alunos alcancem, dos objetos a ensinar, bem como, ao momento sócio-histórico atual. Desse modo, o professor pode orientar uma diversidade de atividades nos dois momentos que a configuram.

Conforme apontado pelos resultados da busca por iniciativas consideradas inovadoras (Tabela 2), os formatos de ensino e aprendizagem utilizados por elas são perpassados pelos movimentos híbridos e de inversão da aprendizagem, associados a metodologias ativas⁶³. Independente do modelo pelo qual optaram, elas privilegiam momentos antecipados de aprendizagem individual do aluno e momentos de aprendizagem compartilhada, colaborativa, apoiada em menor ou maior grau pela tutoria do professor, de forma mais disruptiva ou mais sustentada.

Feitas as principais considerações sobre o modelo de ensino híbrido aula invertida, a fim de compreender sua configuração, seu funcionamento, e entender as razões que a tornam uma opção possível, uma escolha viável, como alternativa para práticas mais tradicionais de ensino-aprendizagem, na próxima seção, procuro verificar de que forma essa estratégia de aprendizagem pode ser pensada para o ensino de língua.

3.4 INVERSÃO DA APRENDIZAGEM E ENSINO DE LÍNGUA

⁶³ As metodologias ativas privilegiadas foram as aprendizagens baseadas em projetos, em jogos (gamificação) e em pesquisas.

Dando continuidade ao percurso investigativo, procurei inteirar-me do que já se conhece ou foi investigado, no campo científico, sobre o uso da aula invertida no contexto de ensino de língua portuguesa na Educação Básica.

Em uma busca mais geral, realizada nos meses de janeiro e setembro de 2018, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES⁶⁴, hospedado no repositório da Plataforma Sucupira⁶⁵, tendo como base o recorte temporal entre 2014 e 2018, resultou, para o indexador “sala de aula invertida”, 46 registros; para “*flipped classroom*”, 33; e, para “*inverted classroom*”, 16.

Desses resultados, 61 foram descartados por se tratar do mesmo registro, isto é, são informações repetidas, pois se referem às mesmas pesquisas, que utilizaram mais de um dos termos indexadores⁶⁶. Na aplicação de um segundo filtro, 36 foram descartados por se referirem a pesquisas desenvolvidas em cursos do Ensino Superior e em cursos avulsos de línguas.

Os dados resultantes foram compilados e organizados na Tabela 3, de acordo com o *locus* educacional privilegiado pelos pesquisadores, uma vez que meu interesse recai sobre a Educação Básica e, principalmente, sobre o Ensino Fundamental – *locus* específico da investigação a que me propus.

Tabela 3 – Registros de pesquisas brasileiras sobre o modelo de ensino híbrido sala de aula invertida

| <i>Locus</i> de Pesquisa | Ano | | | | | Total geral |
|--------------------------|------|------|------|------|------|-------------|
| | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | |
| Ensino Médio | - | 01 | 01 | 06 | 01 | 09 |
| Ensino Fundamental | - | - | 01 | 03 | 01 | 05 |
| Totais | - | 01 | 02 | 09 | 02 | 14 |

Fonte: A pesquisadora, com base em dados disponibilizados pela CAPES

Entre os 14 registros restantes, 09 pesquisas tiveram como *locus* de investigação o Ensino Médio e 05, o Ensino Fundamental. O ano em que mais houve registros de pesquisas sobre a abordagem aula invertida foi 2017, em contrapartida, em 2014, nenhuma pesquisa foi registrada sobre esse tema na Educação Básica. Especificamente, no Ensino Fundamental, as pesquisas começam a ser desenvolvidas a partir de 2016.

Talvez seja possível associar esses períodos à publicação da primeira edição da obra (em inglês) de Bergmann e Sams – 2012 –, mencionada nos trabalhos. A publicação em português data de 2016. De acordo com levantamento de outras produções científicas,

⁶⁴ Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>.

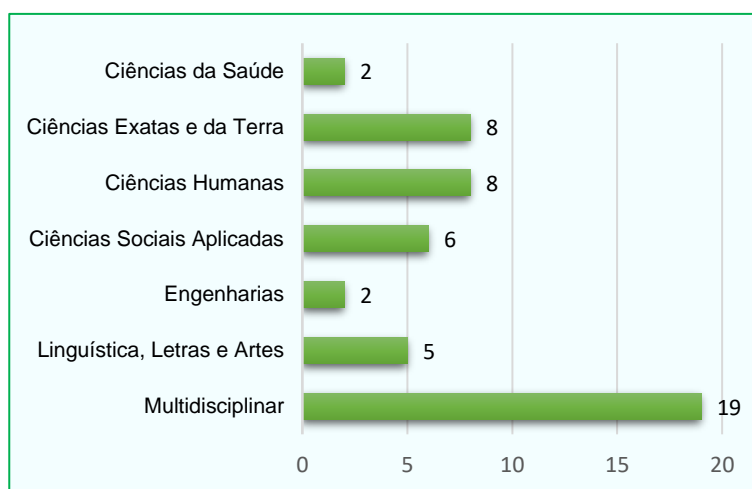
⁶⁵ Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>.

⁶⁶ Essas pesquisas também indicaram os termos variantes “aula invertida” e “sala invertida”.

realizado por Schmitz (2016), 2013 foi o ano em que se publicou, no Brasil, o primeiro artigo científico a respeito da sala de aula invertida.

A partir dos dados coletados pela CAPES, por meio dos registros na Plataforma Sucupira e da ferramenta de busca disponibilizada como filtro para identificar a distribuição das pesquisas pelas grandes áreas de conhecimento, os estudos localizados se desenvolveram nas seguintes áreas:

Gráfico 1 – Áreas de conhecimento dos estudos sobre aula invertida



Fonte: A pesquisadora, com base em dados disponibilizados pela CAPES

Conforme informações compiladas no Gráfico 1, entre as 50 pesquisas localizadas entre os anos de 2014 a 2018, considerando os parâmetros aplicados, a área de conhecimentos “Multidisciplinar” foi a que apresentou maior número de estudos envolvendo a o modelo de ensino híbrido aula invertida (19).

Todavia, um exame mais apurado nessa informação indicou as áreas de Ciências, Matemática, Física e Computação como as mais privilegiadas. Portanto, se somarmos as pesquisas realizadas na área “Multidisciplinar” às desenvolvidas nas áreas “Ciências Exatas e da Terra”, “Ciências da Saúde” e “Engenharias” (31, ao todo), podemos observar que as áreas relativas a “Ciências Sociais Aplicadas”, “Ciências Humanas” e à “Linguística, Letras e Artes” foram as menos contempladas com pesquisas sobre a temática em questão (19, ao todo).

Valente (2013) explica que o maior desafio para implementação de modelos híbridos, principalmente, da sala invertida está nas áreas em que ocorre o maior número de pesquisas encontrado. De acordo com o autor, um número maior de estudos tem-se dedicado a desenvolver e testar ferramentas tecnológicas digitais para aplicação de atividades que envolvem componentes didáticos dessas áreas. Indo em direção às considerações de Valente,

constatei a recorrência de pesquisas nas áreas de Física, Química e Computação cujo objetivo foi desenvolver ou testar artefatos para facilitar/otimizar o ensino e a aprendizagem por meio do desenvolvimento de dispositivos para simulações científicas e experimentações.

O Gráfico 1 ainda nos mostra que apenas 05 registros indicam investigações na área de “Linguística, Letras e Artes”, na qual esta pesquisa se enquadra. Dessas, 02 utilizaram a sala de aula invertida como procedimento metodológico da pesquisa e somente 03, a tomaram como objeto de estudo. São elas: Ofugi (2016), Tiago (2017) e Duarte (2017). No entanto, não se direcionam à Educação Básica, mas ao Ensino Superior e a cursos avulsos de línguas.

Embora estejam fora do contexto da Educação Básica, o conjunto dos resultados obtidos pelas pesquisas que focalizaram a estratégia híbrida aula invertida como objeto de estudo, especificamente, na área de “Linguística, Letras e Artes”, e tiveram professores como sujeitos participantes, indicam resultados relevantes para sua implementação:

(1) a importância de conscientização dos aprendizes sobre a responsabilidade que lhes cabe no momento de autoestudo, antecipado e fora da escola, para que os objetivos de ensino do professor e da própria estratégia sejam atingidos;

(2) a relevância de se realizar uma sondagem antecipada com os alunos, a fim de se verificar as reais possibilidades que possuem quanto ao acesso a recursos tecnológicos, no sentido de infraestrutura física e de capacidades info-comunicacionais necessárias ao desenvolvimento de atividades;

(3) a confirmação da análise dos autores que me acompanharam nos estudos sobre sala de aula invertida, no que diz respeito à possibilidade de identificação pelo aluno dos pontos ainda nebulosos e conflituosos na própria aprendizagem;

(4) a confirmação de que a aula invertida, embora não seja, conceitualmente, tão conhecida pelos coletivos de trabalho docente investigados, já foi ou vem sendo praticada, de algum modo ou sob algum aspecto dessa abordagem, pelos professores há algum tempo;

(5) a ocorrência de dificuldades apresentadas pelos professores em acompanhar os alunos no desenvolvimento de atividades fora da escola, devido à falta de domínio de ferramentas digitais disponibilizadas para isso;

(6) o fato de os professores se manifestarem interessados e abertos a metodologias ativas e a formas de ensino híbrido, incluindo a aula invertida; e

(7) a necessidade de formação docente, enfocando práticas híbridas como possíveis formas de alavancar mudanças no cenário educacional atual, com a possibilidade de inclusão de tecnologias *on-line*.

A despeito de o número de estudos realizados em “Linguística, Letras e Artes” ser menor em relação às outras áreas de conhecimento juntas, é possível focalizar o ensino de línguas, principalmente, na modalidade escrita, por meio do estudo de gêneros textuais, favorecido por ferramentas digitais, a partir da aula invertida, incentivando a produção colaborativa entre os alunos.

O mapeamento de pesquisas, empreendido no referido Catálogo da CPAES, que tiveram o modelo de ensino híbrido aula invertida como objeto de estudo, também indicou que, na área de conhecimento “Linguística, Letras e Artes”, não foram desenvolvidos estudos privilegiando, especificamente, a Educação Básica ou o Ensino Fundamental, no período focalizado, tampouco o ensino de língua portuguesa, o que torna este estudo uma experiência diferente na área, segundo esses critérios, e suscita outros estudos, nesses campos, que o complemente.

Como já enunciado, esta pesquisa teve a intenção de propor uma intervenção didática a partir da implementação do procedimento didático sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) associado a aspectos da sala de aula invertida (BERGMANN; SAMS, 2016), considerados um modelo de ensino híbrido sustentado e uma metodologia de aprendizagem ativa (MORAN, 2018).

Desse modo, também é de interesse desta investigação conhecer articulações entre a aula invertida e outras metodologias ativas ou outros modelos de ensino híbrido, como forma de aprimoramento da primeira (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015). Vejamos, então as associações encontradas nesse sentido.

3.5 AULA INVERTIDA E APRIMORAMENTOS POSSÍVEIS

As propostas de aprimoramento da aula invertida giram em torno de sua associação a metodologias ativas e/ou a outras modalidades de ensino híbrido que ativem conhecimentos prévios dos alunos, integrando novas informações a estruturas psicológicas já existentes, modificando-as, promovendo desenvolvimento.

Dentre essas propostas, encontradas por Schmitz (2016), destacam-se os trabalhos de Schneider, Blikstein e Pea (2013), de Mazur e Watkins (2009), Araujo e Mazur (2013), Oliveira, Veit e Araujo (2015).

As combinações sugeridas por esses pesquisadores referem-se às metodologias “instrução pelos colegas”, “ensino sob medida”, “projetos de aprendizagem mão

na massa (movimento *maker*)” aplicadas a conteúdos contemplados, majoritariamente, em disciplinas da área de “Ciências da Natureza” e de “Matemática”.

Continuando a examinar os resultados obtidos na busca realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, entre as pesquisas sobre aula invertida, no período subsequente à pesquisa de Schmitz (2016), 06 estudos, organizados no Quadro 11, focalizaram a articulação dessa configuração híbrida a metodologias ativas e/ou a outros modelos híbridos. Os resultados encontrados, após esse período, foram os seguintes:

Quadro 11 – Estudos que articulam a aula invertida a metodologias ativas e/ou modelos de ensino híbrido

| | Associações propostas | Pesquisador(a) |
|--------------------------|--|-----------------------|
| Sala de aula invertida + | Movimento <i>maker</i> + gamificação | Ribeiro (2016) |
| | Rodas de saberes e formação | Espírito Santo (2017) |
| | Aprendizagem com base em pesquisa | Machado (2018) |
| | Rotação entre bancadas de estudo + Aprendizagem entre pares | Oliveira (2018) |
| | Rotação por estações | Antonello Neto (2017) |
| | | Silva (2016) |

Fonte: A pesquisadora, com base em dados disponibilizados pela CAPES

Segundo os autores, as associações foram exitosas e proporcionaram formatos diferenciados de aula e oportunidades diversas de construção do conhecimento pelos alunos por meio de metodologias ativas. Também foi recorrente o relato de dificuldades de engajamento dos alunos no processo, principalmente, no que tange ao momento individual de estudo.

Também foi possível constatar que nenhuma dessas pesquisas integram a área de conhecimento “Linguística, Letras e Artes”, não envolvendo, portanto, investigações dirigidas a estudos da linguagem. Sob esse escopo, apenas tenho conhecimento, no momento, de experiência desenvolvida por Nascimento, em 2018, para a apropriação de práticas sociais configuradas nos gêneros textuais ensaio e apresentação oral por alunos de um Curso de Graduação em Serviço Social/UEL, que procurou unir aspectos do movimento de inversão de aulas à sequência didática para o ensino de língua.

Diante disso, esses resultados também tornam esta pesquisa singular para o ensino de língua portuguesa pelo viés da associação de metodologias ativas/procedimentos didáticos ao modelo de ensino híbrido aula invertida, voltada para ações de ensino na Educação Básica.

Minha proposta é a sustentação da aula invertida na engenharia didática do ISD, um conjunto de procedimentos também inovador (ROJO, 2001) e bem sucedido no Brasil, uma alternativa para práticas de ensino pouco eficientes atualmente. Por isso, o próximo tópico dá continuidade a essas discussões quanto à integração didática alvo desta pesquisa.

3.5.1 Aula Invertida e Sequência Didática

Ao pensar em uma possível integração da aula invertida à sequência didática, parti de duas possibilidades de ensino-aprendizagem que, apesar de não serem novas, conforme foi possível constatar, são inovadoras em contextos escolares mais tradicionais, à medida que podem vir a modificar práticas cristalizadas no gênero da atividade docente, ou conferir-lhes modos diferenciados quanto ao fazer pedagógico.

Ainda contando com o apoio de bases teóricas a respeito de metodologia ativa e de ensino híbrido, a proposição para uma prática diferenciada de ensino, a partir da sala invertida e da sequência didática, segundo considerações teóricas anteriores, pode trazer novas perspectivas para auxiliar na aprendizagem e no desenvolvimento de capacidades por alunos da Educação Básica e pelo professor, no tocante aos estudos da língua no contexto escolar priorizado.

Todavia, minha filiação aos Estudos da Linguagem, pelo viés sociointeracionista discursivo, leva-me a considerar que, para aplicar a metodologia aula invertida, também é necessário considerar particularidades do ensino de língua.

De acordo com Bronckart (2003, p. 212), o domínio do funcionamento do discurso “requer um procedimento didático explícito”, que permita aos alunos a exposição aos mecanismos de construção dos textos, cujas propriedades típicas devem ser explicitadas no interior das ações de linguagem, de modo que os estudantes aprendam a agir socialmente por meio dela.

Isso posto, embora a introdução do ensino híbrido seja considerada mais complexa em áreas voltadas para as Ciências Exatas e da Terra e para as Ciências da Saúde (VALENTE, 2013), conforme constatado, compreendo que o desenvolvimento de capacidades de linguagem, bem como, a construção de esquemas de utilização das práticas materializadas nos diversos gêneros, para o domínio do discurso, revelam-se igualmente um processo complexo.

Ocorre-me, então, que o ensino formal de língua por meio dos formatos híbridos faz sentido, mas, se forem apoiados em um quadro teórico-metodológico sólido, preocupado com os aspectos ideológicos, discursivos, textuais e linguísticos das diferentes esferas sociais de produção, tal como propõem as prerrogativas do ISD e os construtos teórico-metodológicos da Didática das Línguas.

Por isso, a sustentação da sala invertida à sequência didática me parece promissora com relação ao ensino de língua portuguesa.

Não obstante, considero ainda que a sequência didática, que já teve atestada sua validade em cenário educacional público brasileiro (NASCIMENTO, 2009a; BARROS, 2012), pode incorporar aspectos metodológicos favorecidos pela estratégia de aula invertida, no sentido proposto por Dolz (2016), como forma de otimizar seu uso, amenizando alguns limites identificados pelo autor em sua implementação.

Entre as limitações citadas por Dolz (2016, p. 252-253), duas, em especial, chamaram-me a atenção – uma, do ponto de vista dos docentes, e outra, do ponto de vista do autor. A primeira delas tem relação com o tempo para realização do trabalho proposto por meio da implementação da sequência. Essa é “uma das maiores críticas” dos docentes à sequência didática, apesar de considerarem seus resultados “massivamente positivos”, informa o pesquisador. A segunda, de acordo com ele, emerge de observações de práticas de ensino e é relativa à “mobilização ainda precária” para incorporar tecnologias no trabalho direcionado a práticas de escrita e oralidade.

Como vimos a aula invertida tem como característica favorecer a otimização do tempo de aula, por meio do ensino assíncrono, e a inserção de tecnologias nas atividades de alunos e professores, pela concentração da informação básica, sobre os objetos de ensino, em espaço virtual. Pelo fato de incorporar tecnologia a metodologias de ensino diversas, tem sido considerada “um dos modelos mais interessantes de ensinar hoje” (MORAN, 2014, p. 20).

Dessa forma, para os propósitos desta pesquisa, entendo que, por um lado, as questões observadas por Dolz (2016) poderiam ser pensadas em termos de aspectos positivos da aula invertida, pois, de acordo com os apoiadores dessa modalidade de ensino híbrido (BERGAMANN; SAMS, 2016; VALENTE, 2014, 2015; MORAN, 2015, 2018, entre outros), suas bases são sustentadas sobre um melhor aproveitamento do tempo escolar, por meio, principalmente (mas não exclusivamente) do uso de tecnologias.

Por outro lado, também considero que a sequência didática, vista por mim como uma metodologia ativa para o ensino e a aprendizagem, pode trazer novas feições à aula invertida para o ensino de língua, pois não basta simplesmente inverter as aulas do professor sem que haja um direcionamento e uma organização sequencial com base epistemológica sólida para o desenvolvimento de capacidades para o domínio da linguagem, no caso específico do ensino de línguas.

Assim, ao mesmo tempo que esse modelo de ensino híbrido parece ir ao encontro de possíveis alternativas para, pelo menos, duas das questões apontadas por Dolz (2016, p. 252), quanto ao que ele chama de “limitações nos protótipos das sequências”, esse

procedimento didático acrescentaria à aula invertida o direcionamento teórico-metodológico imprescindível para o trabalho com ensino da linguagem.

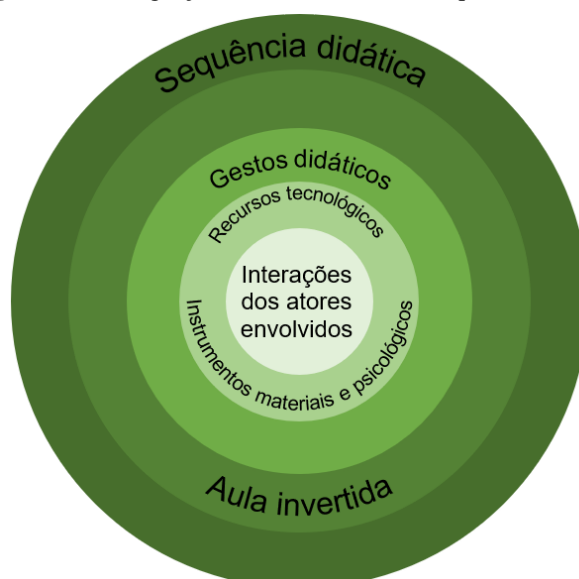
Dessa forma, a partir dessas considerações e da problemática que moveu a realização desta pesquisa, surgiu a proposta de integrar aspectos de uma e de outra com a intenção de igualmente contribuir para uma possível transição de paradigmas da aprendizagem (LEMKE, 2010) no que tange aos objetos de ensino selecionados, às formas sociais de trabalho escolar implementadas e ao agir do professor, conforme mencionado na introdução desta tese.

Para pensar em tal integração sustentada e representar os elementos que a promovem, parto da proposta de Schmitz (2016), ilustrada na Figura 18, de modo a adequá-la especificamente a esta pesquisa, sintetizando-a na Figura 19.

O esquema reelaborado procura ilustrar a integração de aspectos da aula invertida à sequência didática, consideradas aqui metodologias de aprendizagem ativa, híbridas e inovadoras. Essa integração envolve recursos tecnológicos, instrumentos, selecionados ou elaborados pelo professor, e os gestos didáticos implementados por ele para a pilotagem de um projeto didático baseado no ensino e aprendizagem de gêneros.

Para Schmitz (2016), a sala de aula invertida seria o último nível hierárquico do processo de ensino e aprendizagem, no sentido de que ela englobaria o processo. Contudo, para o contexto em questão, considero que a sequência didática é mais abrangente que a aula invertida, pois as inversões ocorreriam nas oficinas ou nos módulos que a sustentam. Dessa forma, a sequência didática englobaria o processo de ensino e aprendizagem, de modo a mediá-lo.

Figura 19 – Integração da aula invertida à sequência didática



Fonte: A pesquisadora, a partir da figura proposta por Schmitz (2016)

O interacionismo instrumental, também considerado na Figura 19, dirige-se à intervenção do professor para a transformação das interações entre os aprendizes e os textos. Logo, constitui, como afirmam Dolz e Schneuwly (2004, p. 47), um posicionamento que recai sobre “as relações ensino-aprendizagem e sobre os diferentes instrumentos que podem ser construídos para permitir a transformação dos comportamentos”.

Por isso, além dos recursos tecnológicos previstos por Schmitz (2016), os instrumentos materiais e psicológicos também integram a figura reformulada.

Em consonância com a perspectiva de um interacionismo instrumental para o ensino da linguagem, vejo a possibilidade de transformação não apenas nos comportamentos (posturas) dos alunos, mas também nos comportamentos (posturas) do professor. Dessa feita, mais um elemento de reformulação foi acrescentado à figura em que me baseio para representar a integração proposta entre sequência didática e aspectos da aula invertida.

Na figura elaborada por Schmitz (2016), o aluno localiza-se no centro do processo. Todavia, concordando com Nascimento (2014, p. 127), “o professor é o agente de transformações no saber visando a produzir, com o auxílio de instrumentos materiais e simbólicos, uma série complexa de funções psíquicas”.

O professor prepara o espaço didático e implementa gestos profissionais para a pilotagem de um projeto de ensino que conduz os alunos à apropriação dos saberes, de modo que sejam transformados e educados. Diante disso, ele é um agente transformador que lida, entre outras, com a escrita e a leitura, atividades languageiras altamente desenvolvidas (SCHNEUWLY, 2000), contempladas pelas atividades/tarefas em uma sequência didática.

Desse modo e apoiando-me nos aportes teóricos que me conduziram nesta pesquisa, entendo que a aprendizagem e o desenvolvimento são resultado de uma construção languageira conjunta, compartilhada, que sofre interferência do meio, portanto, é baseada nas interações dos atores envolvidos – professor e alunos –, entre si, com os objetos de ensino, as técnicas e os instrumentos mediadores.

Assim, penso que, mesmo o aluno assumindo, no ensino híbrido, o protagonismo da aprendizagem, o professor não ficará à margem dela. Nesse contexto, tanto ele quanto os estudantes podem ter seus papéis transformados, passando a co-construtores da aprendizagem. Por isso, o professor e seus gestos profissionais também foram incluídos no processo representado pela Figura 19.

Isso posto e partindo da tese inicial da pesquisa, a proposta de uma opção sustentada em contexto educacional não visa “simplesmente” a aproveitar as vantagens da aula invertida, mas integrá-la aos benefícios da sequência didática proposta pelo Grupo de Genebra.

Tal proposta é uma tentativa de buscar atender às demandas atuais da escola em prol da melhoria do ensino de língua e do desenvolvimento de (multi)letramentos.

Com base nos estudos a respeito da abordagem ensino híbrido e, mais especificamente, sobre a estratégia de aprendizagem ativa aula invertida, minha hipótese é a de que essa proposição para uma prática diferenciada de ensino, integrada e sustentada por uma metodologia ativa para o ensino-aprendizagem de práticas sociais de linguagem, como se propõe a sequência didática, pode significar uma inovação no sentido de potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento de capacidades por alunos da Educação Básica, no contexto sócio-histórico atual e no contexto escolar considerado.

Encerradas as discussões a respeito do modelo de ensino híbrido aula invertida, o próximo capítulo é dedicado à organização metodológica da experiência-piloto, coração desta pesquisa, e a sua análise. A fim de responder às perguntas que a conduziram, visando, igualmente, a alcançar os objetivos que a guiaram, apresento, o *locus* da pesquisa, os encaminhamentos para a geração dos instrumentos no campo de investigação, os procedimentos e categorias para a análise dos dados.

CAPÍTULO 4

CENÁRIO DA PESQUISA: OS ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, além de situar o enquadre da pesquisa nas prerrogativas da Linguística Aplicada contemporânea e sua natureza qualitativa-interpretativista, de cunho etnográfico e colaborativo-intervencionista, faço um reconhecimento do contexto em que foi realizada, apresento seus participantes, explico detalhes de técnicas e os instrumentos de geração dos dados, procedimentos e categorias de análise/interpretação dos fenômenos identificados a partir dos objetivos traçados.

4.1 ENQUADRE METODOLÓGICO DA PESQUISA

Esta pesquisa visou a integrar aspectos do modelo de ensino híbrido aula invertida ao procedimento sequência didática como um modo de inovação sustentada favorável à adequação de formas de ensinar língua a um paradigma de aprendizagem (LEMKE, 2010) mais concernente ao contexto sócio-histórico hipermoderno (LIPOVETSKY, 2004).

Ao propor uma sugestão de alternativa para práticas mais adequadas ao contexto sócio-histórico atual, no campo de ensino de língua, a investigação procura introduzir inovações⁶⁷ nas atividades práticas em um contexto particular de ensino, uma das diretrizes da Didática das Línguas. Por isso, também se inclui no rol de trabalhos dessa disciplina, cuja ação é “susceptível de organizar intervenções para resolver problemas de ensino e de aprendizagem relativos às línguas ensinadas” (DOLZ, 2016, p. 241).

Com base nos estudos da linguagem e da formação do professor, o intuito também foi colaborar com a ressignificação do agir docente, no contexto particular da pesquisa, como uma possibilidade de desenvolvimento dos atores envolvidos no contexto sócio-histórico mais amplo que abrange as práticas sociais na contemporaneidade, tal como preconizam os pressupostos da Linguística Aplicada na atualidade.

⁶⁷ No contexto desta pesquisa, a palavra “inovação”, adotada pelos autores que a fundamentam, é considerada, nos termos de Cunha (2010), em uma acepção mais ampla, como (re)fazer de um modo diferente o que está posto. Como vimos no Capítulo 3, esse também é o sentido de “inovação sustentada” proposto por Christensen e Horn e Staker (2013), noção que embasa fortemente os princípios desta investigação.

4.1.1 Natureza e Cenário da Pesquisa

A relação entre a natureza do objeto e a abordagem metodológica é dialética no sentido de que a dimensão metodológica auxilia a delimitar o objeto-alvo da pesquisa e a optar pela perspectiva de análise mais adequada para conduzir o pesquisador às respostas que procura. Por sua vez, a concepção da natureza do objeto de estudo indica o paradigma segundo o qual a pesquisa será desenvolvida (SILVA, 2003).

Como esta proposta investigativa está relacionada ao processo de transposição didática no âmbito dos objetos da disciplina Língua Portuguesa na Educação Básica, a atividade de ensino é a unidade maior de investigação e a intervenção em sala de aula é o objeto privilegiado. Dessarte, considerando o processo dialético entre o objeto de estudo e os encaminhamentos para a geração e interpretação dos dados, a proposta está inserida em um paradigma qualitativo-interpretativista, caracterizado por uma perspectiva metodológica colaborativa e intervencionista.

Ao procurar entender e interpretar fenômenos inseridos em um contexto social – uma instituição escolar –, cuja significação emerge na e pela interação entre os envolvidos – a pesquisadora, o professor participante e seus alunos da Educação Básica –, no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa materializado nas ações dos atores que conduzem o processo de transposição didática do objeto de saber, a pesquisa adequa-se ao paradigma interpretativista, configurando-se como qualitativa (BORTONI-RICARDO, 2008; DE GRANDE; KLEIMAN, 2007).

Sob a rubrica interpretativismo, é possível encontrar um conjunto de métodos e práticas que permitem a geração⁶⁸ e a compreensão de dados na pesquisa qualitativa o qual também auxilia a desenhar os contornos da investigação proposta.

A observação é um dos procedimentos centrais dessa abordagem. Observar é um dos recursos mais utilizados pelo homem para conhecer e compreender as pessoas, os objetos, os acontecimentos, as situações. Quando aplicado cientificamente, implica, sob o crivo de sistematização, planejamento, regulação e controle, o direcionamento dos sentidos para determinado objeto a fim de possibilitar a aquisição de conhecimento a respeito dele.

⁶⁸ O termo *gerar* dados é próprio da perspectiva qualitativa, que concebe a pesquisa como uma atividade subjetiva, um modo peculiar de “organizar a experiência humana por meio do discurso, sendo, portanto, uma construção social” (MOITA LOPES, 1994, p. 333). Dessa forma, os dados não estão prontos e acabados para serem recolhidos, ou seja, não são algo do domínio objetivo, mas exigem a ação do pesquisador para gerá-los e interpretá-los a partir do contexto social em que foram gerados.

Nesse caso, a observação do mundo é atrelada às práticas e aos significados do momento investigado, nos quais o pesquisador está presente em ambiente natural (no contexto pesquisado) e relata o que observa, porém como agente ativo em todo o processo de investigação de elementos do mundo social. Esse movimento institui, portanto, os demais participantes do processo investigativo – professor e alunos –, em uma ação colaborativa, no ato de construção e transformação não apenas dos conhecimentos (BORTONI-RICARDO, 2008) concretizados nas ações de linguagem realizadas no espaço didático, mas também do mundo social em que se inserem, enfatizando o significado dos atores observados.

Por ser amplo e abrangente, o ato de observar constituiu-se como elemento fundamental para esta pesquisa, pois esteve presente desde a formulação do problema e de seus objetivos, passando pelas escolhas epistemológicas que possibilitaram estudá-lo, pelas decisões teórico-metodológicas responsáveis pela geração dos instrumentos que forneceram os dados interpretados, até a compreensão desses dados. Em suma, a observação permeou todos os movimentos deste estudo.

Isso faz com que a noção de subjetividade a atravesse e necessariamente me implique, como pesquisadora, na reflexão dos fenômenos a que me propus a conhecer e interpretar. Nesse sentido, Lüdke e André (2011, p. 15) afirmam que, na abordagem qualitativa, o pesquisador deve exercer “o papel subjetivo de participante e o papel objetivo de observador”, híbrido, portanto, colocando-se numa “posição ímpar para compreender e explicar o comportamento humano”.

Por isso, no processo descritivo-interpretativista, baseado na observação das ações humanas, é preciso considerar que todos os dados gerados no meio social podem contribuir, em maior ou menor proporção, para a construção dos significados e entendimento dos objetos e dos agires dos sujeitos sobre esses objetos, pois tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora a respeito deles.

Pelas lentes do ISD, os objetivos deste estudo conduziram a uma observação e interpretação do agir do professor no âmbito do trabalho realizado.

Por meio dos estudos de Bronckart (2003, 2006, 2008), entendo que é na linguagem, manifestada nas produções verbais (textos/discursos), que se constrói a interpretação do agir, pois o agir humano se constitui praxiológica e languageiramente, levando as condutas verbais a serem compreendidas como formas de agir social, ações de linguagem.

Assim, os dados, gerados na forma de palavras ou imagens – textos orais, escritos, multimodais e multissemióticos –, emergentes do material empírico da investigação,

produzido no contexto investigado, são aqui considerados instrumentos de interpretação (FLICK, 2009) mediatizados pela linguagem para UMA análise e interpretação possível.

No processo interpretativo, as pessoas atribuem significados às ações de outras e agem conforme as próprias interpretações. Igualmente, esta pesquisa reflete UMA interpretação possível do contexto investigado e dos agires aí empreendidos e, como todas as demais, a interpretação da pesquisadora está sujeita a outras interpretações e aberta a outras possibilidades de reinterpretações e mudanças.

De tais movimentos adveio minha preocupação em buscar técnicas e métodos próprios da pesquisa qualitativa para a geração de dados e construtos teóricos que me auxiliassem na análise e compreensão do(s) significado(s) dos comportamentos e das ações em sala de aula, de modo a manter uma visão, na medida do possível, objetiva do fenômeno no sentido de evitar uma concepção mais imediatista da realidade, a qual pode fazer com que o pesquisador permaneça na superficialidade dos fenômenos e distante do que é essencial.

Assim, quanto à geração de dados, ao propor ao professor uma maneira diferente de abordar o objeto de ensino, visando a apreender elementos que a justifique em contexto real de prática, entendo que esta investigação também se define como colaborativa, pois requer tanto a colaboração do sujeito participante na investigação quanto a utilização pelo pesquisador de dispositivos específicos para a geração e interpretação dos dados.

Ademais, no âmbito da pesquisa colaborativa, o pesquisador e o participante convidado enquadram-se em uma situação de co-construção do saber, apoiando-se na possibilidade de uma ação e reflexão assentada em uma parceria entre eles, pois a base etnográfica que a sustenta tem por objetivo não apenas descrever, mas também promover mudanças que possam contribuir para a melhora do ambiente pesquisado (BORTONI-RICARDO; PEREIRA, 2006)

Dessa forma, ocorre-me que os agentes da investigação, pesquisadora e professor, estão engajados nesse processo como coautores da interpretação (CLOT, 2007), construtores do conhecimento, contribuindo, por conseguinte, para a elaboração conjunta dos sentidos mobilizados na/pela investigação, perspectiva que favorece a compreensão global do fenômeno estudado: uma intervenção formativa em sala de aula, mobilizada por um modelo de ensino híbrido.

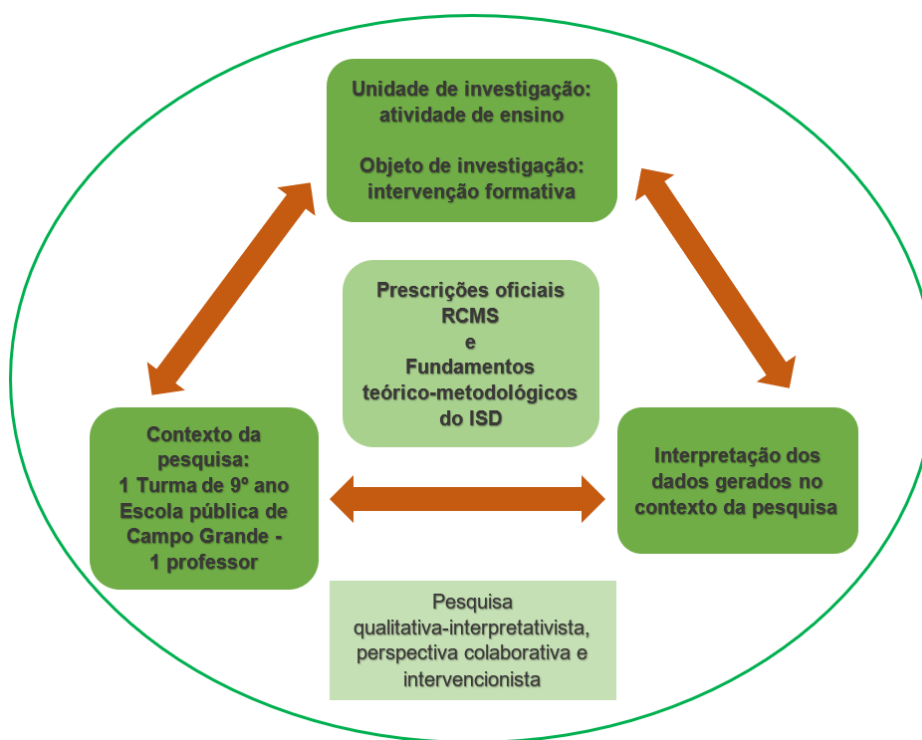
Nesse contexto, sob a perspectiva de que a ação dos sujeitos envolvidos os pode transformar, assim como a situação na qual estão envolvidos, o caráter intervencionista também se faz presente. Tal perspectiva, um traço também característico da pesquisa-ação, concretiza-se na mudança de postura do pesquisador, que ainda atua, de certo modo, como um

agente interventor no processo, isto é, deixa de somente observar para interpretar os dados e passa igualmente a agir sobre o objeto em estudo (OYADOMARI *et al.*, 2014).

Desse modo, tendo em mente as prerrogativas da Linguística Aplicada, a natureza dos estudos sob escopo do ISD e da Didática das Línguas e os objetivos principais desta pesquisa, a elaboração do *corpus*, cujos dados me permitissem alcançar objetivos específicos e direcionar os procedimentos da investigação, configurou-se no contexto de ensino-aprendizagem de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública estadual de Campo Grande-MS.

A Figura 20 ilustra uma síntese do cenário metodológico da pesquisa.

Figura 20 – Cenário metodológico da pesquisa



Fonte: A pesquisadora

Com base na tradição etnográfica da pesquisa qualitativa, entendo, conforme Nascimento (2014), que a sala de aula é o lugar onde as ações e os significados culturais são partilhados, espaço de formação das identidades e de execução das práticas escolares, logo, é o espaço em que novos significados são apreendidos, enquanto outros são transformados.

Assim, para a descrição e o estudo desse *locus*, o principal método utilizado foi a etnografia de sala de aula (BORTONI-RICARDO, 2008), por meio da qual, procurei

identificar processos que podem passar despercebidos pelos atores que dele participam, conforme características desse tipo de etnografia⁶⁹.

Nesse contexto, considerando os documentos prescritivos que prefiguram o trabalho do professor e à luz dos fundamentos teórico-metodológicos escolhidos, o estudo investigativo foi desenvolvido por meio da observação e da interpretação de elementos que envolvem a atividade de um professor de língua portuguesa no Ensino Fundamental, tendo como fio condutor uma intervenção formativa apoiada em uma proposta de inovação sustentada de ensino-aprendizagem.

A trajetória para determinar e entender o que implicam os fundamentos metodológicos que sustentam tal ação investigativa, considerando seus objetivos e objeto, fez-me perceber que a opção pelo paradigma qualitativo-interpretativista, alinhado à proposta epistemológica e prática da Linguística Aplicada e do ISD, impõe certos desafios e não menos dificuldades.

Assumir um processo investigativo com tais características, demanda, pois, levar em conta o contexto no qual os dados são gerados bem como suas nuances em todo o percurso investigativo, sobretudo, na escolha dos instrumentos para gerá-los e na seleção e interpretação desses dados. Desconsiderá-lo, portanto, traduziria, afirma Moita Lopes (1994), uma redução ou distorção da realidade. Assim, a próxima seção foi reservada para uma breve descrição do contexto de pesquisa e considerações a respeito dele.

4.2 O CONTEXTO ESCOLAR

Considerando a atividade de ensino como a unidade maior de observação e análise e respeitando a linha de pesquisa em que estudo se insere – Ensino/aprendizagem e Formação do Professor de Língua Portuguesa e de outras Linguagens (PPGEL/UEL) –, considerarei que a investigação deveria partir da prática docente, ou seja, realizar-se em contexto escolar.

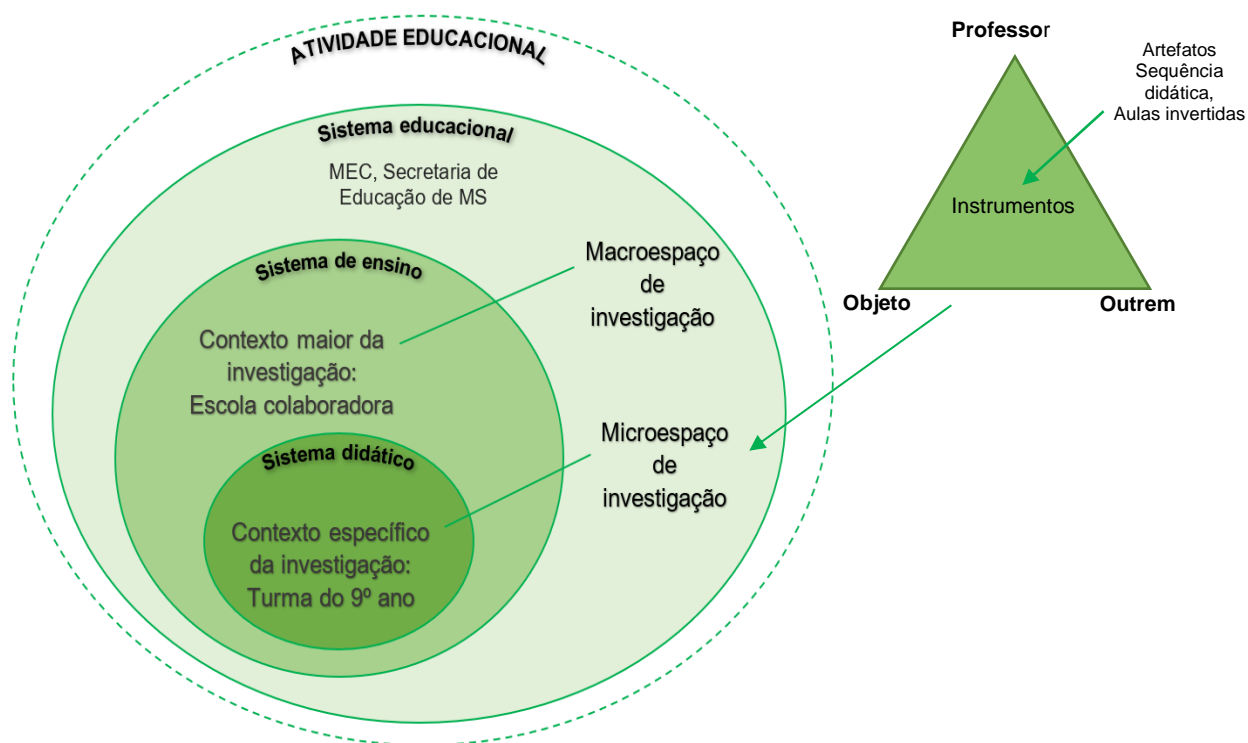
⁶⁹ Bortoni-Ricardo (2008) chama de etnografia de sala de aula o uso característico que pesquisas qualitativas de cunho interpretativista fazem de métodos, procedimentos, etapas utilizados e desenvolvidos na tradição etnográfica (a observação, a entrevista, a videogravação, especialmente, para geração e interpretação de dados) tal como ocorre nesta pesquisa. Nesse tipo, não há a necessidade de permanência do pesquisador por longos períodos no campo de pesquisa.

Assim, a fim de alcançar os objetivos propostos, o processo investigativo foi realizado em uma escola pública estadual da capital de Mato Grosso do Sul (MS) – o macroespaço escolar (identificado, aqui, apenas como Escola⁷⁰).

Para refletir sobre as nuances da atividade docente, apoio-me nas reflexões de Machado (2010) e levo em conta os níveis da atividade educacional que envolvem o processo de transposição didática dos objetos de ensino, explicitados no Capítulo 1.

Nesse sentido, duas instâncias são consideradas tendo em vista a relação do contexto desta pesquisa com o complexo sistema da atividade educacional. A Figura 21 ilustra essa relação.

Figura 21 – Contexto da pesquisa em relação aos níveis da atividade educacional



Fonte: A pesquisadora, com base em Machado (2010)

O macroespaço escolar é o contexto maior de investigação no qual a pesquisa se insere: a escola colaboradora integrante do sistema de ensino da rede pública estadual de MS, que atende às etapas da Educação Básica – anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Trata-se do segundo nível da atividade educacional. Nele, situam-se o Referencial Curricular das Escolas de MS (RCMS, 2012), programas, a administração, supervisão e

⁷⁰ A identidade da escola colaboradora e do professor participante da pesquisa não foi relevada, porque o anonimato é uma forma de proteger a instituição escolar e de zelar pela integridade dos participantes, em conformidade com a legislação. Mais à frente, tratarei de cuidados referentes à ética da pesquisa.

coordenação das ações no interior da escola, tanto para a organização do tempo escolar como para a progressão das aprendizagens.

Já o microespaço escolar é o contexto particular de investigação: a turma do 9º. ano do Ensino Fundamental, circunscrita no nível didático do sistema da atividade educacional, em que foi realizada a intervenção formativa objeto da investigação. Trata-se do terceiro nível da atividade educacional, no qual se localizam os três polos: professor-alunos-objetos de conhecimento, em que se presentificam e institucionalizam esses objetos e se materializam os mecanismos de apropriação dos artefatos histórico-culturais.

Sob a ótica materialista dialética, Santos (2006, p. 39) aborda a noção de espaço⁷¹ como um conjunto indissociável e solidário de sistemas de objetos e sistemas de ações sempre em interação: se, de um lado, “os sistemas de objetos condicionam a forma como se dão as ações, de outro lado, o sistema de ações leva à criação de objetos novos ou se realiza sobre objetos preexistentes. É assim que o espaço encontra a sua dinâmica e se transforma”.

O autor reflete ainda que as ações não são indiferentes à realidade do espaço, uma vez que a própria realização dos eventos é também condicionada pela estrutura do lugar. Portanto, seguindo tal proposição, seria possível inferir que o espaço escolar (ou o contexto de trabalho do professor) também influencia as ações e pode se constituir como elemento relevante para o desenvolvimento. A partir das reflexões do autor, entendo que as singularidades do espaço escolar, no qual a atividade docente se realiza, interferem nas ações do professor, nas diferentes maneiras de executá-las. Por exemplo, a proibição do uso de *smartphones*, no macroespaço escolar em questão, impede o professor de agregar tecnologias digitais nas atividades dos alunos em sala de aula presencial.

Assim, nos próximos tópicos, apresento uma breve descrição do macro e do microespaço escolar, nos quais a pesquisa foi realizada, de forma a também observar, posteriormente, se o modo como se constitui pode influenciar nas ações do professor.

As descrições e outras considerações sobre o espaço escolar foram feitas com base em anotações da pesquisadora – produto das observação do contexto da pesquisa –, e, principalmente, em diálogo face a face mantido com o professor nas dependências da Escola, a partir de comandos para que ele descrevesse, de forma mais tranquila e informal, a instituição e a turma de alunos em questão, e falasse de sua vida profissional.

⁷¹ De Grande (2015) parte da noção de espaço para refletir sobre as relações entre esferas (BAKHTIN, 2003) e os locais físicos em que os eventos de formação continuada de professores ocorrem.

Como já dispunha de alguma informação a respeito da biodata do professor⁷², optei pela geração de um instrumento de análise considerando as ferramentas entrevista semi-diretiva e não diretiva (KAUFMANN, 2015; MICHEL, 2015). Dessarte, ao mesmo tempo em que recorri a perguntas abertas, de modo que ele se sentisse confortável para se expressar naturalmente, também acrescentei questões que foram surgindo com o decorrer da conversa, permitindo sua livre expressão, instaurando um ambiente menos formal.

O relato produzido por essas ferramentas semióticas, ou “dispositivos técnicos” (BULEA, 2010, p. 38), registrado em áudio e anotações, conforme especificações no Quadro 12, embora não tenha integrado, sistematicamente, o *corpus* de análise, permitiu construir as representações do professor a partir da leitura que faz do mundo, das imagens sobre si e dos outros nas interações manifestadas no contexto específico de seu trabalho e do próprio contexto.

Quadro 12 – Especificações do relato do professor

| Especificação | Relato do professor |
|----------------------|---|
| Gravação | Áudio 1 (duração: 40min54s). |
| Data | 22/06/2016 (15h45 – 16h35). |
| Local | Sala dos professores da Escola. |
| Recursos | Aplicativo de gravação de voz do sistema operacional <i>Windows</i> para <i>notebook</i> . |
| Procedimentos | Escuta do áudio, organização e segmentação do texto do relato produzido, de acordo com os conteúdos temáticos focalizados pelo professor. |

Fonte: A pesquisadora

Para organizar os temas tratados, segui orientação metodológica de Bulea (2010) e um cenário foi construído a partir de:

- (1) identificação, descrição e delimitação dos conteúdos temáticos abordados pelo professor, ordenados em Segmentos de Tratamento Temáticos (STT); e
- (2) agrupamentos desses segmentos em unidades maiores, hierarquicamente supraordenadas, qualificadas como Segmentos de Orientação Temática (SOT).

Esses dados foram ainda complementados por meio de outros instrumentos – textos que revelaram informações contidas no Projeto Político Pedagógico, no currículo, no *site* e no *blog* da Escola, e em diálogos ocasionais e informais⁷³ com a Direção.

As informações extraídas desse arqutexto, somadas ainda às anotações da pesquisadora, não foram alvo de análise textual sistemática, pois o objetivo delas foi fornecer subsídios para a construção de representações do contexto da pesquisa. A coleta de dados a

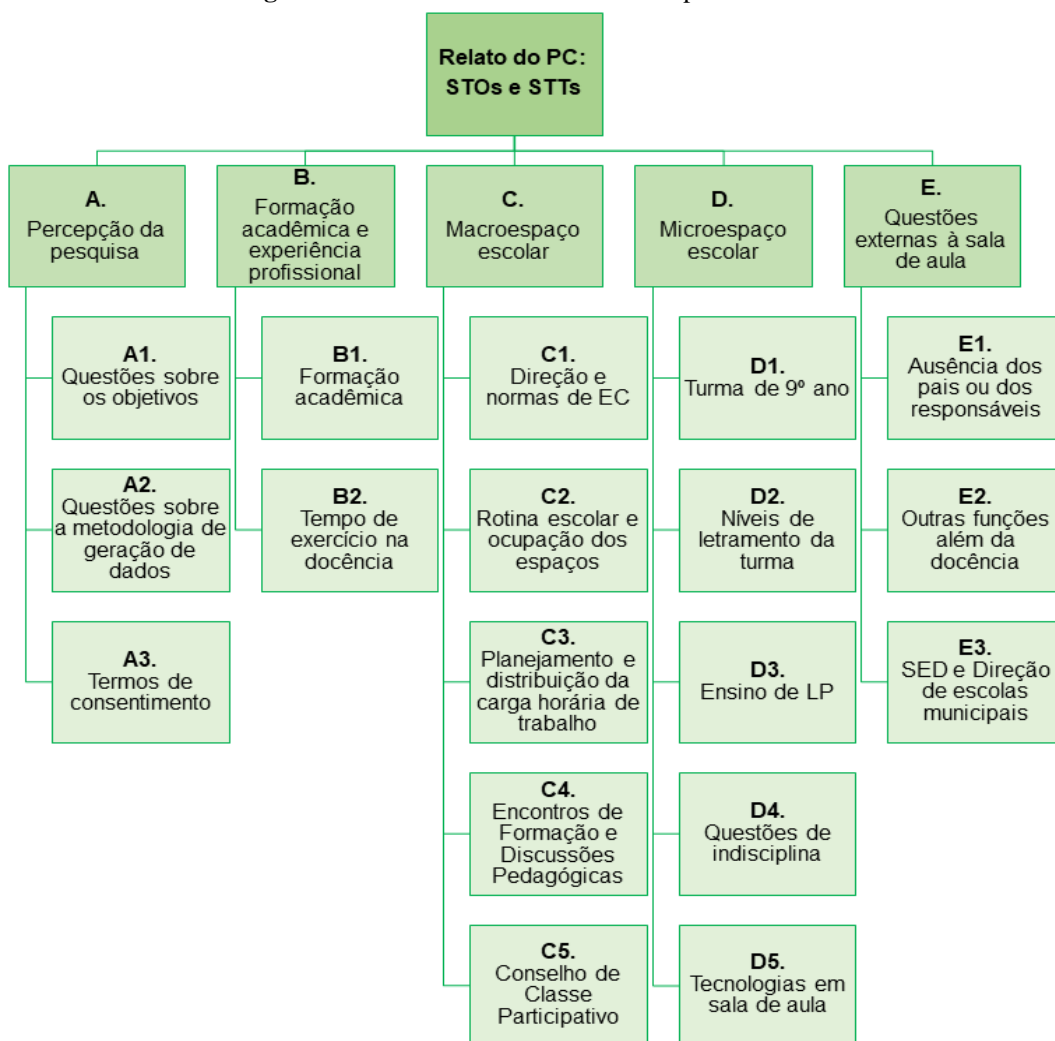
⁷² Lembrando que se trata de um ex-aluno de graduação dos cursos de licenciatura em que trabalho.

⁷³ A divulgação das informações coletadas foi devidamente autorizada pelo professor e pela Direção da Escola.

respeito da atividade situada do professor teve como intenção conhecer seu espaço de trabalho e compreender melhor a influência dele sobre sua atividade. Não obstante, os dados gerados por essas ferramentas foram ainda utilizados para o planejamento de ações concernentes a sugestões de planificação do projeto de ensino que seria executado.

Na Figura 22, os conteúdos temáticos foram sumarizados de modo a identificar os SOTs com letras (A, B, C, D e E) e os STTs, com letras e números correspondentes a cada SOT.

Figura 22 – Cenário da entrevista com o professor



Fonte: A pesquisadora

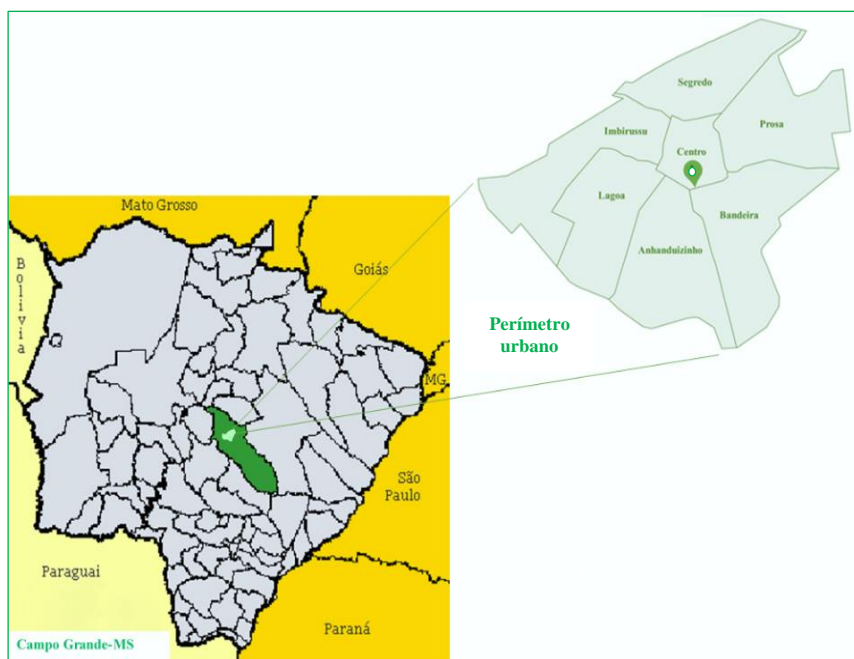
Para a descrição do macro e do micro espaço escolar, concentrei-me nos SOTs C e D, respectivamente.

Assim, inicio pela descrição e considerações sobre o macroespaço escolar, focalizado principalmente no SOT C e abordado em diálogos com a Diretora da escola e em outros documentos.

4.2.1 O Macroespaço Escolar

Localizada na região central do Estado, Campo Grande é capital de Mato Grosso do Sul e possui cerca de 874.250 habitantes, concentrados, principalmente, no perímetro urbano, o qual se divide em 07 macrorregiões: Centro, Segredo, Prosa, Imbirussu, Lagoa, Bandeira e Anhanduizinho⁷⁴, ilustradas na Figura 23.

Figura 23 – Localização geográfica do contexto escolar da pesquisa



Fonte: A pesquisadora, a partir do “Guia Encontra Mato Grosso do Sul”⁷⁵

O bairro em que está localizada, na fronteira sul entre as macrorregiões Centro e Bandeira, ao mesmo tempo em que cresceu e envelheceu, também deixou de ser periferia e passou a concentrar grande número de estabelecimentos comerciais, e, por essas razões, já não possui habitantes em idade escolar ou clientela para escola pública, na região.

⁷⁴ Informações disponíveis no Arquivo Histórico de Campo Grande (ARCA), em <http://portal.capital.ms.gov.br/arca>; e no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em <https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/ms/campo-grande/panorama>. Acesso em: ago./2017.

⁷⁵ Os mapas compilados na Figura 23 e outras informações sobre Mato Grosso do Sul e suas cidades estão disponíveis em: <http://www.encontramatogrossodosul.com.br/mapa-de-campo-grande.html>. Acesso em: fev./2017.

Por isso, os alunos que a constituem são oriundos de, aproximadamente, 56 bairros diferentes localizados no perímetro urbano, o que a transformou, com o passar do tempo, em uma comunidade escolar por opção.

Não tendo mais a comunidade geográfica como referência, a comunidade escolar retratada é bastante híbrida: formada por famílias de média e baixa renda, com níveis de escolaridade que vão do Ensino Fundamental incompleto ao Ensino Médio (EM) completo; bem estruturadas ou carentes em vários aspectos.

Assim, recebe alunos que manifestam interesse pelas aulas e em evoluir (a maioria), vivendo (ou não) em situações sociais mais adversas, e aqueles que já estão “desalentados” e não veem mais muito valor no conhecimento ou não acreditam que ainda podem ser beneficiados socialmente por irem à escola – são alunos que frequentam a instituição por seu caráter de obrigatoriedade e por imposição dos pais ou responsáveis –, representam uma parcela dos alunos que chega bastante “desesperançada”, o que impõe mais desafios a ser vencidos pela Escola.

O que definiu, primeiramente, a escolha desse contexto escolar para o desenvolvimento da investigação foi o professor participante da pesquisa – um aluno egresso dos Cursos de Letras/FAALC/UFMS, meu contexto de trabalho como professora formadora. Essa também foi uma forma de tomar ciência do agir de nossos ex-alunos⁷⁶ em contexto escolar.

Em segundo lugar, a escolha foi guiada pelas características que o tornam singular entre as demais escolas públicas da capital.

Trata-se de uma instituição pública que se destaca no cenário escolar da cidade devido aos bons resultados apresentados no IDEB do Ensino Fundamental I e nos primeiros anos do Ensino Fundamental II, ao rigor com que preza a disciplina dos alunos, à atenção que dá às necessidades e reivindicações dos professores, dos estudantes e à inclusão de suas famílias nas decisões escolares⁷⁷. Isso acarreta uma procura intensa por vagas tanto de alunos quanto de professores. Contudo, nota-se um declínio gradativo desse índice a partir dos anos finais do Ensino Fundamental II.

Assim, além do critério estabelecido para a escolha do participante da pesquisa, considere as particularidades desse contexto escolar específico para entender as

⁷⁶ Conforme informado no capítulo introdutório desta tese, a UFMS ainda não possui um dispositivo para acompanhamento de alunos egressos.

⁷⁷ Entre algumas ações nesse sentido, está a realização mensal de um Conselho de Classe Participativo com toda a equipe escolar (docentes e gestores), alunos representantes de turmas e seus familiares.

razões que levam a escola em questão a ser representada como diferente das demais de igual nível.

Entendo que essas razões podem vir a contribuir para o planejamento de ações formativas em meu contexto de trabalho, principalmente, no que se refere ao agir em sala de aula, que podem, por sua vez, reverberar em ações do coletivo de trabalho de forma a contribuir com transformações, em âmbito mais geral, da realidade de outras instituições e, mais especificamente, do trato do ensino de língua, o foco de estudo da pesquisa.

Dessa forma, não obstante meu compromisso com a realidade da maioria das escolas públicas do país, mas também em nome dele, acabei optando, na contramão dessa realidade, por esse contexto de ensino considerado privilegiado⁷⁸, com a intenção de conhecer como as atividades coletivas aí ocorrem, bem como as circunstâncias que dão a ele esse perfil singular na cidade.

Dessa forma, a fim de compreender melhor a atividade docente, do ponto de vista do professor, foi necessário conhecer as particularidades do contexto de trabalho em que essa atividade se realiza, e uma representação global dessa esfera social, que envolve o macroespaço investigado, foi construída.

Atualmente a Escola atende por volta de 500 estudantes – 07 turmas de Ensino Fundamental (turno vespertino) e 07 turmas de Ensino Médio (turno matutino).

O espaço físico é organizado de acordo com o disposto na Tabela 4:

Tabela 4 – Descrição do espaço físico da Escola

| Instalações | Quantidade | Especificações |
|---|-------------------|---|
| Sala da Direção | 01 | Pequena, com 02 mesas (diretora e secretária), 01 armário, 02 computadores. |
| Sala da Coordenação Pedagógica | 01 | Pequena, com 02 mesas, 02 computadores, 04 armários. |
| Sala de Professores/Preparação de aulas, Reuniões, Formação | 01 | Grande, com 01 mesa grande e 02 bancos na extensão da mesa, 01 computador fixo, 01 televisão, 01 filtro de água, armários com espaço individual para os docentes. |
| Salas de Aula | 07 | Capacidade 32 a 35 alunos, com quadro branco ou de vidro, armário/estante e murais/varais, ventiladores ou aparelhos de ar condicionado. |
| Secretaria | 01 | Grande, com 03 mesas, 06 armários e 03 computadores. |
| Laboratório de Informática | 01 | Pequeno, com quadro branco, 19 computadores de mesa, bancadas com baias individuais para computadores: 18 computadores para alunos, 01 para o técnico de informática; <i>internet</i> banda larga de 02 MB; não possui dispositivos móveis. |

⁷⁸ Uma busca pelo *Google* para obtenção de mais informações sobre a Escola revelou ainda comentários muito positivos a respeito dela, por exemplo: “Não existe escola estadual que possa se igualar a esta, um exemplo a ser seguido”, “Que orgulho dessa escola ♥♥♥”. Ademais, foram-lhe atribuídas cinco estrelas no *ranking* de satisfação/qualidade do buscador virtual. (Em atendimento ao Termo de Autorização da Instituição de Ensino Coparticipante (Apêndice D), firmado com a Escola, para sua proteção, não indicarei a referência do *site* pesquisado.)

| | | |
|----------------------------|----|--|
| Biblioteca/Sala de leitura | 01 | Pequena, com 04 estantes de livros, 04 mesas e cadeiras, 01 mesa para a funcionária técnica responsável. |
| Cozinha | 01 | Pequena, com fogão, geladeira, 02 armários. |
| Despensa | 01 | Pequena, com 03 estantes/armários para mantimentos. |
| Banheiros | 10 | 08 para alunos (04 masculinos e 04 femininos); 02 para professores (01 masculino e 01 feminino). |
| Jardim | 01 | Pequeno, na entrada da Escola. |
| Pátio | 01 | Pequeno e coberto. |
| Quadra poliesportiva | 01 | Para basquete/vôlei/futebol, sem cobertura. |

Fonte: A pesquisadora, com base em informações do professor e observações da Escola

O destaque positivo fica para as salas de aula ambientadas de acordo com os componentes curriculares, como uma forma de criar espaços propícios à aprendizagem, e de levar os alunos a se movimentarem durante o intervalo entre uma aula e outra ao se locomoverem para as salas, de acordo com o horário das disciplinas. Trata-se de um modo de também favorecer aos alunos breves momentos de descanso/descontração/confraternização. Nesses momentos, os estudantes ainda entram em contato com os vários materiais disponibilizados nos ambientes externos às salas de aula (cartazes, avisos, normas, horários, atividades das várias disciplinas etc.) – oportunidades de letramento.

O destaque negativo fica para o laboratório de informática, pois o espaço, já obsoleto, é pouco eficiente para o trabalho com as novas tecnologias digitais em decorrência, principalmente, da velocidade de banda larga da *internet* e da configuração das máquinas, considerando-se o estágio de desenvolvimento desses recursos e os modos diversos de aprendizagem que elas podem possibilitar. Os móveis, em número insuficiente, também não favorecem maior interação entre os alunos.

Quanto aos recursos humanos, conforme elencados na Tabela 5, a Escola conta com:

Tabela 5 – Recursos humanos da Escola

| Funcionários | Quantidade | Especificações |
|-------------------------------|------------|---|
| Diretora | 01 | |
| Supervisora de gestão escolar | 01 | |
| Coordenador(a) pedagógica | 02 | 01 para o Ensino Fundamental e 01 para o Ensino Médio. |
| Docentes | 23 | Profissionais em início de carreira ou em vias de se aposentar; concursados ou contratados temporariamente; alguns especializados em uma disciplina e ministrando aulas em outras ⁷⁹ do Estado; docentes exercendo atividades em até 03 escolas para complemento da carga horária total de trabalho exigida. |

⁷⁹ Devido à falta de professores ou ao remanejamento na proposta curricular Com a recente decisão governamental que passou a considerar apenas o ensino de inglês, como segunda língua, professores de espanhol, em MS, foram remanejados para o ensino de língua portuguesa, literatura de língua portuguesa e artes, em decorrência da falta de professores específicos para esses componentes curriculares em escolas da rede pública estadual. Medida que

| | | |
|------------------------------|----|---|
| Funcionários administrativos | 22 | Funcionários de secretaria, biblioteca, cozinha, manutenção das dependências escolares, técnico de informática. |
|------------------------------|----|---|

Fonte: A pesquisadora, com base em informações do PC e funcionários da EC

Tanto a Direção quanto a Coordenação pedagógica e as equipes de supervisão e gestão escolar revelaram-se bastante engajadas nos encaminhamentos didáticos do contexto escolar e se mostraram interessadas na temática do projeto de pesquisa.

Justificando essa receptividade, a Direção entende a relação entre Ensino Superior e Educação Básica como uma oportunidade para estreitar laços, a fim de adquirir novos conhecimentos que levem à solução de problemas relacionados à formação de professores e de alunos, por isso, pesquisas, alunos estagiários, projetos de pesquisa, de ensino e de extensão são bem-vindos no espaço escolar. Entendo que essas razões legitimaram a pesquisa nesse espaço.

A respeito delas, faço referência a Leontiev (2006) e Davydov (*apud* Libâneo, 2004), ao tratarem das condições de apropriação de um saber, e que, considero, podem ser pensadas para a efetivação de um evento. Elas são relativas a três elementos imprescindíveis: necessidades, motivos e desejos. À tríade que alicerça a Teoria da Atividade – necessidade – intencionalidade – motivo –, Libâneo (2004) e Sforni (2003) relacionam finalidades e condições de realização das finalidades.

Se puder considerar a própria pesquisa um evento, esta, a despeito das divergências entre necessidades, motivos e desejos das partes, isto é, entre as razões particulares para sua realização, tem sua concretização favorecida pela confluência de razões mais gerais, entre as partes. Em outras palavras, razões tanto da Escola quanto da pesquisadora, as quais se traduzem em condições de realização de suas finalidades – intenções, interesses ou motivações.

Não obstante, a receptividade da Escola, justificada pelas razões citadas, fez-se acompanhar de uma ressalva relativa à importância de as universidades reconhecerem sua responsabilidade por parte dos resultados negativos que possam vir a ser obtidos nessas investigações ou observados nessas ocasiões, pois, se há problemas de ensino nas escolas, as instituições de formação de professores também teriam sua parcela de responsabilidade sobre eles.

resultou em uma situação de muito estresse para os professores atingidos. Em setembro de 2018, foi publicado edital referente a concurso de professores no Estado, porém não foram abertas vagas para a área de ensino de espanhol. Apenas algumas escolas públicas de turno integral contemplam o ensino desse componente.

Tal postura crítica e defensiva (justificada⁸⁰, creio) em relação ao discurso de que a escola e os professores, em geral, sempre apresentariam problemas e insuficiência de algo⁸¹ (e quase nunca qualidades positivas são apontadas), assim como o faz a mídia em geral. Na perspectiva da Escola, as instituições de pesquisa contribuem com o conhecimento (que, supostamente, a escola não teria), mas, de forma geral, eximem-se de sua parte de responsabilidade por essa situação.

Dessa forma, paradoxalmente, ao mesmo tempo em que rejeita o discurso da insuficiência, a Escola também espera soluções exteriores para seus problemas, justificando-se ainda pela suposta ineficiência das instituições na formação de professores. Sob esse entendimento, as pesquisas também seriam uma oportunidade para as universidades, responsáveis pela formação inicial (e continuada) de professores, fazer no presente algo que não teriam feito satisfatoriamente no passado, se assim puder considerar.

Os pontos que exigem mais atenção são relativos a problemas de aprendizagem dos alunos, decorrentes, principalmente, do caráter heterogêneo das turmas, de transferências/entradas de novos alunos durante todo o ano letivo.

Em 2017, a instituição atingiu a meta de índice zero em evasão escolar e os principais objetivos da equipe, agora, são manter esse índice e intensificar a busca pela redução do índice de reprovações e melhoria nos resultados do IDEB nos anos finais do Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. Nesse sentido, são empreendidas algumas ações, entre elas, a formação continuada de professores, realizada na própria Escola.

A preocupação da Escola está, portanto, em harmonia com prerrogativas das “Orientações Gerais para a Formação Continuada” (BRASIL, 2006, p. 03), no sentido de que “o educador necessita constantemente repensar e aperfeiçoar sua prática docente”, por isso, “a formação deve ser realizada também no cotidiano da escola”. A formação continuada dos professores, no contexto escolar estudado, é considerada central na atividade profissional do professor.

⁸⁰ Tardif (2002) corrobora essa constatação, quando enfatiza que, entre os diferentes grupos sociais que desvalorizam os professores (e por extensão, a escola, ou vice-versa), estão os que atuam no campo dos saberes, como pesquisadores e acadêmicos. Kleiman (2002) concorda ao dizer que pesquisas em sala de aula, embora bem-intencionadas e visando à melhoria da formação docente, também têm contribuído para a desvalorização da escola e do professor, juntando-se, mesmo sem querer, à burocracia governamental e ao desrespeito da mídia que, não raro, também marginalizam os docentes e rebaixam a escola em relação a outras instituições sociais e agências de letramentos.

⁸¹ Ao defenderem o enfoque do ensino em sua dimensão como trabalho, pelo viés de uma abordagem discursiva, Machado *et al.* (2004, p. 90) chamam a atenção para a necessidade de um posicionamento contrário a esse discurso generalizador, ideologicamente marcado, que parte do princípio de que ao professor (e à escola, eu acrescentaria) sempre “falta algo”: conhecimento, reflexão, vontade de mudar etc.

Dando sequência à descrição do contexto da pesquisa, no próximo tópico, focalizo o microespaço escolar, abordando, de forma geral, a característica da turma investigada. Para a descrição do contexto investigado, recorri ao conjunto de STTs que compõe, principalmente, o SOT D do relato do professor (Figura 22) e às anotações resultantes da observação desse contexto.

4.2.2 O Microespaço Escolar

A observação do microespaço escolar foi realizada no primeiro semestre de 2018 e teve o intuito de conhecer seus elementos constitutivos, seu funcionamento, as práticas arroladas no processo de construção do conhecimento, o agir dos sujeitos envolvidos na atividade docente – alunos e professor –, a interação com os documentos oficiais de prescrição do ensino e as fundamentações teórico-metodológicas que alicerçam o ensino de língua portuguesa nesse contexto. Os dados referentes a essa observação foram complementados com dados gerados em entrevista e conversas com o professor.

O contexto específico da intervenção formativa é um recorte do espaço social maior da investigação. Trata-se do contexto educacional que envolve a única turma de 9º ano da Escola no ano letivo de 2018.

Segundo análise do professor, a turma conta com 32 alunos regularmente matriculados, sendo 24 meninos e 18 meninas. É considerada uma turma “complicada”, pois seria “menos interessada”, “mais apática” em relação a eventos da Escola e “mais fraca”, quando comparada às demais. Quanto ao nível de letramento dos alunos, a sala é heterogênea, apresentando níveis variados de alfabetismo.

Não foram observados eventos de indisciplina, excessos ou ocorrências que prejudicassem o andamento das atividades ou ainda tomassem um tempo significativo das aulas de modo a prejudicá-las.

Formada uma representação mais geral do contexto da pesquisa, na próxima seção, focalizo informações também gerais a respeito dos participantes da investigação.

4.3 O PERFIL DOS PARTICIPANTES

Um conjunto de elementos e circunstâncias definem e influenciam o perfil e o estilo do professor (CLOT, 2007) no desenvolvimento de suas ações em sala de aula, bem

como, o perfil e o estilo da pesquisadora ao fazer as escolhas teóricas e metodológicas que conduzem a investigação.

Esse conjunto de influências, representado na Figura 24, advém de vozes diversas, de circunstâncias externas e de outras vivências, que também determinam suas ações.

Figura 24 – Influências para a formação do perfil e do estilo dos participantes



Fonte: A pesquisadora

Por isso, este tópico é dedicado a aspectos gerais do perfil dos participantes da pesquisa – professor e alunos⁸².

4.3.1 O Professor Participante Colaborador

A princípio, a pesquisa contaria com três sujeitos participantes – ex-alunos egressos dos Cursos de Letras/FAALC/UFMS, professores do Ensino Médio. No entanto, por ocasião da geração dos dados na Escola, dois dos participantes foram aprovados em concurso público da Rede Estadual de MS e se mudaram para cidades do interior. Ao mesmo tempo, o terceiro professor foi remanejado do Ensino Médio para o Ensino Fundamental. Desse modo, foram necessários alguns ajustes no projeto inicial: a pesquisa voltou-se para o 9º ano do Ensino Fundamental e contou com um professor egresso.

⁸² O perfil da pesquisadora foi tratado na Introdução da tese.

O perfil do professor foi construído a partir de perguntas referentes à idade, formação acadêmica, cursos de aperfeiçoamento, tempo de experiência na Educação Básica e observações de suas aulas em turmas variadas. Esses e outros dados pertinentes advêm de uma mescla de anotações da pesquisadora e do relato do professor (SOTs B e D, Figura 22).

Quanto ao perfil acadêmico, o docente, que, no início da geração dos dados (em 2016), estava com 30 anos, graduou-se em Licenciatura em Letras, com habilitação em Português e Espanhol, pelo Curso de Letras/FAALC/UFMS, em 2011. Foi professora de sua turma de graduação nos anos de 2008 e 2009, quando comecei a trabalhar no Curso como professora colaboradora e, depois, substituta, e no ano de 2010, nas disciplinas “Língua Portuguesa” e “Prática de Ensino de Língua Portuguesa”, quando assumi uma vaga como professora do quadro regular da UFMS, aprovada em concurso público.

Durante a formação inicial, participou de projetos de pesquisa na área de Sociolinguística; e foi colaborador em projeto de ensino cujo foco era o letramento acadêmico de outros alunos de graduação, principalmente, com relação ao desenvolvimento de capacidades para a compreensão e produção de textos de gêneros que circulam na esfera acadêmica.

Exercendo a profissão, participou/participa de cursos de formação continuada, de curta duração, ofertados pela Escola e pela Secretaria de Educação-MS, com temáticas referentes ao tratamento da indisciplina em sala de aula, uso de tecnologias em contexto escolar, avaliação, inclusão, interdisciplinaridade. Tem interesse pela formação continuada na pós-graduação, em nível de mestrado, para desenvolvimento de projeto de pesquisa voltado para questões de ensino, contudo, a necessidade de se engajar no mercado de trabalho adiou, por ora, esse objetivo.

Exerce a profissão docente desde o ano de 2012 (03 anos de experiência, quando da geração dos dados), portanto, era um professor ainda iniciante, segundo Sinder e Pereira (2013), mas que já estabeleceu seus primeiros contatos profissionais com a docência ou com o gênero da atividade educacional (FAÏTA, 2004; CLOT, 2007, 2010a).

Trabalhou como professor contratado em 01 escola particular, 01 cursinho pré-vestibular e 05 escolas públicas, incluídas nesse total as 02 escolas em que trabalhava no período da geração dos dados. Desde junho de 2018, passou a exercer sua carga horária total de trabalho apenas no contexto pesquisado, em virtude de um pedido de remoção aceito.

A observação de sua prática, em períodos anteriores, mostrou que, apesar de o professor privilegiar o trabalho com objetos de ensino discursivos, priorizando os gêneros textuais como objetos a ser ensinados, procurando atender ao Referencial Curricular de MS, ele

seguia uma metodologia considerada mais tradicional na implementação das sequências de atividades didáticas elaboradas. Tendo como base modelos didáticos mais simples e intuitivos dos gêneros, o foco principal do trabalho de ensino centrava-se na estrutura composicional do gênero e em aspectos gramaticais da norma padrão escrita, algumas vezes, descontextualizados do texto.

Os procedimentos metodológicos adotados iniciavam, então, com a presentificação do objeto por meio da forma social de trabalho exposição frontal, magistral (do tipo conferência) da teoria a respeito do gênero abordado; prosseguiam com a elementarização do objeto em exercícios de fixação da teoria e em atividades de leitura e interpretação de textos, realizadas pelos alunos sob a forma social de trabalho individual; seguidas pela correção/regulação também individual das atividades (vistos nos cadernos); e finalizavam com a produção textual, sua correção e prova escrita. A sequência de ensino durava em média vinte dias.

De acordo com os estudos de Lemke (2010), esse perfil de práticas enquadra-se no paradigma da aprendizagem curricular, no qual os objetos são tratados “de um para todos” que, segundo reflexões do autor, não é suficiente para o desenvolvimento de todos alunos. Segundo Bucheton e Soulé (2009), essa prática, que também não incentiva a autonomia e o protagonismo na tomada de decisões e na realização de atividades em todos os campos sociais de interação, traduz posturas de contra-apoiamento.

Apesar disso, todo o material didático utilizado por ele nas aulas observadas, bem como na intervenção focalizada nesta pesquisa, é de elaboração própria, a partir de estudos e consultas a livros teóricos da área de estudos da linguagem, *internet*, diferentes livros didáticos e textos de gêneros de esferas de atividades variadas. Dessa forma, o docente revela-se um profissional pesquisador e independente do livro didático.

No próximo tópico, trago aspectos relativos ao perfil da turma do 9º ano, na qual foi implementada a intervenção didática.

4.3.2 Os Alunos da Turma de 9º Ano A

A contribuição dos alunos na pesquisa ocorre de modo indireto, pois, apesar de o foco da investigação ser o professor, não seria possível evitar que estivessem em gravações em vídeo para a geração de dados, uma vez que são parte inerente à atividade docente a qual me propus a observar. Assim, eles integram o contexto, interferindo significativamente como adjuvantes no processo investigativo.

São atribuídas a eles a realização das atividades e tarefas que constituem as oficinas da sequência didática implementada, nas salas de aula presencial e virtual, e a contribuição com dados para a ação didática e de controle da investigação. Além disso, a manifestação dos aprendentes na avaliação de atividades desenvolvidas foi relevante para se chegar a resultados desta pesquisa.

As vozes dos estudantes foram transcritas em momentos específicos de análise dos gestos do professor, passagens consideradas essenciais para o alcance dos objetivos da pesquisa.

A fim de construir uma representação do contexto de trabalho do professor, a descrição de aspectos básicos do perfil da turma do 9º ano já foi feita na descrição do microespaço escolar. Ademais, questões mais pontuais sobre os estudantes serão retomadas na análise e interpretação dos dados.

Encerrada a apresentação dos participantes deste estudo, cabe-me explicitar alguns cuidados éticos com relação à pesquisa, no que se refere aos participantes e ao contexto escolar.

4.3.3 Aspectos Éticos da Pesquisa

Quanto aos aspectos éticos que envolvem diretamente a Instituição de Ensino Superior que tornou esta pesquisa possível, a UEL não dispõe de normas internas próprias a esse respeito. No entanto, há a recomendação de observação da Resolução nº 466/2012⁸³, emitida pelo Conselho Nacional de Saúde, a qual determina normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Além dessa normativa, consulte também a Resolução nº 510/2016⁸⁴, que estabelece normas específicas para pesquisas com seres humanos na área das Ciências Humanas e Sociais.

Outrossim, o projeto da pesquisa foi cadastrado na Plataforma Brasil, sob a identificação CAAE 63709716.8.0000.5231 (Apêndice A), e teve a aprovação do Comitê de Ética da UEL e da Coordenação do PPGEL-UEL (Apêndice B), seguindo todos os trâmites exigidos.

Desse modo, com base nesses documentos, tomei providências para que tanto o professor quanto a Direção da Escola assinassem termos de consentimento e de participação

⁸³ Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>.

⁸⁴ Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>.

na pesquisa e de autorização à publicação e divulgação dos resultados encontrados (Apêndices C e D).

Além disso, o professor e os pais/responsáveis dos/pelos alunos assinaram termos autorizando o uso de imagem e voz (Apêndice E) para análise dos dados.

Embora a legislação exija esses documentos apenas dos participantes diretos da pesquisa (os sujeitos de pesquisa) e do responsável pela instituição em que será realizada, atendendo a um pedido específico da Direção da Escola, foi necessário elaborar um Termo de Autorização para Gravação das Aulas, direcionado aos alunos na investigação, por causa do registro das aulas em áudio e vídeo. Assim, ainda atendendo às prerrogativas da Escola, as gravações somente puderam ser iniciadas após a assinatura e devolução de todos os termos pelos pais/responsáveis. Foi um lento e angustiante período de espera para a pesquisadora, levando-me a recorrer, por um período significativo de observação, a apenas registros/anotações *in loco* e de memória em diários escritos.

Ademais, de forma a preservá-los, seus nomes foram substituídos pelo termo genérico “professor” e “aluno”. Nas interações reproduzidas nas análises, foram utilizadas siglas – “P” para professor e “A1, A2...” para os alunos. A identificação da escola colaboradora também foi protegida pelo termo genérico “Escola”. Nas eventuais imagens que reproduzem cenas de aulas ou do ambiente virtual de ensino e aprendizagem, em que aparecem nomes, fotos que os identifiquem, os participantes tiveram esses dados desfocalizados ou *pixelizados* com o auxílio de aplicativos digitais específicos para tais ações.

Da mesma forma, assinei um termo comprometendo-me a zelar pelo uso e aplicabilidade dos dados gerados apenas para fins científicos, bem como, pela cessão deles apenas para uso em projetos que adotem preceitos éticos em pesquisas envolvendo seres humanos. Complementando, a todos foi garantida a opção de desistir da participação na pesquisa em qualquer etapa do andamento do trabalho, sem que isso acarretasse danos, penalizações ou constrangimentos aos envolvidos.

Além disso, ainda, assumi, como professora e pesquisadora, o compromisso de manter o empenho nos cuidados necessários para que os resultados encontrados nesta pesquisa não deixem margem para que sejam utilizados de modo a contribuir para a desvalorização da docência ou dos profissionais nela envolvidos, pois o intuito deste estudo é exatamente o contrário.

Igualmente, é importante destacar que, no papel de pesquisadora, coloco-me como aprendiz no espaço da pesquisa, aberta às lições aprendidas, certa de que foram e serão

muito relevantes para a professora em meu ofício de formadora de professores, por isso, também sou grata a todos pela oportunidade ímpar e pela gentil acolhida.

Tomados e elucidados esses cuidados, nos próximos tópicos, esclareço procedimentos utilizados na geração dos dados do *corpus* e as categorias de análise.

4.4 OS ENCONTROS DE PLANEJAMENTO E REFLEXÃO

No início de 2018, após um período de greves das escolas em Campo Grande-MS, pesquisadora e professor realizamos o primeiro “encontro de planejamento e reflexão” que definiria decisões importantes para início dos trabalhos de planificação da sequência didática que mediará a intervenção formativa e a experiência-piloto, tendo como base um projeto didático de ensino de gênero adaptado a uma prática social e a um tema escolhido pelos alunos.

Nesse primeiro encontro, concordamos que a sequência didática seria elaborada tendo como fio condutor o objetivo de ensino do professor.

Assim, diante de dificuldades dos alunos, diagnosticadas em práticas sociais do contexto escolar, como em participações dos estudantes nos Conselhos de Classe da Escola, o objetivo de ensino da intervenção foi definido: mediar ações no sentido de propiciar aos alunos oportunidades de desenvolver capacidades para assumir posicionamentos sobre questões polêmicas, opinando e defendendo um ponto de vista. Por sua vez, o objeto unificador da sequência seria um gênero do argumentar: o “artigo de opinião”.

O objetivo da intervenção didática foi legitimado pelo Referencial Curricular das Escolas (RCMS, 2012, s.p.), considerando os conteúdos previstos e prescritos para o 9º ano do Ensino Fundamental: (1) “sustentação de um ponto de vista ao longo da fala”, (2) “relato de opiniões, de ideias, conhecimento por meio de argumentos verbal”, (3) “desenvolver, na escrita de texto dissertativo, ponto de vista embasado em argumentos que fundamentam a posição do escritor”.

A fim de propiciar a integração de aspectos da aula invertida à sequência didática, seguindo uma das prerrogativas da abordagem híbrida (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013; HORN; STAKER, 2015; BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015), ficou acordada com o professor a adoção de uma plataforma digital adaptativa, configurada em um ambiente virtual de ensino e aprendizagem: uma ferramenta a serviço do docente e de seus alunos, customizada como uma sala de aula virtual.

Após contar com o auxílio de meus alunos dos Cursos de Letras/FAALC/UFMS para localizar e testar algumas plataformas digitais⁸⁵, conforme orientações de Leite *et al.* (2010), e avaliá-las com o professor participante da pesquisa, a plataforma escolhida foi a Plataforma educativa *on-line Edmodo*⁸⁶, um ambiente educacional de interação entre professores e alunos na *internet*, um *software* para fins escolares *on-line*, gratuito, que oferece ferramentas pedagógicas de interação e recursos para a proposição e realização de tarefas variadas.

Trata-se de uma plataforma para o gerenciamento da aprendizagem (*Learning Management System*), desenvolvida por meio de computação em nuvem, acessível principalmente, fora da escola. Assim, seria uma opção para contornar as dificuldades de uso do laboratório de informática da Escola, a proibição de uso de *smartphone* em espaços escolares, e, ainda, uma possibilidade de otimização do tempo escolar.

A plataforma *Edmodo*, funciona como um *blog*, apresenta uma interface agradável, é bastante intuitiva⁸⁷ e disponibiliza uma gama de ferramentas⁸⁸ mediadoras de ensino e aprendizagem.

Essas ferramentas permitem a troca de *links*, vídeos, imagens, documentos, comentários, postagens; o envio de lembretes e notificações via *e-mail* ou mensagens; a elaboração de enquetes e tarefas; a organização de calendário/cronograma e eventos; o arquivo documentos em pastas e biblioteca; a criação e o gerenciamento de turmas e disciplinas; o controle e a regulação de atividades e tarefas; a atribuição de frequência e notas; o compartilhamento de aulas com outros professores em rede; a interação com uma vasta quantidade de aplicativos disponíveis na *web*; a participação de pais e responsáveis; a opção de aplicativo *Edmodo* para computadores, *smartphones*, *tablets*, *notebooks*.

A Figura 25 estampa a página de abertura da sala de aula virtual da disciplina “Língua Portuguesa”, organizada na Plataforma *Edmodo* e customizada para a turma do 9º ano A da Escola colaboradora.

⁸⁵ *Google Classroom, Schoology, Moodle.*

⁸⁶ Disponível em: www.edmodo.com.

⁸⁷ Rossato (2012) descreve e analisa com detalhes a plataforma *on-line Edmodo* e as ferramentas disponibilizadas pelo *software* para uso de professores e alunos no ambiente digital.

⁸⁸ Valezi (2014) e Marcuschi (2010) apresentam uma descrição e as funcionalidades de ferramentas mais comuns nos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem.

Figura 25 – Sala de aula virtual da turma do 9º ano da Escola



Fonte: <https://new.edmodo.com/login?go2url=%2Fgroups%2Flingua-portuguesa-9o-ano-eecm-26878155>

Durante o processo de planificação e implementação da sequência didática, encontros de planejamento e reflexão foram realizados para acompanhar reconcepções (MACHADO; LOUSADA, 2010; LOUSADA, 2006) e ajustes na SD, quando necessários.

Todavia, os encontros foram dedicados, principalmente, a ações relativas à preparação para a implementação da SD, tais como a construção do modelo didático do gênero artigo de opinião (sob responsabilidade, principalmente, da pesquisadora), à planificação da sequência didática (sob responsabilidade, principalmente, do professor) e outras discussões teóricas. Entretanto, eles ocorreram de forma natural, informalmente, como oportunidades de estudo compartilhado e como forma de manter a equidade entre a pesquisadora e o professor participante, no tocante à contribuição de cada um para a realização do trabalho didático.

Nessas oportunidades, (re)tomamos e discutimos questões sobre a engenharia da transposição didática proposta pela Didática das Línguas (DOLZ, 2016; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2009), sobre a abordagem ensino híbrido (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013; HORN; STAKER, 2015; BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015; BERGMANN; SAMS, 2016), sem, contudo, realizar um programa de formação extensivo ou intensivo, pois a rotina de atividades referentes à carga

horária de trabalho do professor, distribuída em duas escolas (distantes uma da outra), era bastante intensa.

Além de discutirmos questões teóricas básicas sobre ensino de gêneros, modelização didática, sequência didática e aula invertida, nessas ocasiões, trocávamos dispositivos didáticos, textos teóricos, exemplares de gêneros, indicações de *links* para consulta dos alunos e realização de tarefas na *internet*. Esses materiais foram disponibilizados na ferramenta “Biblioteca”, da Plataforma *Edmodo*, em página ou sala específica para interações entre a pesquisadora e o professor.

A maioria das discussões ocorreu de forma natural, findadas as atividades realizadas nas aulas, em rápidos intervalos entre uma e outra aula, por falta de disponibilidade de tempo do professor. Seus horários específicos de planejamento também eram dedicados às demais disciplinas e turmas sob sua responsabilidade. As ações didáticas, nesses casos, haviam acabado de ser realizadas ou ocorreram no dia anterior, o que implicava a recente construção de representações sobre elas. Anotações sobre esses momentos foram feitas em diários de pesquisa.

Essas representações, assim como os demais dados do *corpus* da pesquisa, advieram dos instrumentos gerados durante a intervenção formativa proposta. As informações relativas a esses instrumentos e aos procedimentos que os geraram serão abordadas na próxima seção.

4.5 O PROCESSO DE GERAÇÃO DOS DADOS

Considerando que não é possível analisar diretamente o agir humano, para compor o arquitexto de análise das interações para a apreensão dos objetos de ensino, utilizei videofilmagens de aulas; anotações realizadas em campo, antes, durante e após as aulas; dispositivos didáticos, atividades e tarefas escolares elaborados e selecionados pelo docente, presencialmente e em ambiente virtual; e, quando necessário, seus relatos para complementar e/ou esclarecer informações e observações.

Os materiais resultantes da observação das interações entre o professor e os alunos, bem como, de suas ações em aula, foram registrados em diários de pesquisa, em mídias digitais e no ambiente virtual de aprendizagem, para a construção dos instrumentos de análise e transcrição de recortes de ações de linguagem, quando necessários, para as análises do agir linguageiro do professor no espaço didático.

Esses recortes foram selecionados e transcritos, segundo sua temática e em atendimento aos objetivos da pesquisa. Como esse objetivo passa pela compreensão do agir do professor nas situações estabelecidas pelos movimentos de implementação da sequência didática, em contexto híbrido, não foram utilizados métodos rigorosos ou específicos de transcrição dos recortes ou excertos selecionados, pois o interesse da pesquisa se volta para o conteúdo da interação.

Os dados gerados constituíram um acervo bastante amplo: textos produzidos e/ou coletados, ferramentas e instrumentos selecionados e/ou gerados no e para o desenvolvimento da pesquisa, desde o planejamento desta e da planificação da intervenção em sala de aula, fora do campo de investigação, até os gerados diretamente das observações dessa intervenção, presencial e virtualmente⁸⁹. No entanto, é importante destacar que o *corpus* de análise/interpretação dos dados não foi constituído propriamente pela totalidade dos dados gerados.

Diante do vasto acervo e considerando os propósitos da pesquisa, foi necessário proceder a um recorte orientado pela emergência dos objetivos específicos, delineados pela investigação, referentes à influência da concepção, planificação e implementação da sequência didática integrada por aspectos da aula invertida nas práticas de ensino e nas ações do professor.

Assim, os dados foram organizados a partir da construção do principal instrumento de pesquisa, focalizado no próximo tópico.

4.5.1 Os Instrumentos de Pesquisa e a Organização dos Dados

A multiplicidade de aspectos mobilizados no trabalho docente impõe uma análise abrangente, multifocal que nos permita refletir sobre o agir profissional. Inserido na perspectiva do ISD (BRONCKART, 2008), meu interesse recai sobre o que o professor faz e como o faz, especialmente, no contexto desta pesquisa. Nesse contexto, busco compreender de que forma o professor presentificou, elementarizou e institucionalizou os objetos de ensino, considerando a possibilidade de criação de um espaço didático híbrido, e se essa forma indicia

⁸⁹ Entre as ferramentas geradas, destaco a modelização do gênero artigo de opinião, que também contou com a participação do professor na construção do modelo didático do gênero, indicando as dimensões ensináveis para a elaboração da sequência didática e as operações de linguagem, esquemas de utilização do gênero necessários para o desenvolvimento de capacidades para agir por meio dele.

alterações em agires mais convencionais do gênero da atividade docente, tendo em vista o contexto social contemporâneo.

A fim de investigar o agir profissional do professor, considero, na análise dos dados, a mediação concretizada por meio de gestos didáticos (fundadores e específicos), principalmente, verbais (orais e escritos), no trabalho de transposição didática dos objetos de ensino, realizados em aulas (presenciais e virtuais) e pressupostos em atividades e tarefas desenvolvidas durante a implementação da sequência didática.

Desse modo, a partir das considerações de Vygotsky (1991, p. 38), em sua teoria do desenvolvimento e da construção dos sistemas psíquicos pelos instrumentos psicológicos, de que “os instrumentos são elaborações sociais e são destinados ao controle de processos do comportamento próprio e dos outros”, faço dos gestos didáticos os instrumentos semióticos que medeiam o agir sobre os objetos de ensino. Nesse sentido, compreendo que o professor, para controlar o próprio comportamento e o dos alunos, aciona gestos como instrumentos psicológicos pelos quais transforma os modos de pensar, de falar e de agir de si mesmo e dos alunos, por meio da transformação dos objetos de ensino.

Para observar e analisar os gestos do professor, valho-me das sequências de ensino reconstruídas a partir da sinopse das aulas (CORDEIRO, 2015) de implementação da sequência didática. Essa reconstrução foi baseada na sucessão dos cenários instaurados nas aulas (presenciais e virtuais), de acordo com sua progressão temporal.

A sinopse da sequência didática reconstruída foi o principal instrumento da pesquisa e as sequências de ensino e seus elementos, os dados que compuseram o *corpus* em análise.

Por um lado, a sinopse é uma forma de tratar e concentrar os dados gerados nas aulas e transcrevê-los de maneira a apreender sistematicamente os objetos tal como funcionam no microespaço. Por outro, possibilita identificar as limitações contextuais e os dispositivos que intervêm em sua construção. Essa ferramenta permite ainda identificar o modo como o professor organiza o ensino-aprendizagem do objeto e como esse se transforma por meio do agir docente (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009).

Na construção da sinopse, é preciso recorrer a quatro princípios para o resgate da cena de aula: concentrar a atenção nas atividades, nas dimensões do objeto tratado, nos objetivos e nos dispositivos didáticos. Esses princípios integram a pré-análise dos dados – momento em que são observados os textos resultantes das videofilmagens e das anotações nos diários da pesquisa de campo.

Os principais traços distintivos da sinopse são: sequencialidade, hierarquização e descrição (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009). O trabalho de sequencialidade é feito sobre os textos resultantes da observação da implementação das sequências de ensino, a partir dos documentos prefigurativos do trabalho do professor, das anotações, das explicações, dos dispositivos, das conversas com o professor etc. Por seu turno, o de hierarquização focaliza o objeto de ensino nos encadeamentos de atividades, organizados em capítulos, seções, tópicos etc. O trabalho de descrição refere-se ao provimento de informações precisas e, ao mesmo tempo, resumidas das atividades e ações realizadas em forma de relato narrativo do que ocorre nos encadeamentos.

Construí essa ferramenta para elencar os objetos ensinados, apontar a ordem e a hierarquia de sua apresentação nas aulas de língua portuguesa, identificar os dispositivos didáticos introduzidos, as tarefas formuladas, os domínios de atividades privilegiados, as formas sociais de trabalho planejadas e os gestos implementados, em contexto híbrido de ensino e aprendizagem, procurando compreender esses elementos, nos movimentos da transposição didática, e suas implicações em práticas de ensino consideradas menos eficientes hodiernamente.

Assim, além de evidenciar os movimentos de construção/desconstrução dos objetos de ensino, a sinopse facilita, por sua construção multifocal, a identificação dos gestos didáticos utilizados e a compreensão das posturas que implicam, relacionadas às ações do professor e dos alunos em interação com os objetos de ensino.

Quanto às sequências de ensino, compreendo-as como um conjunto de atividades escolares, articuladas em torno de um objeto de ensino e suas dimensões, elaborado e implementado com uma finalidade específica, conforme definem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Neste caso, observo e analiso as sequências de ensino implementadas para a transposição didática do gênero artigo de opinião que, além de guiar as ações do professor, foi a ferramenta de intervenção e mediação didática para a apreensão dos objetos pelos alunos.

Por sua vez, na esteira das reflexões de Schneuwly (2009a), entendo que as atividades escolares constituem uma maneira de o aluno trabalhar, estudar e ter algum contato com o objeto de ensino em foco. Dirigidas a uma mesma dimensão do objeto ensinado, vejo-as como atividades que prefiguram ou formatam a aprendizagem dos estudantes, tendo como norte os objetivos projetados pelo professor para ser alcançados pelos estudantes. Identificar as atividades escolares é o ponto de partida para a construção e topicalização da sinopse.

Elas se referem a domínios relacionados a diferentes processos de ensino. Cinco grandes domínios de atividades são identificados: leitura, escrita, oralidade, escuta e

análise linguístico-textual/semiótica (BRASIL, 2017). Compreendo que esses domínios também envolvem tarefas que visam à compreensão e produção de textos orais, escritos, multimodais, multissemióticos. Cada domínio pode refletir uma base teórica, concepções que orientam a formulação das tarefas e o trabalho a ser desenvolvido pelos alunos.

À luz dos aportes teóricos que fundamentam a pesquisa e, particularmente, dos conceitos, aqui, considerados, a construção da sinopse foi direcionada, então, à representação geral do trabalho do professor. A elaboração dessa ferramenta possibilitou uma análise multifocal da atividade docente, explicitada no próximo tópico.

4.5.2 Os Instrumentos e as Técnicas Mediadoras de uma Análise Multifocal

Enfatizando que o trabalho educacional, considerado nesta pesquisa, não se encontra isolado, mas situado em uma rede de relações sociais existentes em um determinado contexto sócio-histórico, integrado a um sistema de ensino em um sistema educacional particular, a análise proposta, a partir de encaminhamentos metodológicos do Grupo GRAFE⁹⁰, adapta-se ao nosso contexto educacional e assenta-se, neste caso, em uma matriz da análise multifocal, em dois focos, explicitados no Quadro 13:

Quadro 13 – Matriz da análise multifocal

| 1º Foco | |
|--|---|
| <p>(1) Analisar a SD a partir de quatro pontos:</p> <p>(a) descrever as partes principais e secundárias que constituem as sequências de ensino (SEs) que compõem a macroestrutura da SD;</p> <p>(b) descrever a lógica de construção do objeto ensinado por meio da análise dos encadeamentos das atividades escolares propostas pelo professor na SD;</p> <p>(c) identificar capacidades de linguagem consideradas nos objetos abordados;</p> <p>(d) identificar concepções de linguagem no trato desses objetos.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar nas SEs o elemento desencadeador (a consigna inicial). • Identificar as transformações no dispositivo didático pela entrada de suportes materiais (<i>slides</i>, textos, questionário, anotações na lousa, orientações no ambiente virtual etc.). • Chegar a uma primeira descrição global dos modos de construção do objeto (domínios das atividades, formas sociais de trabalho escolar). • Identificar padrões comuns e diferentes no desenvolvimento da SD. |
| 2º Foco | |
| <p>(1) Revelar as formas de articulação entre a concepção representacional do objeto de ensino e o modelo interacional integrado a uma prática discursiva contextualizada.</p> <p>Considerando a rede de gestos didáticos integrada à multiagenda de macropreocupações do professor, esse foco de análise dirige-se aos gestos</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar os gestos profissionais (fundadores e específicos) como instrumentos de mediação entre professor-alunos acionados para o ensino-aprendizagem dos objetos. • Compreender as posturas pedagógicas, éticas e transversais nos gestos de ajustamento dos gestos profissionais fundadores. |

⁹⁰ *Groupe de Recherche pour l'Analyse du Français Enseigné*, da Universidade de Genebra. Coordenado por Ecaterina Bulea-Bronckart e Joaquim Dolz, o GRAFE realiza pesquisas no domínio da didática das línguas e da formação de professores. Mais informações em: <https://www.unige.ch/fapse/grafe/>.

| | |
|--|--|
| profissionais fundamentais necessários ao ensino das diferentes dimensões de um objeto de saber. | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar outras formas de trabalho do objeto de ensino articuladas ao tipo textual escolar típico dissertação. • Identificar a focalização nos gêneros textuais e na textualização, e • Identificar possibilidades de convívio entre práticas mais tradicionais de concepção de linguagem e de formas de ensino-aprendizagem dos objetos. |
|--|--|

Fonte: Com base em Schneuwly e Dolz (2009)⁹¹ e adaptado de Nascimento e Brun (2017)

Considerando a matriz de análise multifocal construída para a geração dos instrumentos de análise/interpretação, utilizei a observação participante, técnica que me possibilitou participar da intervenção observada como adjuvante do processo e agente integrado ao contexto do 9º ano A, no 2º bimestre letivo de 2018, incorporando-me a ele. Dessa forma, pude experienciar cenas de um contexto real, acompanhando e observando dimensões, interações, relações e ações (DE GRANDE; KLEIMAN, 2007) didáticas do professor, ligadas aos eventos ali ocorridos.

Essa participação implicou a flexibilização do plano inicial de trabalho da pesquisadora e o princípio de negociação com o professor participante, características da pesquisa qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 2011).

Quanto ao primeiro, o projeto inicial foi reformulado ao longo da pesquisa, de acordo com o que observava e as situações que se apresentavam, alterando métodos, técnicas e abordagem, quando necessário. Nesse sentido, a previsão de intervenção formativa mais extensiva do professor foi descartada e ficou restrita à focalização de seus gestos na construção dos objetos ensinados, em virtude da falta de tempo do professor, de greves ocorridas na Rede Pública Estadual e da realização de um evento de grande relevância na Escola.

Em relação ao segundo, a pesquisa foi marcada pelo constante diálogo com o professor, no sentido de entrar em um acordo, por exemplo, sobre utilização de instrumentos e técnicas, escolha da plataforma digital, posicionamento da câmera, conversas nos intervalos das aulas etc.

A fim de verificar capacidades de linguagem mobilizadas pelos estudantes, nos objetos de ensino abordados, e a identificação de concepções de linguagem subjacentes a

⁹¹ A análise multifocal proposta pelo GRAFE concentra-se em quatro focos: (1) exame dos textos prescritivos do trabalho educacional que nos auxilie a compreender as recomendações oficiais do ponto de vista epistemológico e metodológico, relacionados aos eixos das atividades didáticas sobre a língua materna (leitura compreensiva ativa, produção oral/escrita/multimodal e análise linguística/semiótica); (2) descrição da lógica de construção do objeto de ensino na sinopse de sequência didática, sistematizando as principais noções mobilizadas pelo professor sobre o objeto de ensino; (3) foco sobre a transposição didática efetiva, materializada pelos gestos profissionais e nas formas de tratamento do objeto; e (4) análise comparativa das diferentes sequências didáticas sobre o mesmo objeto de ensino (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009). Embora o desenvolvimento desta pesquisa tenha-se apoiado, de maneira geral, nos quatro focos, ela concentra a análise dos dados na perspectiva do segundo e do terceiro focos.

eles, recorri ao método de análise linguístico-discursivo do ISD (BRONCKART, 2003)⁹², aplicado ao conjunto de tarefas e atividades planejadas e implementadas. O aparato analítico do ISD associado a aportes da Semântica Argumentativa, abordados pela Linguística Textual (KOCH; ELIAIS, 2006, 2009, 2016; MARCUSCHI, 2008), possibilitaram ainda a análise da interação linguageira face a face dos atores envolvidos (professor e alunos) nas atividades realizadas, virtual e presencialmente, e de consignas de tarefas propostas nesses espaços.

Conhecidas técnicas e procedimentos para a geração dos dados do *corpus*, proponho, a seguir, o Quadro 14, que dispõe os instrumentos gerados nas etapas da pesquisa, discriminando o *corpus* de análise/interpretação gerado e a aplicação dos instrumentos.

Quadro 14 – Instrumentos e *corpus* de análise/interpretação da pesquisa

| Instrumentos | <i>Corpus</i> | Aplicação dos instrumentos |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> Registros das aulas em gravações audiovisuais e anotações em diários de pesquisa, resultantes das observações das aulas | <ul style="list-style-type: none"> Textos produzidos durante a interação, quando da implementação da SD | <ul style="list-style-type: none"> Reconstrução das sequências de ensino e da sequência didática implementada. Distinção e análise o trabalho de ensino do professor para: <ul style="list-style-type: none"> exame do processo de transposição didática pela perspectiva dos gestos didáticos. identificação dos gestos didáticos mobilizados no processo de transposição didática por meio da SD; verificação de como os gestos didáticos foram implementados; identificação de adequações ou mudanças no agir do professor que podem vir a se refletir em ações transformadoras do agir em práticas menos eficientes de ensino e aprendizagem; identificação de tensões/conflitos emergentes do processo de implementação da SD; e reconhecimento de adequações ou mudanças no agir coletivo dos alunos indicativas de autonomia e protagonismo. |
| Sinopse da SD | Sequências de ensino (encadeamentos de atividades escolares, dispositivos, atividades, tarefas, formas sociais de trabalho escolar) | <ul style="list-style-type: none"> Concentração dos dados gerados nas sequências de ensino em uma unidade mais apreensível para: <ul style="list-style-type: none"> análise do trabalho realizado pelo professor; identificação e apresentação dos macro-objetos abordados na SD, a partir dos encadeamentos de atividades; especificação das finalidades e domínios de cada conjunto de atividades e tarefas que compõem os encadeamentos das sequências de ensino; identificação dos objetos estudados por meio de dispositivos didáticos introduzidos, de atividades e tarefas escolares; identificação dos gêneros e dos textos em torno dos quais as atividades e tarefas foram planejadas e organizadas; apontamento das atividades e tarefas propostas; e identificação das formas sociais de trabalho escolar instauradas. |

Fonte: A pesquisadora

⁹² Referi-me a esse construto analítico no Capítulo 1.

As categorias de análise referem-se a elementos teóricos explanados ao longo desta tese.

Os objetivos desta pesquisa e as inquietações que a motivaram traduzem-se em objetivos específicos que direcionaram toda a organização e os encaminhamentos metodológicos da investigação: enquadre e tipo de pesquisa, instrumentos, ações, procedimentos, técnicas e métodos de pesquisa, categorias de análise. Diante da profusão de informações, para uma visão panorâmica dessa organização, reúno e planifico, no Quadro 15, ao final deste capítulo, os elementos do conjunto metodológico constituído, que possibilitou a análise/interpretação dos dados, abordada no próximo capítulo.

Quadro 15 – Planificação dos encaminhamentos metodológicos da pesquisa

| Questões de pesquisa | Objetivos específicos | Instrumentos | Corpus | Procedimentos | Categorias de Análise |
|--|---|---|--|--|--|
| <p>1. Como foi organizado o trabalho de ensino a partir da proposta de integração de elementos do modelo de ensino híbrido aula invertida ao procedimento sequência didática (SD)?</p> <p>2. Quais são as capacidades de linguagem evidenciadas nas oficinas da SD?</p> <p>3. Quais são as concepções de linguagem subjacentes na SD?</p> <p>4. Quais gestos didáticos são instaurados pelas oficinas implementadas na SD?</p> <p>5. Que tensões/conflitos emergem da implementação da SD no contexto observado?</p> | <p>1. Investigar o trabalho de ensino a partir da proposta de integração de elementos da aula invertida à sequência didática.</p> <p>2. Identificar as capacidades de linguagem evidenciadas nas atividades/tarefas planejadas na SD.</p> <p>3. Relacionar, na SD, a concepção de linguagem ao diagnóstico da maior ou menor predominância de atividades propostas em relação aos objetos de ensino abordados.</p> <p>4. Analisar os gestos didáticos instaurados pelas interações nas sequências de ensino, atividades e tarefas propostas na implementação da SD.</p> <p>5. Identificar tensões/conflitos que emergem de uma tentativa de integração de elementos do modelo de ensino híbrido aula invertida (AI) ao procedimento SD.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Registros das aulas em gravações audiovisuais e diários da pesquisadora resultantes das observações das aulas de implementação da SD pelo professor • Plataforma on-line <i>Edmodo</i> • Sinopse da SD implementada • Engenharia de análise textual do ISD | <ul style="list-style-type: none"> • Textos produzidos durante a interação do professor e alunos • Sequências de ensino que organizam a SD do gênero artigo de opinião na sinopse (encadeamentos de atividades – presenciais e a distância –, dispositivos didáticos, tarefas, formas sociais de trabalho escolar) | <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar ferramenta sinopse, condensando os dados gerados na implementação da SD de ensino e aprendizagem de uma prática social materializada no gênero artigo de opinião, registrados por meio dos instrumentos de pesquisa. • Reconstruir a estruturação hierárquica e sucessiva de cada SE, fornecendo indicações sobre as aulas. • Elementarizar a sinopse em sequências de ensino (SE), focalizando os principais macro-objetos que as organizam e os conteúdos abordados nos encadeamentos de atividades. • Descrever as principais partes das SEs (conjuntos de atividades que organizam os encadeamentos). • Destacar recursos (materiais e semióticos), dispositivos didáticos, atividades e tarefas escolares (em sala de aula presencial e virtual). • Identificar os modos de organização das atividades e tarefas elaboradas para a apropriação do objeto de ensino. • Identificar os domínios de atividades e tarefas escolares. <ul style="list-style-type: none"> • Depreender os esquemas de utilização do gênero, consubstanciados nos objetos de ensino focalizados nas atividades e tarefas. • Diagnosticar a maior ou menor predominância de determinada capacidade de linguagem, considerando as oficinas da SD. • Identificar concepções de linguagem subjacentes aos objetos e objetivos de ensino. • Identificar as formas sociais de trabalho escolar, os gestos didáticos verificados nas condutas verbais (orais e escritas) do professor. <ul style="list-style-type: none"> • Relacionar os gestos didáticos à agenda de macropreocupações docente. • Analisar a integração de aspectos do modelo de ensino híbrido AI ao procedimento SD. | <ul style="list-style-type: none"> • Procedimento SD • Rede de gestos didáticos • Domínios de atividades e tarefas escolares • Formas sociais de trabalho escolar • Esquemas de utilização do gênero artigo de opinião • Capacidades de linguagem • Concepções de linguagem • Modelo da multiagenda de macropreocupações docente |

Fonte: A pesquisador

CAPÍTULO 5

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM AULAS INVERTIDAS: CENÁRIO HÍBRIDO PARA UMA TRANSIÇÃO DE PARADIGMAS DA APRENDIZAGEM

Diante das crescentes modificações na sociedade atual – na esfera do trabalho, das relações interpessoais, das novas possibilidades de participação e exercício da cidadania –, decorrentes, sobretudo, de como a informação passou a circular no mundo, também nos deparamos com diferentes maneiras de aprender que desafiam modos de ensinar mais tradicionais e instauram uma preocupação com a formação docente.

Considerando esse cenário, esta pesquisa aborda questões relacionadas à arte de preparar seres humanos para a vida, em tempos hipermodernos (LIPOVETSKY, 2004), mais precisamente, à educação formal no que diz respeito aos objetos selecionados para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa na Escola Básica e, principalmente, às formas como esses objetos são transpostos, didatizados, para as salas de aula, pensando principalmente na aprendizagem ativa dos alunos.

Para isso, Moran (2015a, p. 19) afirma que há “muitos modelos interessantes para se pensar em como organizar a ‘sala de aula’ de forma diferente”. Como vimos no Capítulo 3, segui a orientação de vários pesquisadores que ponderam que para conhecê-los, é preciso olhar para algumas experiências inovadoras cuja consequência implica a importância da discussão e reflexão por parte dos pesquisadores que utilizam os pressupostos teórico-metodológicos do ISD, discutidos no Capítulo 1, como o Grupo GEMFOR (UEL/CNPq), entre outros, citados no Capítulo 2, tanto em ações formativas direcionadas ao desenvolvimento de alunos quanto de professores.

Dessa forma, ao empreender esse olhar, cheguei a formatos considerados inovadores, pensando em caminhos e possibilidades de práticas diferenciadas, alternativas para práticas não tão eficientes, tendo em vista prerrogativas vygotskianas a respeito de instrumentos de desenvolvimento e aprendizagem; de objetos de ensino; formas sociais de trabalho escolar e posturas de apoio que integram uma agenda de preocupações referentes à profissão do professor, conforme estudado no Capítulo 1.

As experiências pedagógicas consideradas inovadoras e disruptivas no Brasil e em outros países, no contexto sócio-histórico atual, sobre modelos de ensino híbrido, fez-me

optar pelo formato aula invertida, abordado no Capítulo 3, como uma alternativa sustentada de ensino e aprendizagem.

Tal procedimento também me permitiu refletir sobre a escolha desse modelo/formato, considerado por mim, mais adequado, no início da pesquisa, ao contexto nacional, em geral, e que pudesse ser implementado em contexto particular por meio de uma intervenção formativa sustentada em um procedimento de bases teórico-metodológicas sólidas: o dispositivo sequência didática.

A sequência didática é entendida, aqui, como um projeto de ensino, uma metodologia ativa, inovadora, que promove experimentações e desafios, tendo como ponto de partida situações concretas, para uma compreensão mais ampla e aprofundada de fenômenos da linguagem por meio do estudo de gêneros, questões ponderadas no Capítulo 2.

Estudada essa possibilidade com o professor participante da pesquisa, um objetivo de ensino, legitimado por documentos prescritivos da educação, foi delineado por ele com base em necessidades dos alunos para agir em uma prática social situada. A curadoria do objeto unificador, fundamentada nessa prática, guiou a modelização do gênero e a planificação da sequência didática para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa, conforme explicitado nos Capítulos 1 e 4 sobre a engenharia do ISD e os procedimentos metodológicos, respectivamente.

Neste capítulo, busco responder às perguntas que estabeleceram objetivos e guiaram as ações desenvolvidas nesta investigação, a partir da análise dos dados e dos resultados da pesquisa.

Por meio da análise do agir profissional do professor, na experiência de incorporar práticas características do modelo de ensino híbrido aula invertida ao procedimento sequência didática, planejada para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa, procuro:

(1) verificar se tal incorporação ocorre, caracterizando um processo de inovação sustentada, apoiado nessas metodologias ativas, e

(2) se essa incorporação é capaz de imprimir (re)significações em práticas cristalizadas no gênero da atividade docente, considerando as ações do professor, os instrumentos e objetos de ensino por ele utilizados.

Assim, o objetivo principal foi analisar se (e como) essa integração pode provocar deslocamentos em práticas mais conservadoras que não são mais tão eficientes, levando em conta o contexto sócio-histórico contemporâneo, adequando-as a um paradigma de aprendizagem mais propício ao desenvolvimento.

A primeira pergunta refere-se à compreensão sobre como foi organizado o trabalho de ensinar, nesse processo, e de que forma ele influencia as intervenções formativas do professor, nesse contexto, refletidas em seu agir e, eventualmente, no agir dos alunos.

Ela direciona o processo de análise e interpretação dos dados e possibilita a resposta às demais perguntas, elencadas no Quadro 15, respondidas de maneira mais pontual na síntese a respeito do trabalho do professor, que compila os resultados encontrados.

Assim, a fim de alcançar o objetivo proposto, este capítulo organiza-se da seguinte forma:

(1) Apresentação das aulas do 9º ano: descrição e análise das sequências ensino observadas/acompanhadas e reconstruídas, tendo como norte o agir do professor, os dispositivos e recursos por ele utilizados na implementação da sequência didática; e

(2) Apresentação da síntese dos resultados, respondendo mais pontualmente às perguntas da pesquisa, a partir dos elementos analisados no *corpus*.

5.1 AS SEQUÊNCIAS DE ENSINO RECONSTRUÍDAS E A CONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR

Devido ao volume dos dados, construí uma sinopse – uma ferramenta que condensou as sequências de ensino da SD em uma unidade mais apreensível para que pudesse ser analisada, permitindo evidenciar sua estruturação hierárquica e sucessiva sem a necessidade de recorrer reiteradamente à transcrição.

Assim, para investigar a prática do professor, focalizei, nas sequências de ensino que organizam a SD, instâncias analíticas acessíveis por meio da sinopse da SD, quais sejam: os dispositivos didáticos e as atividades e tarefas escolares propostos, as formas sociais de trabalho escolar implementadas e os gestos didáticos (fundadores, específicos e de ajustamento) mobilizados pelo professor nas aulas e também pressupostos ou materializados nas atividades e tarefas.

A SD foi implementada no período de 02/04/2018 a 18/05/2018 e, com o acréscimo de mais duas aulas em 15 e 19/06/2018, totalizaram-se 30 aulas, presenciais, de 50 minutos de duração cada⁹³. A periodicidade das aulas da disciplina Língua Portuguesa na Escola é de cinco aulas por semana. A Tabela 6 discrimina os dias de aula de realização do projeto de ensino.

⁹³ Apenas uma aula teve a duração de 30 minutos, pois os alunos foram encaminhados a exames oftalmológicos em outras dependências da escola.

Tabela 6 – Número de aulas presenciais da SD

| Bimestre | Mês | Dias | Nº de aulas |
|----------|-------|---|-------------|
| 2º/2018 | abril | 02, 03, 04, 05, 06, 09, 10, 11, 12, 13, 16, 17, 18, 19, 23, 24, 25, 26, 27 | 19 |
| | maio | 02, 03, 07, 08, 09, 10, 11, 14, 18 | 09 |
| | junho | 15, 19 | 02 |

Fonte: A Pesquisadora

A geração dos dados no acompanhamento de implementação da SD e sua elementarização, aula a aula, no movimento de elaboração da sinopse das aulas, revelaram a macroestrutura complexa que organiza a SD.

Essa macroestrutura reflete tanto a organização hierárquica entre os seus constituintes quanto configura o trabalho de ensino do professor. Ela distingue três instâncias: a sequência didática como um todo, as sequências de ensino que organizam o trabalho de ensino e aprendizagem do gênero, e os encadeamentos de atividades e tarefas escolares que possibilitam esse trabalho, ao abordarem domínios do gênero ensinado, nos movimentos da transposição didática do objeto.

A Figura 26 ilustra a configuração do trabalho de ensino do professor, por meio da arquitetura da engenharia didática construída.

Figura 26 – Estrutura organizacional representativa do trabalho de ensino do professor

Fonte: A pesquisadora

Considerando os objetos focalizados bem como uma série de recursos, ferramentas/instrumentos (materiais e semióticos), materializados em dispositivos, atividades/tarefas e gestos, aos quais o docente recorre; e o texto resultante das interações entre o professor,

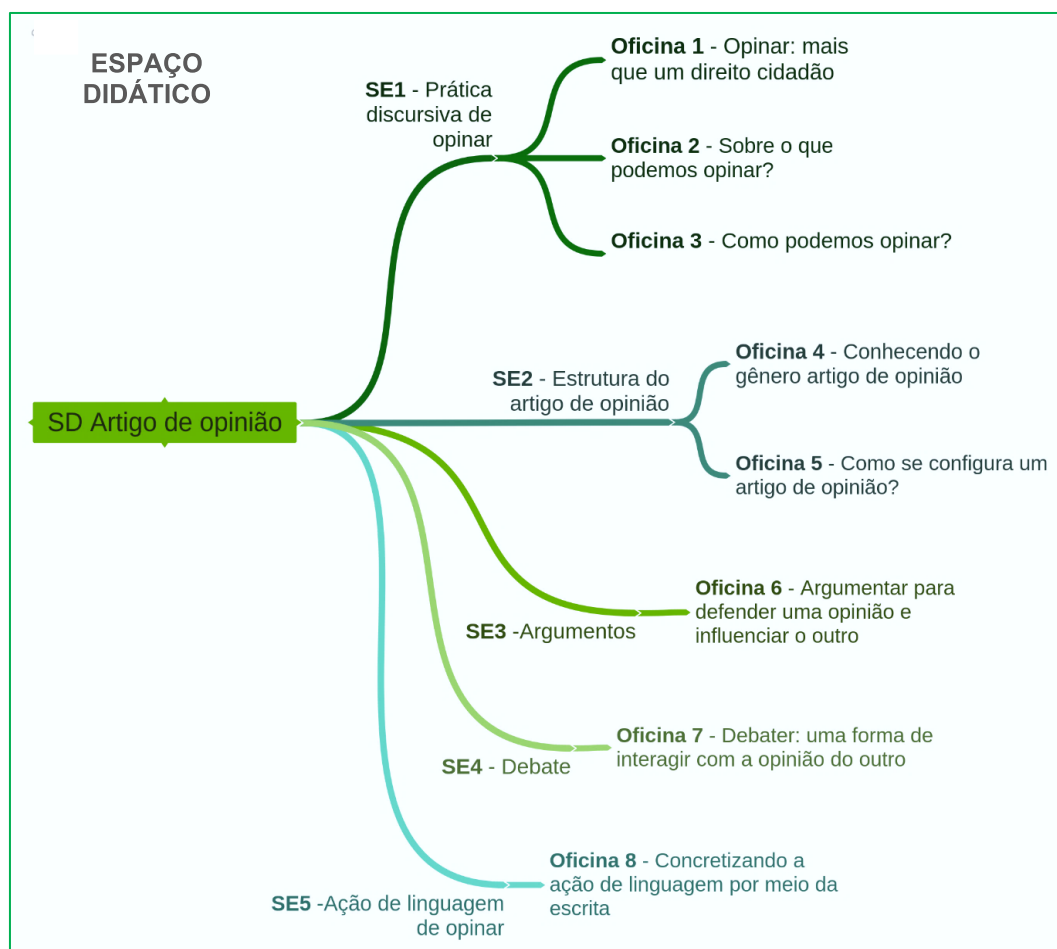
os alunos e os saberes em cena, foi possível identificar cinco macro-objetos de ensino que organizam a SD, conforme o professor os definiu. São eles: (1) “Prática discursiva de opinar”, (2) “Artigo de opinião”, (3) “Argumentos”, (4) “Debate”, e (5) “Ação de linguagem de opinar”.

Totalizando 80 atividades escolares, as duas primeiras seqüências de ensino focalizam a compreensão leitura e as três últimas direcionam-se à produção textual.

Por sua vez, os blocos assim denominados distinguem cinco seqüências de ensino delimitadas pelo conjunto específico de atividades direcionadas a um macro-objeto e pelo tempo de implementação de cada um deles. Esses blocos delineiam a macroestrutura organizadora das oficinas que compõem a SD, conduzem a progressão do ensino e da aprendizagem dos objetos focalizados, e, ao mesmo tempo, refletem a organização do trabalho do professor no espaço didático (DOLZ; TOULOU, 2008) construído por ele, no período de implementação da SD.

Cada uma das seqüências de ensino (SE) materializa uma ou mais oficinas (módulos) da SD, conforme ilustrado na Figura 27.

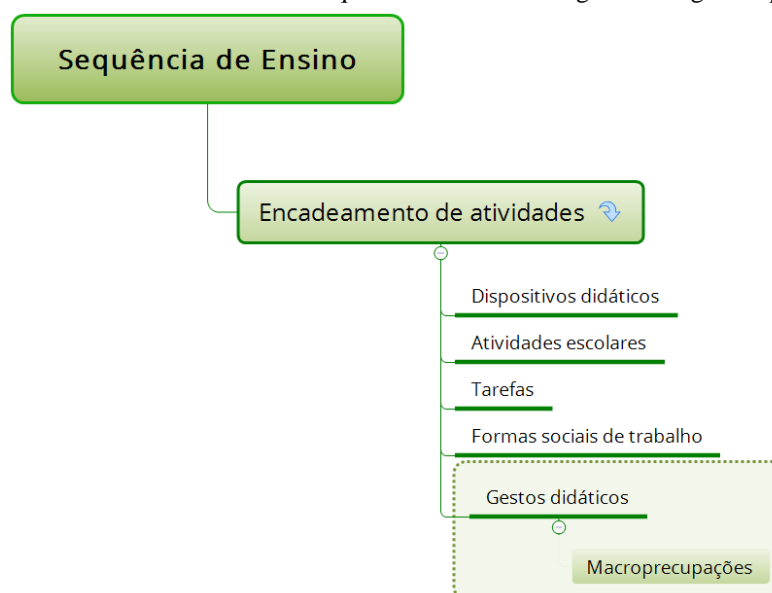
Figura 27 – Macroestrutura da SD do gênero artigo de opinião



Fonte: A pesquisadora

Os encadeamentos, formados por conjuntos de atividades escolares que compõem as seqüências de ensino e englobam as oficinas da SD, são implementados por meio de dispositivos didáticos, atividades e tarefas escolares, formas sociais de trabalho refletidas em formatos de aulas variados, e gestos didáticos mobilizados pelo professor. Esses gestos instauram ou “alavancam” outros no trabalho com os objetos de ensino, formando um conjunto de gestos interligados, ou melhor, uma rede, ou um sistema de gestos e posturas, que indicia uma agenda de macropreocupações do professor na gestão do ensino. Na Figura 28, procuro planificar tal organização.

Figura 28 – Macroestrutura das seqüências de ensino do gênero artigo de opinião



Fonte: A pesquisadora

Na tentativa de organizar, descrever e analisar os dados de forma mais didática e produtiva, optei por segmentar a sinopse da SD, de acordo com as cinco principais seqüências de ensino identificadas e seus encadeamentos de atividades, assumindo como guia a macroestrutura da SD exposta na Figura 27. Assim, nos próximos tópicos, com a intenção de alcançar o objetivo proposto pela pesquisa, focalizo-as, considerando os gestos didáticos materializados pelo professor no ensino dos macro-objetos por ele privilegiados e a forma como se configuram, por meio do seu agir.

Para tanto, destaco, ainda, ao longo dos tópicos, excertos das atividades e tarefas desenvolvidas, bem como, de interações entre os participantes⁹⁴, com ênfase na

⁹⁴ Lembro que, nos excertos que reproduzem recortes de atividades escolares orais, nos quais são evidenciadas interações entre professor e alunos, utilizei “P” para identificar o primeiro e “A”, para os segundos, de forma a

identificação e análise dos gestos languageiros (orais e/ou escritos) implementados e seus efeitos para a apreensão dos objetos pelos alunos.

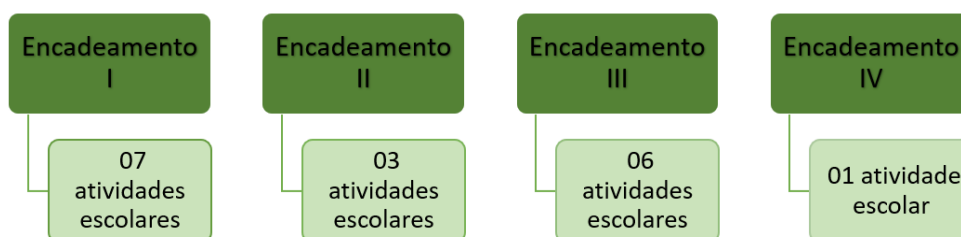
5.1.1 Sequência de Ensino do Macro-objeto “Prática Discursiva de Opinar” (SE1)

A primeira sequência de ensino (SE1) foi implementada no período de 02/04/2018 a 06/04/2018. Trata-se da sequência inicial do trabalho de ensino e aprendizagem do gênero artigo de opinião, cujo objetivo foi conscientizar os alunos da relevância da prática discursiva de opinar como instauradora de uma ação de linguagem, uma forma de agir socialmente. A SE1 engloba as três primeiras oficinas da SD do gênero (Figura 27).

Quatro encadeamentos de atividades escolares a compõem e três grandes domínios de atividades são privilegiados: (1) leitura; (2) interpretação; e (3) análise linguístico-textual. Outras três, específicas para o ensino e aprendizagem do gênero em questão, são consideradas: (1) seleção e escolha do tema-problema que conduziria as discussões e a produção textual; (2) identificação e comparação entre gêneros opinativos conhecidos pelos alunos, seus propósitos comunicacionais e suportes; e (3) confirmação do gênero de texto a ser produzido, adequado à ação de opinar sobre o tema-problema escolhido.

No decurso dos quatro encadeamentos, as atividades, que revelam diferentes formas sociais de trabalho escolar e são conduzidas por diversos gestos didáticos, somam dezessete, ao todo, conforme distribuição explicitada na Figura 29.

Figura 29 – Síntese da estrutura organizacional da SE1



Fonte: A pesquisadora

distinguir os turnos de fala, mas protegendo a identidade dos participantes da pesquisa. Visando ao mesmo cuidado, nas imagens que reproduzem tarefas realizadas no ambiente virtual de ensino e aprendizagem, fotos e dados pessoais dos participantes e da Escola foram manipulados digitalmente – desfocalizados ou *pixelizados* – com o auxílio de aplicativos digitais específicos para tais ações

No Quadro 16, apresento uma síntese da sinopse da primeira sequência de ensino (SE1), na qual se configura a organização do ensino do macro-objeto “prática discursiva de opinar”, de acordo com o trabalho conduzido pelo professor da turma observada.

A fim de tornar compreensível o instrumento de análise elaborado para a reconstrução das sequências de ensino, explicitado no Capítulo 4, a estrutura das cinco sinopses analisadas foi organizada em níveis hierárquicos, segundo proposta de Cordeiro (2015), da seguinte forma:

(1) o primeiro nível (1., 2., n.) refere-se à identificação dos encadeamentos de atividades;

(2) o segundo nível (n.1, n.2, n.n) aborda sumariamente o que foi realizado no(s) conjunto(s) de atividades dos encadeamentos; e

(3) o terceiro nível (n.n.1, n.n.2, n.n.n) apresenta um resumo descritivo/narrativo ou uma indicação das ações do professor para a realização de cada atividade.

O nível indicado por zero (0) representa ações que não se referem especificamente ao objeto ensinado ou à atividade em curso, mas, muitas vezes, são necessárias à sua realização, tratam-se, em alguns momentos, de transições entre uma atividade e outra. No entanto, também considero esse nível relevante, pois as ações ali identificadas fazem parte do trabalho do professor e muitas são responsáveis pela organização do espaço didático e instauração de um contexto ou atmosfera propícios para o trabalho a ser desenvolvido pelos alunos. Dessa forma, parece-me que a indicação “nível zero”, talvez, não seja a mais adequada, no sentido de assumir a conotação de que esse nível não envolve o trabalho do professor.

As atividades assinaladas na cor vermelha marcam movimentos de aula invertida, enquanto as atividades assinaladas na cor roxa indicam outros modelos de ensino híbrido identificados.

Quadro 16 – Síntese da sinopse da primeira sequência de ensino (SE1)

| Sinopse de sequência de ensino 1: Prática discursiva de opinar | | Instituição: EECM | Cidade: Campo Grande/MS | Turma: 9º ano A | Período: 02/04/2018 a 06/04/2018 |
|--|-------------------|--|---|-----------------|----------------------------------|
| Nível | FST ⁹⁵ | Suporte material | Resumo descritivo/narrativo | | |
| Aula do dia 02/04/2018⁹⁶ | | | | | |
| 1 | | | Leitura e interpretação de texto artigos de opinião visando ao primeiro contato com o gênero e a chamar a atenção para a prática de opinar | | |
| 1.1 | | | Leitura do artigo “Eu não quero saber da sua vida” visando ao primeiro contato com o gênero | | |
| 0 | | | Professora substituta informa aos alunos que o professor de LP da turma não pôde comparecer à aula e que ela conduziria as atividades. | | |
| 1.1.1 | ? | Slides preparados pelo professor | ➤ Ler o texto “Eu não quero saber da sua vida”, de Luli Radafahrer (2014) | | |
| 1.2 | | | Interpretação do artigo “Eu não quero saber da sua vida” visando ao primeiro contato com o gênero | | |
| 1.2.1 | ? | Folhas preparadas pelo professor Caderno dos alunos | ➤ Responder às questões sobre interpretação do texto “Eu não quero saber da sua vida” | | |
| Aula do dia 03/04/2018 | | | | | |
| 0 | | | Professor chama a atenção dos alunos que chegam à aula e ainda estão bastante dispersos, conversando muito, demorando para organizarem-se para a aula (tal gesto irá se repetir a cada início de aula). | | |
| 0 | | | Professor apresenta a pesquisadora, informa que ela acompanhará as aulas durante um período, por causa de uma pesquisa que está desenvolvendo. | | |
| 0 | | | Professor explica que utilizarão uma plataforma digital <i>on-line</i> para realizar parte das atividades – a <i>Plataforma Edmodo</i> – e dá detalhes e outras orientações sobre a sala de aula virtual. | | |
| 1.3 | | | Retomada do conteúdo da aula anterior | | |
| 1.3.1 | P-R | Slides preparados pelo professor | ➤ Revisar o conteúdo trabalhado na aula anterior pela professora-substituta (do dia 02/04/2019) | | |
| 1.2.2 | C | Caderno dos alunos | ➤ Corrigir as questões referentes à atividade de interpretação textual realizada na aula anterior | | |
| 1.4 | | | Leitura participativa do artigo “Deve-se dar esmolas?” visando a chamar atenção para a prática de opinar | | |
| 1.4.1 | TC P-R E | Slides preparados pelo professor | ➤ Ler o texto “Deve-se dar esmolas?”, de Alda Marco Antônio (1996) | | |
| 0 | | | Professor pede que os alunos guardem o material e se preparem para se retirar e se encaminhar para a sala da aula seguinte. Enquanto os alunos se organizam, ele faz a chamada olhando a sala e anotando os alunos que estão ausentes (esse gesto irá se repetir a cada final de aula). | | |
| Aula do dia 04/04/2018 | | | | | |
| 1.5 | | | Retomada do conteúdo da aula anterior | | |
| 1.5.1 | P-R | Slides preparados pelo professor | ➤ Questionar os alunos sobre o que viram na aula passada (do dia 03/04) | | |
| 1.4.1 cont. | TC D | Slides preparados pelo professor | ➤ Ler o texto “Deve-se dar esmolas?” | | |

⁹⁵ Formas sociais de trabalho escolar ou formatos de organização das aulas ou das atividades: correção (C), delegação (D), exposição magistral (E), pergunta e resposta (P-R), trabalho coletivo (TC), trabalho em duplas (TD); trabalho em grupo (TG); trabalho individual (TI).

⁹⁶ Essa aula foi reconstruída a partir do material utilizado pela professora-substituta, deixado antecipadamente com a docente pelo professor da turma; e de informações que ele obteve, posteriormente, considerando o relato dela a respeito dos acontecimentos da aula; a retomada da aula com os alunos; e a verificação dos cadernos dos estudantes.

| | | | |
|-------------------------------|----------------|----------------------------------|---|
| 1.4.2 | TC P-R E | Slides preparados pelo professor | ➤ Interpretar oralmente o texto “Deve-se dar esmolas?” |
| Aula do dia 05/04/2018 | | | |
| 2 | | | Tema-problema a ser discutido |
| 2.1 | | | Retomada das atividades anteriores |
| 2.1.1 | P-R | | ➤ Retomada dos temas discutidos nos textos das atividades anteriores de leitura |
| 2.2 | | | Seleção, escolha e pesquisa de um tema-problema social para discussões e produção do gênero |
| 2.2.1 | TC P-R | Quadro branco | ➤ Selecionar temas |
| 2.2.2 | TC | Quadro branco | ➤ Escolher o tema-problema para a discussão e produção textual |
| 2.2.3 | TI D | Diversos, à escolha dos alunos | ➤ Pesquisar sobre o tema-problema escolhido (“redução da maioria penal”) |
| 0 | | | Professor pergunta aos alunos se conseguiram fazer o cadastro na Plataforma <i>Edmodo</i> . |
| 3 | | | Identificação de gêneros opinativos e discussões a fim de ativar conhecimentos prévios sobre formas de opinar, propósito comunicativo e suporte dos gêneros |
| 3.1 | | | Realizar tarefa para identificar os gêneros opinativos conhecidos pelos alunos |
| 3.1.1 | TI D | Dispositivo <i>on-line</i> | ➤ Indicar gêneros opinativos (Plataforma <i>Edmodo</i> – Tarefa 1) |
| Aula do dia 06/04/2018 | | | |
| 3.1.2 | C | Dispositivo <i>on-line</i> | ➤ Verificar as respostas à Tarefa 1 (solicitada em 05/04 – muitos alunos não a fizeram) |
| 3.2 | | | Realizar tarefa para identificar os gêneros opinativos conhecidos pelos alunos |
| 0 | | | Professor enfatiza novamente a importância de realizar as tarefas na plataforma digital, pois ela funciona como uma sala de aula virtual, por meio dela eles também aprendem. |
| 0 | | | Professor organiza a turma em dois grupos para a realização da tarefa em espaço virtual e presencial. Pede que um dos grupos acompanhe a pesquisadora até o laboratório de informática. |
| 0 | | | Professor controla os alunos, que ficam agitados com a proposta diferenciada para a realização das atividades. |
| 3.2.1 | TI TG D | Dispositivo <i>on-line</i> | ➤ Pesquisar gêneros opinativos conhecidos (Realizar Tarefa 1 novamente – Plataforma <i>Edmodo</i>) - (Laboratório rotacional) |
| 3.2.2 | C E | Dispositivo <i>on-line</i> | ➤ Verificar as respostas à Tarefa 1 (Plataforma <i>Edmodo</i>) |
| 3.2.3 | TC P-R | Quadro branco | ➤ Compartilhar (e comparar) os gêneros indicados na Tarefa 1 (Plataforma <i>Edmodo</i>) |
| 3.2.4 ⁹⁷ | TC P-R | Quadro branco | ➤ Refletir sobre os suportes, os propósitos comunicacionais, as situações de produção e as práticas sociais dos gêneros opinativos indicados |

⁹⁷ Essa atividade não foi observada pela pesquisadora, pois me encontrava, no mesmo momento, no laboratório de informática da escola, acompanhando o segundo grupo de alunos, de forma a auxiliar o professor. A atividade em questão foi reconstruída a partir de seu relato.

| | | | |
|------------|---------|--|--|
| 0 | | | Professor encaminha o segundo grupo de alunos até o laboratório para a realização das tarefas na plataforma <i>on-line</i> e retorna para a sala de aula como outro grupo de alunos. |
| 4 | | | Confirmação do gênero para a produção textual escrita |
| 4.1 | | | Confirmação do gênero artigo de opinião |
| 4.1.1 | TC E | Quadro branco <i>Slides</i> preparados pelo professor | ➤ Ratificar o artigo de opinião como gênero da produção textual escrita |

Fonte: A Pesquisadora

Encadeamento I (SE1) – de 02/04/2018 a 04/04/2018

Sete atividades escolares organizam o primeiro encadeamento (1.1.1, 1.2.1, 1.2.2, 1.3.1, 1.4.1, 1.4.2 e 1.5.1). Tomando dois dispositivos didáticos – dois artigos de opinião –, o professor promove, por meio dessas atividades, o contato inicial dos estudantes com o gênero em estudo e entabula as primeiras discussões sobre a prática social de opinar. Conforme demonstrado na síntese da SE1 (Quadro 16), diversas formas sociais de trabalho são mobilizadas na condução do trabalho de ensino que focalizou esses objetos discursivos, a saber: pergunta e resposta, correção, trabalho coletivo, exposição magistral e delegação.

De acordo com o explicitado na sinopse, a primeira aula (02/04/2018) foi ministrada por uma professora substituta. A partir da reconstrução dessa aula⁹⁸, minha hipótese é a de que, em um primeiro momento, o gênero foi presentificado pela leitura do artigo “Eu não quero saber da sua vida” (RADAFHRER, 2014) (atividade 1.1.1, SE1) e, na sequência, elementarizado por meio da proposição de exercícios de interpretação do texto lido (atividade 1.2.1, SE1), elaborados pelo professor da turma.

Dessa forma, outros gestos teriam sido realizados anteriormente, que possibilitaram a realização desses. Tais gestos seriam de introdução do dispositivo didático (elaboração e introdução de material didático para leitura e interpretação por meio da análise linguístico-textual de artigo de opinião) e o de formulação de tarefas (pedido de resolução dos exercícios).

Embora não haja videofilmagem ou notas produzidas mediante a observação *in loco* dessa aula⁹⁹, ao considerar as instruções para a professora substituta e o dispositivo didático deixados pelo professor, bem como o relato subsequente à aula, feito por ela ao docente, concluo que a sequência de ensino não se inicia do modo mais usual, cristalizado em práticas docentes consideradas mais tradicionais (VALENTE, 2014a; MORAN, 2018).

No lugar de presentificar o objeto por meio da exposição prévia da teoria a respeito do gênero artigo de opinião, procedimento mais comum, observado anteriormente na

⁹⁸ Conforme SE1 (Quadro 16), a aula do dia 02/04/2018, não acompanhada pela pesquisadora, foi ministrada por uma professora substituta e reconstruída a partir do material disponibilizado pelo professor da turma, das instruções deixadas por ele e de informações a respeito da aula, coletadas, posteriormente, pelo docente junto à professora que o substituiu. Embora, neste momento, a análise se apoie em hipóteses, optei por considerar essa etapa da SE1, pois considero que tanto o material elaborado pelo professor como suas instruções para a professora foram determinantes para a maneira como a SD foi iniciada.

⁹⁹ Por esse motivo também não é possível identificar as formas de trabalho social implementadas no primeiro conjunto de atividades escolares que formata o Encadeamento I.

prática do professor, a presentificação ocorre com a apresentação do gênero na leitura do texto, quando ocorre o primeiro contato dos alunos com o objeto discursivo.

Dessa forma, apesar de a aula não ter sido ministrada pelo professor da turma, o material didático preparado e suas instruções para que a professora substituta desenvolvesse a atividade conforme prescrito no dispositivo didático (leitura e realização de exercícios de compreensão textual) são indicativos de uma primeira inversão nos procedimentos metodológicos, contrariando uma prática comum observada na escola (e na prática do participante da pesquisa) que faz parte do gênero da atividade docente, pois a instrução dá indícios de que, presencialmente, a prática deveria ser focalizada primeiro e não a exposição da teoria a respeito do gênero.

Assim, uma mudança na forma, até então, costumeira de o professor iniciar as sequências de atividades didáticas, preparadas e implementadas por ele, parecia estar em curso. A partir dessa escolha, minha hipótese foi a de que a sistematização teórica, ou os gestos de institucionalização do objeto, partiriam das dúvidas, suposições e questões levantadas pelos alunos.

Na atividade seguinte (1.3.1), agora sob a pilotagem do professor de língua portuguesa da turma, o sujeito participante desta pesquisa, dá-se a progressão do Encadeamento I com a retomada coletiva e oral do conteúdo e das atividades realizadas anteriormente. A forma social de trabalho pergunta e resposta materializa a situação interativa focalizada, a seguir¹⁰⁰.

E1 – Atividade 1.3.1 (SE1)

P: *O que vocês fizeram na aula de ontem?*

Alguns As: *A gente leu um texto.*

P: *Sobre o quê?*

A1: *As pessoas reclamam que outras pessoas invadem a vida delas.*

A2: *Mas elas colocam um monte de fotos na internet.*

P: *E o que vocês acham disso?*

Alguns As: *Elas não podem reclamar, elas colocam as fotos.*

P: *Vocês colocam fotos na rede? Por que as pessoas colocam fotos na rede? O que acham?*

A3: *Para mostrar o que elas fazem, o que gostam.*

Alguns As: *Para saber o que os outros acham.*

P: *E depois elas reclamam de que estão...*

A1: *...que invadem a vida delas.*

P: *De que a privacidade delas está sendo invadida. Qual é o ponto de vista do autor do texto sobre isso?*

As: [silêncio]

P: *O que o autor do texto acha disso? Qual é a opinião dele? Qual é o ponto de vista dele, quer dizer, como é que ele entende, analisa essa situação?*

As: [silêncio]

P: *O autor acha que ninguém deve postar mais nada na internet? Deve abandonar as redes sociais?*

Alguns As: *não.*

¹⁰⁰ Para identificar as situações interativas citadas para ilustrar as análises, indiquei os recortes ou excertos das atividades pela letra “E” (Excerto), em caixa alta, e pelo número a que correspondem, de acordo com a ordem em que foram citados: E1, E2, E3...

Outros As: *sim.*

P: *Sim ou não, pessoal?*

As: [silêncio]

P: *Olhem no texto.*

A1: *Que não deve abandonar.*

P: *O quê?*

A1: *O Face.*

P: *Então, o autor concorda que devemos postar tudo sobre nossa vida? É isso?*

Alguns As: *Tem que ter regras.*

P: *Então, ele não acha que as redes sociais devem ser abandonadas, correto? Elas estão aí, já fazem parte da nossa vida. Mas é preciso limites e regras de convívio nas redes sociais. O autor assume uma posição intermediária sobre essa questão, nem totalmente contra, nem totalmente a favor da exposição das pessoas na internet. Todo mundo concorda?*

O gesto de criação da memória didática é mobilizado para retomar os conteúdos da aula anterior (atividade 1.3.1, SE1, Excerto 1). Por meio dele, a discussão presente no texto é atualizada na discussão oral do tema-problema com os alunos e os inclui na situação: assim como o autor do texto, os aprendizes podem refletir a respeito do objeto temático tratado, manifestar suas impressões, ponderar sobre a situação apresentada no texto, em suma, praticar ações de linguagem, participar de práticas sociais na sala de aula. Essas ações são possíveis porque esse gesto alavanca ainda outros.

Ao verificar a compreensão dos estudantes sobre o texto lido anteriormente (gesto de regulação), são topicalizados elementos (tema e ponto de vista do autor – gesto de elementarização) do objeto discursivo “artigo de opinião” e, ao mesmo tempo, é estabelecida uma relação entre o tema discutido, a opinião do autor do artigo e as impressões dos alunos a respeito do objeto temático explorado (“exposição nas redes sociais”).

O gesto de regulação também é materializado, quando o professor apõe um visto nos cadernos dos alunos, corrigindo, individualmente, os exercícios realizados na aula anterior (atividade 1.2.2, SE1). A aposição de vistos às tarefas é um gesto muito comum na esfera escolar e bastante tradicional no gênero da atividade docente, traduz-se em uma forma de controle sobre o desenvolvimento de atividades pelo aluno, sendo também um meio de exigir que ele faça “os deveres”¹⁰¹. No caso da turma observada, os vistos transformam-se ainda em uma parcela da nota bimestral.

O segundo dispositivo didático introduzido pelo professor é o artigo “Deve-se dar esmolas?” (ANTÔNIO, 1996) e o trabalho de ensino e de aprendizagem inicia com a elementarização desse objeto discursivo (atividade 1.4.1, SE1). São evidenciados o título

¹⁰¹ Acadêmicos-estagiários dos Cursos de Letras/FAALC/UFMS narraram que, em geral, os alunos da Educação Básica, das turmas em que realizaram a Regência, apenas cumprem com as atividades e tarefas solicitadas, se houver a garantia de que estas serão visadas (aposição de “visto”) pelos professores.

(parâmetro discursivo que integra o plano textual global e linguístico-discursivo: uma chave de leitura, um elemento paratextual relevante para antecipação de hipóteses a respeito do texto) e parâmetros contextuais do gênero que envolvem o objeto temático: o tema-problema e a ação de linguagem de expor um ponto de vista a respeito dele. O Excerto 2 ilustra esse momento da interação face a face com a turma.

E2 – Atividade 1.4.1 (SE1)

P [apontando para o título do artigo projetado no quadro branco]: *Deve-se dar esmolas? Vocês já pensaram sobre isso?*
As: [silêncio]
P: *Pensaram ou não?*
Alguns As: *Não.*
P: *Não? O que acham? Vocês já viram pessoas, crianças pedindo esmolas na cidade?*
A1: *Na Avenida Afonso Pena, no sinal, uns meninos.*
Alguns As: *No terminal, também.*
P: *Vocês já deram esmolas?*
A1: *De vez em quando, meu pai dá.*
A2: *O meu também.*
P: *Por quê?*
A1: *Para ajudar as pessoas?*
P: *Todos concordam que dar esmolas ajuda as pessoas?*
As: *Sim.*
P: *Alguém não concorda?*
A4: *Não... ajuda, mas não acho certo.*
P: *Por quê?*
A4: *As pessoas têm que trabalhar, ter emprego.*
P: *O que vocês acham da opinião da A4?*
Alguns As: *Mas e se não tem trabalho?*
A3: *É. Como vai viver?*
P: *Temos aqui opiniões diferentes, pontos de vista divergentes sobre essa questão. E qual é a opinião da autora sobre isso?*
As: [silêncio]
P: *Dá para saber a opinião dela pelo título do texto?*
As: *Não.*
A1: *Ela está perguntando.*
P: *Para quem?*
As: *Para a gente?*
P: *Sim. Para os leitores. A autora quer que os leitores pensem sobre a prática de dar esmolas. E o que será que ela pensa sobre isso? Qual é o ponto de vista dela? Como vamos saber?*
As: *Não dá para saber...*
P: *Não?*
As: [silêncio]
P: *Tem que ler o texto, certo, pessoal? Quando ela pergunta, ela quer que as pessoas leiam o texto e formem uma opinião, respondam à pergunta que ela faz no título. De preferência, que concorde com ela. Vamos ver a opinião dela?*

Nesse contexto, o gesto de criação da memória didática também é realizado, porém de forma proativa, estabelecendo relações entre elementos do objeto de ensino: o tema e a opinião/ponto de vista da autora a respeito dele. Os questionamentos do professor, realizados por meio desse gesto, levam os alunos a ficarem atentos a esses elementos na leitura futura do

texto. Diz o professor: “E qual é a opinião da autora sobre isso?” “Dá para saber a opinião dela pelo título do texto?” “E o que será que ela pensa sobre isso?” “Vamos ver a opinião dela?”.

O gesto específico de direcionar a atenção dos alunos para o questionamento presente no título também inclui os aprendizes na discussão proposta pela articulista sobre o objeto temático “prática de dar esmolas” e os transporta para questões sociais, reais, que extrapolam a sala de aula, ou seja, institucionalizam o objeto. Ao mesmo tempo, ainda atendem a pressupostos da Linguística Aplicada a respeito do ensino e da aprendizagem contextualizados, favorecendo, portanto, oportunidades de desenvolvimento de letramentos críticos.

Com a mobilização de estratégias de leitura (SOLÉ, 2014), o professor também anuncia, apresenta o texto e motiva os estudantes para a entrada no dispositivo. Assim, o gesto de presentificação do objeto é implementado na leitura do artigo.

Ao final da aula, o docente aproveita as discussões sobre o tema abordado e apresenta, parcialmente, o projeto didático de produção do gênero (Excerto 3). Observemos que a escolha por manter certo “suspense” sobre a temática a ser discutida e o gênero a ser produzido, pode despertar a curiosidade dos alunos, motivá-los e envolvê-los no projeto didático de produção textual que se iniciava.

E3 – Conjunto de atividades 1.4 (SE1)

P: *Neste mês, vamos trabalhar em um projeto de produção de um texto em que todos poderão opinar sobre um assunto, formando e defendendo um ponto de vista, do mesmo jeito que os autores dos textos que lemos fizeram, certo?*

A1: *Vai ser em grupo?*

P: *A produção do texto? Não. Individualmente. Vamos fazer outras atividades em grupo.*

A2: *A gente vai escrever o quê?*

P: *O assunto? Bom... será sobre... vamos ver... depois conversamos mais sobre isso, ok?*

Dessa forma, o professor aproveita o momento, ou a situação construída pelo questionamento de um dos alunos, para manter o interesse da turma com relação à atividade que ainda seria realizada. O professor implementa um gesto de ajustamento à situação que se apresentava.

Na atividade 1.5.1 (SE1), ele recupera os aspectos abordados na leitura anterior do artigo “Deve-se dar esmolas?”, até aquele momento, e, da mesma forma como ocorreu na atividade 1.3.1 (SE1), o gesto de criação da memória didática concretiza ainda os gestos de elementarização e de regulação. Ao lançar mão do primeiro, evidencia elementos do gênero artigo de opinião, como o objeto temático, e, ao implementar o segundo, regula a aprendizagem dos alunos com relação a esses elementos.

O professor dá continuidade à atividade de leitura oral coletiva (atividade 1.4.2, SE1) e elementos extratextuais do objeto discursivo são topicalizados por meio do gesto de elementarização, tais como, a função e o estatuto social do produtor do texto (que o autorizam a escrever e publicar em um veículo de circulação nacional), a sua intenção e o veículo no qual publica e circula seu texto – algumas dimensões contextuais do artigo de opinião (Excerto 4).

E4 – Atividade 1.4.2 (SE1)

P: *Quem escreveu o texto? O que a autora faz? Está aqui no final. Quem pode ler?*

A1 [levantando a mão]: *Alda Marco Antônio. Engenheira política e ex-secretária do menor em São Paulo.*

P: *Esse é o nome da autora que assina o texto e as referências dela. É o que também permite que ela publique seu texto na Revista Isto é. Ela é uma especialista no assunto. Qual é a opinião dela sobre dar esmolas?*

As: [silêncio]

P: *Pessoal, a autora é contra ou a favor?*

As: [silêncio]

P: *Olha só, pessoal, o que a autora escreve logo no primeiro parágrafo? Que a esmola deve ser...*

Alguns As: *...evitada.*

P: *E o que mais?*

As: *Dar em último caso.*

P: *Que esse tipo de ajuda, em que as pessoas dependem da solidariedade dos outros, deve ser utilizada quando?*

A1: *Quando acontece algum coisa ruim.*

P: *Isso. Uma tragédia, por exemplo. De acordo com o que nós lemos, as pessoas devem ser ajudadas em momentos muito especiais, no caso de situações inesperadas, mas que vão passar. Certo? Para a autora, dar esmolas pode ajudar, mas é humilhante para as pessoas. Todas as pessoas merecem ser tratadas com dignidade. É preciso políticas públicas para ajudar as pessoas. Então, ela é contra ou a favor?*

As: *Contra.*

P: *Quem disse que era contra? Levanta a mão.*

[Alguns alunos levantam a mão.]

P: *A autora também, como vocês. Mas todo mundo pode ter opiniões diferentes, aliás, sobre qualquer coisa, sobre qualquer assunto, a qualquer momento, e manifestá-las nos textos. É preciso respeitar as opiniões. Quando as opiniões diferentes não são respeitadas, as pessoas ficam se agredindo. Olha o que está acontecendo na internet!*

Assim, apesar de o professor não ter implementado uma oficina específica para tratar dos parâmetros contextuais relativos à situação de produção do gênero artigo de opinião, tais elementos são focalizados de forma oral e coletiva na atividade. Do mesmo modo, esses parâmetros serão focalizados em outras atividades escolares.

O professor aproveita ainda as opiniões dos alunos e a posição assumida pela autora do artigo e tece, de maneira expositiva/magistral, considerações sobre a prática discursiva de opinar, afirmando que as pessoas podem ter opiniões diferentes acerca de um mesmo tema-problema e sobre os mais diversos temas. Ao sistematizar os saberes construídos, enfatiza que, por meio do texto, assim como a autora, todos podem refletir sobre os problemas sociais do país, discuti-los com a sociedade e manifestar seu ponto de vista, opinando a respeito. Conscientizar os alunos a respeito de tal prática social de linguagem favorece a construção de

uma aprendizagem que poderá ser utilizada em outras e novas circunstâncias fora da escola. Portanto, essa ação contempla o gesto de institucionalização do objeto de ensino em questão.

Nesse encadeamento, as atividades foram planejadas de forma a destacar a ação de linguagem de opinar e a prática discursiva em curso nos textos estudados.

Encadeamento II (SE1) – 05/04/2018

O segundo encadeamento organizador da SE1 (Quadro 16) é constituído por quatro atividades (2.1.1, 2.2.1, 2.2.2 e 2.2.3) que abordam uma nova dimensão do objeto. Trata-se da escolha do tema-problema que guiou discussões e produções textuais oral e escrita. Com esse intento, o professor vale-se de formas sociais de trabalho variadas: pergunta e resposta, trabalho coletivo, delegação e trabalho individual.

Na primeira atividade (2.1.1, SE1), ao retomar, coletivamente, com os estudantes os temas-problemas, de âmbito social, discutidos nos artigos de opinião, utilizados nos dispositivos didáticos das atividades anteriores, o professor implementa o gesto de criação da memória didática. Por meio da forma social de trabalho pergunta e resposta, coletivamente, o professor vai evidenciando que, assim como os autores dos textos lidos manifestaram seus pontos de vista sobre determinado problema social, eles (os alunos) também puderam e podem fazê-lo.

As duas atividades seguintes (2.2.1 e 2.2.2, SE1) referem-se, especificamente, à seleção e escolha do tema-problema a ser discutido, ou seja, ao focalizar nas atividades o objeto temático, um dos elementos do gênero foi topicalizado por meio do gesto de elementarização.

A mobilização dos alunos foi em torno da seleção de temas ligados a questões sociais como “aborto”, “drogas” e “violência”, conforme representado no Excerto 5.

E5 – Atividade 2.2.1 (SE1)

P: *Agora, nós vamos escolher um tema, um problema social para tratarmos em nossa produção de texto. Do que vocês gostariam de falar?*

As: [silêncio]

P: *Os textos que lemos tratavam de sair ou não das redes sociais, quando as pessoas sentem suas vidas invadidas, ou de dar esmolas ou não às pessoas mais necessitadas. Estamos procurando um tema que também seja referente a um problema social. O que acham? Qual poderia ser?*

A1: *Assim, tipo aborto?*

P: *Isso. A liberação do aborto é uma questão social polêmica. [Escreve a temática no quadro e avisa que farão uma votação.] O que mais?*

A2: *Liberação das drogas, da maconha?*

P: *Pode ser – esse também é um problema social polêmico e é preciso pensar sobre ele, discutir. Mais algum?*

A3: *Violência?*

P: *Combate à violência, pode ser? Ok.*

Em uma votação prévia, a temática sobre “combate à violência”¹⁰² foi escolhida, mas ainda era preciso refiná-la. As temáticas sugeridas, então, foram “pena de morte”, “prisão perpétua”, “liberação do uso de armas”. Contudo, apesar de muito polêmicas, ainda se situavam distantes do contexto mais próximo dos alunos.

Valendo-se da sugestão de discussão sobre “prisão perpétua”, o professor pergunta aos estudantes se imaginam um adolescente condenado a esse tipo de pena (Excerto 6).

E6 – Atividade 2.2.1 – continuação (SE1)

P: *Vocês já imaginaram como seria um jovem ou um adolescente condenado a ficar na prisão por toda a vida?*

Alguns As: *Adolescentes não podem ir para a cadeia.*

P: *Mas, e se um dia a lei permitir que isso aconteça?*

A1: *Tem uma lei assim?*

P: *Ainda não, mas pode ter. Seria uma lei que reduziria a idade para uma pessoa ir para a cadeia. Será que isso seria bom? Ruim?*

Alguns As: *Podia diminuir os crimes...*

A2: *Mas ia ser uma cadeia normal?*

P: *Não sei... As pessoas podem pensar sobre isso. O que acham?*

Pelo agir linguageiro, o professor encaminha uma situação hipotética: “mas, e se um dia a lei permitir que isso [adolescentes condenados à prisão perpétua] aconteça?”. Iniciando pelo operador argumentativo “mas”, o docente formula, primeiramente, um enunciado de oposição à ponderação do aluno, contrariando o argumento de que adolescentes não podem ir para a prisão, ou seja, essa pode não ser mais uma situação definitiva, de certo modo, “confortável”. Tal gesto adiciona um elemento novo às discussões e desequilibra a situação que vinha sendo construída.

Na relação condicional estabelecida, marcada pelo articulador “se” (“e se um dia”), o professor procura instaurar uma dúvida, uma incerteza diante da possibilidade de que algo venha a acontecer nesse sentido, mesmo que em um futuro incerto – o uso do artigo indefinido, no sintagma nominal “um dia”, acentua o clima de instabilidade instaurado pelo adjunto adverbial: a situação hipotética pode, ou não, vir a acontecer, mas, e se acontecer “um

¹⁰² Parece-me que essa escolha foi motivada pelos acontecimentos que desenhavam o contexto sócio-histórico do país naquele momento: a intervenção federal no Rio de Janeiro para combate à violência (22/02/2018) e o assassinato da vereadora carioca Marielle Franco (14/03/2018), assuntos fortemente em discussão na mídia nos meses de fevereiro e março/2018. Na ocasião, também estávamos próximos dos feriados de Páscoa e o tema da Campanha da Fraternidade da Igreja Católica para o ano de 2018, discutido na escola, foi “Violência e Fraternidade” (CNBB, 2017). O professor até faz referência à Campanha no enunciado da Tarefa 1, na Plataforma *Edmodo* (Figura 25).

dia”? É preciso refletir sobre tal possibilidade e, nas palavras do professor, “as pessoas podem pensar sobre isso”.

Por fim, a situação conjectural, criada por ele, materializa-se em uma oração interrogativa que estabelece uma relação lógico-semântica incompleta e convida os estudantes a agirem responsivamente e a completar o que se propõe. Na situação interativa, o ato de fala implícito é “*se um dia a lei permitir que adolescentes possam ser condenados à prisão perpétua, então...*”. Para associar a consequência à possibilidade enunciada, é preciso conhecer e discutir o problema em tela.

Como resultado, o gesto específico de formular uma situação hipotética, a partir das discussões dos alunos, foi suficiente para que se incluísse, na disputa, mais um objeto temático, agora, mais próximo do contexto do país e dos alunos, conforme prerrogativas da Linguística Aplicada: “a redução da maioria penal”.

A situação observada enquadra-se no conceito de “*kairos*”, proposto por Jorro (2004), desenvolvido por Bucheton e Soulé (2009) e retomado por Bucheton (2014). Fundamentado na capacidade docente de intervir sobre o desenvolvimento da atividade, tal conceito, caracterizado por gestos didáticos de ajustamento, refere-se à conversão de momentos improvisados provocados, a princípio, por eventos inesperados, em momentos particularmente felizes na pilotagem da sequência de ensino que conduz a aula, o que também gera uma atmosfera mais prazerosa.

Notemos que, no diálogo reproduzido no Excerto 6 (atividade 2.2.1, SE1), a intervenção do professor instaura um micro-cenário que se forma a partir da sugestão de alguns alunos, orientado para discussões acerca do objeto temático “prisão perpétua”, imprevisível, até então, já que a escolha do problema a ser focalizado, na produção textual do artigo de opinião, dependia da escolha dos estudantes. Com a intenção de conduzir os alunos a uma temática mais próxima deles, o docente cria um quadro hipotético diante da situação instalada. Com esse gesto, desperta a atenção da turma, desestabiliza o momento e aguça a curiosidade dos estudantes de maneira a modificar positivamente a situação que se desenhava.

Kairos, na mitologia grega, é o deus do “tempo oportuno”, do “momento certo, distintivo”. Na filosofia greco-romana, significa a experiência do momento oportuno, a oportunidade (G.R.I.M.M., 2017). Na antiga retórica, *Kairos* refere-se à noção central que caracteriza um momento efêmero, no qual uma oportunidade se apresenta e deve ser enfrentada com força e destreza para que o sucesso seja alcançado (GALINARI, 2014), ou seja, é o instante de uma intervenção decisiva, em tempo preciso, em determinado contexto. Daí as inspirações de Jorro (2004) para a aplicação do conceito a determinados gestos de ajustamento.

Do mesmo modo, oportuna e qualitativamente, o professor já havia aproveitado e vivenciado com os alunos outros momentos decisivos para criar cenários propícios ao desenvolvimento de atividades futuras de modo a motivá-los para elas.

Observemos que, na situação apresentada no Excerto 4 (atividade 1.4.2, SE1), por exemplo, há um aproveitamento da curiosidade dos alunos para criar um clima de “suspense”, pois a informação que esperavam fica em suspensão: eles queriam saber qual seria a temática da produção textual. A situação criada pode aguçar ainda mais a curiosidade da turma, preparando-a para a atividade de escolha do tema-problema, de forma a valorizá-la (atividade 2.2.1, SE1, Excerto 5). A mesma situação ocorrerá no desenvolvimento da atividade 2.2.2 (SE1), ilustrada no Excerto 7, a seguir.

A intervenção do professor na atividade 2.2.1 (SE1, Excerto 6) gerou modificações no contexto que se apresentava e deu margem à disputa entre a escolha dos objetos temáticos “redução da maioria penal” e “pena de morte”. Tal conjuntura fez o professor intervir novamente. Observemos no Excerto 7:

E7 – Atividade 2.2.2 (SE1)

P: *Pessoal, será que adianta discutirmos pena de morte? Sabe por quê? Apesar de ser um assunto importante, polêmico, as leis do Brasil não permitem pena de morte e, neste momento, ninguém pensa em mudar a lei nesse sentido. Agora, a questão da alteração na maioria penal parece diferente... não sei... Eu disse que não há uma lei, mas parece que já há uma proposta de mudança na lei. O que acham? Quanto é o limite da maioria penal no Brasil? Vocês sabem?*

Alguns As: *18 anos.*

P: *Então, parece que há uma proposta para reduzir isso. Para quanto será? Quantos anos vocês têm?*

Sem desmerecer uma das escolhas dos aprendizes (“pena de morte”), reconhecendo que o problema é “importante, polêmico”, ao introduzir o enunciado pela locução prepositiva adverbial “apesar de” (Excerto 7), ou seja, não obstante, o professor também introduz uma ideia contrária, mas, ao mesmo tempo, incapaz de impedir que a ação em curso viesse a ocorrer. Com tal gesto, coloca os alunos em dúvida quanto à escolha do objeto temático “pena de morte”.

Notemos que a opção paradigmática pelo verbo “parecer”, em “me parece diferente” e em “parece que há uma proposta”, acentua a dúvida presente no verbo com ares de modalizador epistêmico, assim, tudo fica envolto na incerteza e gera a sensação de que algo mais precisa ser dito, esclarecido. Porém, quem esclarecerá serão os alunos, pois o professor ainda cria um simulacro de que ele também não tem certeza das proposições lançadas, observemos que ele ainda usa a expressão igualmente de dúvida, de incerteza “não sei”. Assim, para ratificá-las, será preciso investigá-las primeiro.

O micro-cenário estabelecido pela situação instaurada na atividade 2.2.2 (SE1, Excerto 7) leva os estudantes a refletirem um pouco mais, antes de tomarem uma decisão final sobre o problema a ser discutido.

Tal intenção é ainda reforçada pelo uso da expressão “será que adianta” (“discutirmos pena de morte”), ou seja, uma dúvida é lançada logo de início à reflexão dos alunos: seria proveitoso discutir sobre algo que não representava uma preocupação real do país naquele momento, isto é, que estava distante do contexto local (Brasil) e dos alunos (com idade entre 14 e 16 anos)? Dessa feita, a discussão sobre pena de morte poderia não ser produtiva, baseada apenas no senso comum, ou pesada demais para estudantes ainda tão jovens.

A ação de priorizar um objeto temático mais próximo do interesse e do contexto dos aprendizes desequilibra novamente a situação e os alunos são levados a refletir sobre qual dos dois contextos em votação os afetaria mais ou seria mais significativo para eles¹⁰³. Mesmo não sabendo muito bem do que se tratava a redução da maioria penal, o fato de o professor lançar perguntas a respeito de maioria penal e questionar a idade dos estudantes também foi determinante para que decidissem qual seria o problema a ser discutido na produção textual.

Conforme mencionado, a situação criada na atividade 2.2.2 (SE1, Excerto 7), por gestos de ajustamento colocados em ação no momento oportuno, também mobiliza o conceito de *kairos* (JORRO, 2004).

Na última atividade (2.2.3, SE1) do segundo encadeamento, o professor realiza o gesto de formulação de tarefas, delegando aos alunos a ação de pesquisar sobre o tema-problema escolhido e da forma como preferissem. Ou seja, a coleta de informações referentes ao problema que serviria de mote para as discussões foi deixada sob a responsabilidade dos alunos, promovendo-lhes autonomia.

Tanto a escolha da temática da produção textual como a proposta de uma pesquisa sobre ela, delegadas aos estudantes e antecipadas às discussões teóricas sobre o objeto de ensino, caracteriza uma inversão nas metodologias tradicionais mais recorrentes no padrão escolar da Educação Básica que assume o paradigma da aprendizagem curricular, tal como discutido por Lemke (2010). Neste, as decisões são tomadas apenas por um dos atores das práticas escolares – o professor. O que se observou foi o inverso. As decisões tomadas pelo docente, refletidas em seus gestos, influenciaram diretamente na participação dos alunos, tornando-os mais reflexivos, mais ativos e autônomos. Assim, embora tenha sido instaurada

¹⁰³ Na avaliação coletiva do debate, mobilizada pelo professor na SE4, os alunos fazem referência a uma situação que “pode afetar a gente”.

uma cena “coletiva e frontal” (BUCHETON; SOULÉ, 2009), a interação contou com a participação ativa dos alunos.

Outrossim, por meio da presentificação do objeto discursivo – o gênero artigo de opinião –, e da elementarização de uma das balizas do gênero – o objeto temático “redução da maioria penal” –, as atividades escolares focalizadas, até então, permitem situar a prática discursiva de opinar, institucionalizando-a.

A delegação da escolha do tema e da pesquisa acerca dele mobilizou um modo de discutir e encaminhar debates para uma perspectiva crítica sobre uma questão social atual, conforme pressupostos da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006; SILVA JUNIOR, 2017) e do conceito de metodologias ativas (BACICH; MORAN, 2018).

Igualmente, além de mobilizar o interesse dos aprendizes, o agir docente empreendido motiva-os para as atividades e tarefas subsequentes, pois acrescenta elementos da realidade do mundo social às práticas escolares, tornando a leitura e a produção textual menos artificiais em ambiente escolar.

Encadeamento III (SE1) – de 05/04/2018 a 06/04/2018

O terceiro encadeamento da SE1 (Quadro 16) é composto por seis atividades escolares (3.1.1, 3.1.2, 3.2.1, 3.2.2, 3.2.3 e 3.2.4). Para a realização delas, são materializados gestos didáticos diversos e formas sociais variadas de trabalho: delegação, trabalho individual, trabalho em grupo, correção, exposição magistral, trabalho coletivo e pergunta e resposta.

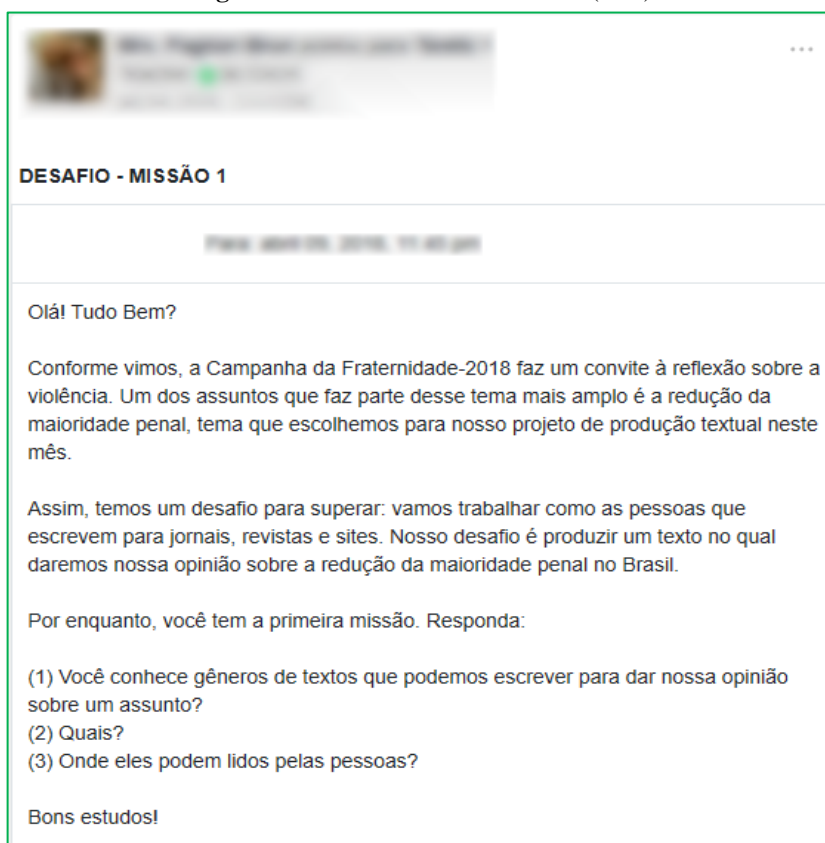
Os gestos de introdução do dispositivo didático e de formulação de tarefas marcam o início desse encadeamento de atividades, com a delegação de tarefa individual a ser realizada pelo aluno na sala de aula virtual.

A intenção era realizar uma sondagem antecipada a respeito de gêneros opinativos que os alunos já conheciam, resgatar uma memória antes de formalizar o artigo de opinião como o gênero da produção textual escrita a ser realizada, justificando assim a adequação do dizer a ser empreendido à situação interativa a ser proposta, por meio das diferenças e semelhanças entre esses gêneros.

Observemos que o título da Tarefa 1 proposta é “Desafio – Missão 1”. A seleção lexical para nomeá-la pertence ao campo semântico dos jogos que, por si só, já funciona como um atrativo para o aluno. Portanto, ao mesmo tempo que essa escolha reflete um “gesto de inscrição”, para reter a atenção do aluno para a atividade (BUCHETON; SOULÉ, 2009),

também cria uma atmosfera de aula mais leve e convidativa para o aluno. Esse agir irá se repetir na atividade 1.2.1 (SE3), quando o professor nomeará a Tarefa 5 como “Desafio – Missão 2”.

Figura 30 – Atividades 3.1.1 e 3.1.2 (SE1)



Fonte: A pesquisadora (Tarefa 1, Plataforma *Edmodo*)

No entanto, pouquíssimos alunos realizaram a atividade escolar 3.1.1 (Tarefa 1, “Desafio – Missão 1”, na Plataforma *Edmodo*, Figura 30), pois, ao contrário do que imaginávamos (pesquisadora e professor), os estudantes tiveram dificuldades no cadastramento na sala de aula virtual ou sequer tentaram fazê-lo. Ao concretizar, antecipadamente, o gesto de regulação da atividade (3.1.2, SE1), o professor observou, por meio de ferramentas da Plataforma, a não realização da tarefa pela maioria da turma.

Essa constatação gerou um momento de tensão que, a princípio, significou um impedimento para o professor prosseguir com o que havia planejado. Esse momento faria parte, portanto, de seu trabalho real. Todavia, frente a tal impedimento, o docente ressignificou, parcialmente, a atividade, colocando em cena gestos de ajustamento que revelam uma tomada de decisão na interação com a situação adversa de ensino-aprendizagem que se apresentava. Diante da necessidade de alterar/ajustar etapas previstas inicialmente para a pilotagem da SD,

o professor empreende uma busca por rotas alternativas para a realização do trabalho, procurando prosseguir rumo ao objetivo planejado.

Para tanto, recorre à implementação do modelo de ensino híbrido “laboratório rotacional” (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013; HORN; STAKER, 2015), que contou com a colaboração da pesquisadora, agora na condição de participante (eventual), para que pudesse ser viabilizado naquele momento.

Nesse modelo, os alunos se dividem em espaços diferenciados para realizar as atividades, por meio da inserção de uma rotação entre os espaços.

Para a realização das atividades, os alunos foram organizados pelo professor em dois grupos, que trabalharam simultaneamente: o primeiro trabalhou no laboratório de informática da escola, esclarecendo dúvidas a respeito da Plataforma *Edmodo* e realizando as atividades propostas no ambiente virtual (3.2.1 e 3.2.2, SE1); e o segundo grupo trabalhou em sala de aula, na modalidade usual – presencial (atividades 3.2.3 e 3.2.4, SE1). Na metade do tempo de aula, os grupos trocaram de ambiente, alternando também as atividades.

Em decorrência dessa reorganização na planificação da SD, as atividades 3.2.1, 3.2.2, 3.2.3 e 3.2.4 (SE1) se repetiram ao longo da aula, pois os dois grupos as realizaram, duas a duas, em momentos simultâneos, porém, alternadamente, entre os espaços físicos. Assim, houve uma otimização do tempo, de acordo com a rotação dos dois grupos, pelos dois ambientes, na metade do turno escolar de aula. A organização dinâmica, resultado da introdução do modelo de ensino híbrido, reflete-se na pilotagem geral da SD e é, segundo Bucheton e Soulé (2009), um indicador do domínio de gestos fundamentais do *métier* dos professores, como a gestão do tempo.

No laboratório, os alunos com dúvidas sobre o ambiente virtual (ou que ainda não o haviam acessado) iniciaram a atividade sob a forma social de trabalho individual e, depois, tiveram a colaboração dos demais colegas aos quais foi delegada a função de monitores. A professora-pesquisadora, que acompanhou o grupo, supervisionou os trabalhos e fez intervenções quando necessárias ou quando solicitada pelos aprendizes. Foi, portanto, uma oportunidade de desenvolvimento, organizada em três momentos de aprendizagem: individual, colaborativo entre os pares e orientado pelo par mais experiente (VYGOTSKY, 2001)¹⁰⁴.

¹⁰⁴ Recorrer à monitoria dos alunos também foi uma solução para o problema de limitação de velocidade de banda larga da *internet* no laboratório de informática da escola, pois, se todas os computadores fossem acessados ao mesmo tempo, a Plataforma não funcionaria perfeitamente, ocorrendo travamentos na realização das atividades, conforme explicações do técnico de informática responsável pela gestão do espaço.

Os gestos de introdução do dispositivo didático e de formulação de tarefas (atividade 3.2.1, SE1) levaram à presentificação de objetos discursivos (gêneros opinativos) no ambiente virtual e recuperaram uma memória já construída sobre esses objetos, mobilizando o conhecimento prévio dos alunos. Ademais, questionando os suportes e esferas de circulação dos gêneros considerados, o gesto de elementarização também foi instaurado. A correção da tarefa realizada em sala de aula virtual (atividade 3.2.2, SE1) mobilizou ainda o gesto de regulação.

No segundo ambiente¹⁰⁵, o número mais reduzido de alunos para o professor atender foi favorável ao desenvolvimento das atividades planejadas. As atividades escolares realizadas nesse espaço (3.2.3 e 3.2.4, SE1) oportunizaram a socialização dos saberes a respeito de gêneros opinativos diversos.

Coletivamente, por meio do formato pergunta e resposta, o professor conduziu a atividade de modo a comparar e diferenciar os gêneros indicados pelos alunos, considerando os propósitos comunicacionais e suportes, a situação e a prática social envolvidas, anotando no quadro as respostas dos alunos. Desse modo, instaurando novamente o gesto de elementarização, os gêneros foram topicalizados em outros elementos que lhes são próprios: parâmetros contextuais dos objetos discursivos considerados. Mais uma vez, esses aspectos foram considerados sem que fosse planejada uma oficina específica direcionada a eles.

Ao sistematizar os conhecimentos que extrapolam a esfera escolar e marcam os gêneros não apenas como instrumentos de ensino, mas também como meios de interação, espécies que incorporam práticas sociais, o professor realiza o gesto de institucionalização desses objetos.

Desse modo, no Encadeamento III, o gesto de presentificação foi realizado em ambiente virtual e o gesto de institucionalização, em ambiente presencial.

O destaque do Encadeamento foi a utilização do laboratório rotacional. Embora esse modelo de ensino híbrido não rompa com as propostas que ocorrem de forma presencial e tampouco substitua totalmente o foco em tarefas consideradas convencionais em sala de aula, ele promove eficiência operacional, isto é, uma melhoria nos processos, nas atividades desempenhadas. No caso do Encadeamento focalizado, ainda favoreceu o aprendizado personalizado na medida em que os estudantes direcionados ao laboratório de

¹⁰⁵ As atividades 3.2.3 e 3.2.4 não foram acompanhadas pela pesquisadora, visto que me encontrava no laboratório de informática nos momentos em que os grupos realizavam as atividades 3.2.1 e 3.2.2 na sala de aula presencial. A descrição e análise desse momento foram feitas com base no relato do professor.

informática puderam trabalhar de forma individual e autônoma, para cumprir os objetivos estabelecidos pelo professor, e ainda em grupos, contando com o auxílio dos alunos-tutores.

Encadeamento IV (SE1) – 06/04/2018

O último encadeamento da SE1 (Quadro 16) engloba apenas uma atividade (4.1.1). Por meio de três formas sociais de trabalho – trabalho coletivo, pergunta e resposta e exposição magistral –, o professor confirma com os alunos a produção do objeto discursivo “gênero artigo de opinião” como atividade a ser concluída no projeto didático do qual participavam. Observemos, no trecho ilustrado no Excerto 8, de que maneira isso ocorre.

E8 – Atividade 4.1.1 (SE1)

P: *Vocês citaram alguns gêneros opinativos na Plataforma. Quais foram, mesmo?*

Alguns As: *Comentários, crônica, artigo de opinião.*

P: *Qual seria mais adequado para discutirmos o tema-problema que escolhemos?*

As: [silêncio]

P: *Qual é o problema que escolhemos?*

As: *A redução da maioria penal.*

P: *Isso. Que gênero de texto poderemos produzir para tratar dele? Os textos que lemos, sobre invasão de privacidade nas redes e sobre a prática de dar esmolas, são artigos de opinião. Então, escrevendo esses artigos, podemos discutir um problema importante para a sociedade? Formar um ponto de vista sobre ele? Propor algum tipo de solução para ele? Será que o artigo de opinião é adequado para tudo isso?*

As: *É...*

P: *É? Os comentários são textos mais curtos. Vocês já produziram crônicas nas Olimpíadas¹⁰⁶, certo? O que acham do artigo de opinião? Pode ser?*

As: *Pode.*

P: *Somos contra a redução da maioria penal ou a favor dela? Se a lei que vigora hoje mudar, o que pode acontecer? Podemos escrever sobre tudo isso, ok?! Vocês sabem como se chama quem escreve artigos de opinião?*

As: *Escritor? Jornalista?*

P: *Sim. Mas há um nome mais específico. Articulistas. E não precisa ser só jornalistas. São pessoas especializadas que escrevem artigos em jornais e revistas para discutir e opinar sobre alguns temas importantes para outras pessoas. Lembra-se da autora daquele artigo sobre dar esmolas? Então! Vamos escrever como articulistas. Assim como eles, vamos escrever e discutir a redução da maioria penal. Mas, antes disso, é preciso saber bem o que isso significa, então, continuem pesquisando sobre o tema, ok, pessoal? Em breve, conversamos sobre ele.*

Apesar de o gênero a ser produzido já estar determinado desde o planejamento do projeto didático de ensino e a posterior elaboração do modelo didático de gênero e planificação da SD, o professor encaminha a atividade coletiva de modo a confirmar, com suposta “anuência” dos alunos, a opção de produzir um artigo de opinião.

¹⁰⁶ O professor se refere ao Programa “Olimpíadas de Língua Portuguesa” (www.escrevendoofuturo.org.br/), do qual os alunos participaram no ano de 2016, produzindo o gênero crônica com outro professor.

Ao citar gêneros estudados anteriormente, indicados pelos estudantes nas atividades do terceiro encadeamento, o docente sugere, acionando o gesto de criação da memória didática, um gênero mais adequado tanto à situação didática planejada quanto à prática social inerente ao artigo de opinião (“Será que o artigo de opinião é adequado para tudo isso?”), bem como, à temática escolhida (“redução da maioria penal”). Também faz menção à extensão do dizer pretendido (“comentários são textos curtos”) e à ação de linguagem que se pretende realizar (discutir e opinar a respeito do tema-problema escolhido pelos alunos).

Para justificar a “sugestão”, questiona os alunos sobre práticas sociais que se podem realizar no gênero artigo de opinião (“Podemos discutir um problema importante para a sociedade? Formar nosso ponto de vista sobre ele? Propor algum tipo de solução para eles?”).

Por meio de uma consulta à turma para confirmar a escolha do gênero (“O que acham do artigo de opinião? Pode ser?”), mais uma vez, o gesto do professor inclui os alunos em decisões para a planificação das atividades da SD e do projeto de ensino em curso.

Mesmo que essa situação se configure de forma diferente do momento de escolha do objeto temático, conquanto o gênero a mediar a intervenção já estivesse definido no trabalho planejado do professor, essa maneira de conduzir a atividade tem, para os estudantes, um efeito de participação nessas decisões. Novamente, um gesto de valorização da participação dos aprendizes materializa-se nessa ação.

Outrossim, embora, a essa altura, o professor tivesse favorecido o contato dos estudantes com o artigo de opinião, apresentando o gênero pela leitura dos textos nos dispositivos implementados anteriormente, ao designá-lo como o gênero a produzir no projeto de ensino, nomeando-o dessa forma e situando-o a partir de práticas sociais que concretizam, o docente imprime o gesto de institucionalização do objeto discursivo em estudo. Até então, ele referia-se aos exemplares textuais que presentificaram o gênero, nas atividades anteriores, de modo geral, como “texto(s)”.

A menção aos textos lidos, quando da evocação da memória didática, definindo-os como “artigos de opinião”, introduz a metalinguagem pela qual a comunidade linguística designa e reconhece o gênero em estudo como tal. É a designação do gênero que permite falar dele, avaliá-lo, estudá-lo, deslocá-lo da sala de aula, ou seja, da esfera escolar, e localizá-lo, novamente, em seu espaço original de circulação, materializado em práticas sociais situadas.

Assim, nessa intervenção, ao conduzir os alunos, por meio de perguntas, à generalização de informações sobre esse objeto (“Escrevendo artigos, podemos discutir um problema importante para a sociedade? Dar nosso ponto de vista sobre o tema? O artigo de

opinião é adequado para tudo isso?), e de uma afirmação que encerra essas considerações (“Podemos escrever sobre tudo isso, ok!”), o professor coloca em cena saberes que marcam o processo de institucionalização do gênero como um pré-construído estabilizado para viabilizar ações de linguagem em determinados momentos.

Quando afirma que o artigo de opinião possibilita realizar ações específicas, adequadas a determinado tema-problema, destaca uma forma de pensar e agir criticamente sobre essa e outras questões sociais, assim, o gênero é anunciado como uma prática que poderá ser mobilizada em outras situações análogas, fora da escola, para a resolução de problemas, também análogos, por meio da linguagem.

Dessa forma, o conjunto de ações mobilizadas pelo agir linguageiro do professor, na atividade 4.1.1 (SE1), institucionaliza o artigo de opinião, destacando seu caráter utilitário em outro contexto, além do escolar. A cena instaurada é propícia, portanto, para a conscientização dos alunos acerca do objeto em estudo.

Além disso, a atividade escolar em questão ainda destaca outra faceta contextual do gênero: a função social de cidadãos comuns que escrevem e publicam seus artigos (“Vocês sabem como se chama quem escreve artigos de opinião? [...] Articulistas”). Dessa forma, um novo elemento é topicalizado verbalmente pelo professor, materializando o gesto de elementarização do objeto, que destaca um parâmetro contextual sociossubjetivo do gênero.

Finalizando, ao enfatizar a importância de os articulistas conhecerem bem o tema-problema discutido nos textos opinativos que produzem, o professor incentiva a pesquisa dos alunos sobre o problema escolhido. Nesse contexto, o gesto de formulação de tarefas é atualizado (“continuem pesquisando sobre o tema, ok, pessoal?”). Contudo, observo que o uso do vocativo (“pessoal”) e da interjeição de aprovação e concordância “ok” amenizam o tom imperativo expresso no verbo, de modo que a tarefa, além de ser um compromisso, é um “combinado” entre o professor e o aluno. Tal gesto cria uma atmosfera de afetividade na aula.

Nessa atividade, identifico ainda a mobilização da noção de “ficcionalização” (SCHNEUWLY, 2004, p. 129). Ao evidenciar a função social dos articulistas, o professor também abre uma possibilidade, ainda que de maneira ficcionalizada, de os alunos exercerem a mesma função social ao produzirem artigos de opinião. Esse gesto é marcado pelo uso da locução comparativa “assim como”, em “assim como eles [os articulistas], vamos escrever e discutir [...]” (Excerto 8), ou seja, do mesmo modo, igualmente. Dessa maneira, é criada uma equivalência produtiva entre os alunos e os articulistas: os alunos podem ser articulistas.

Ficcionalizar é uma forma de criar uma aproximação dos alunos a uma situação específica e real de comunicação. Ao situá-los na posição social de autores de um

artigo de opinião – de articulistas – com a finalidade de fomentar a reflexão e a discussão de leitores de jornais/revistas a respeito de um tema social relevante e controverso (redução da maioria penal, por exemplo), o professor torna a aprendizagem mais significativa para os estudantes.

Ao transpor didaticamente o artigo de opinião da esfera jornalística-midiática para a esfera escolar, o gênero se transforma e, além de meio de interação, também assume o estatuto de objeto de estudo e ensino –, logo, evidencia-se a dupla semiotização do gênero (NASCIMENTO, 2011b). Tal processo, segundo Schneuwly (2004), exige uma reaproximação do aluno da situação real de produção e recepção dos gêneros.

Nos movimentos de transposição didática realizados nas atividades 4.1.1 (SE1, Excerto 8) e 3.1.1/3.2.1¹⁰⁷ (SE1), o professor ficcionaliza a situação de comunicação real e oportuniza aos aprendizes conhecerem e apreenderem o gênero em questão tal como circulam nos campos de atuação prototípicos das práticas sociais que traduzem.

Observemos que, ao propor aos aprendizes que produzam um artigo como se fossem articulistas (atividade 4.1.1, SE1, Excerto 8), ou como as pessoas que trabalham e escrevem para meios de comunicação diversos (introdução da atividade 3.1.1/3.2.1, SE1, Figuras 30 e 31), o professor cria um espaço ficcionalizado, uma situação discursiva mais próxima da prática que regula o comportamento linguageiro em foco.

Figura 31 – Excerto da Atividade 3.2.1 (SE1)

Olá! Tudo Bem?

Conforme vimos, a Campanha da Fraternidade-2018 faz um convite à reflexão sobre a violência. Um dos assuntos que faz parte desse tema mais amplo é a redução da maioria penal, tema que escolhemos para nosso projeto de produção textual neste mês.

Assim, temos um desafio para superar: vamos trabalhar como as pessoas que escrevem para jornais, revistas e sites. Nosso desafio é produzir um texto no qual daremos nossa opinião sobre a redução da maioria penal no Brasil.

Fonte: A pesquisadora (Introdução da Tarefa 1, Plataforma *Edmodo*)

Ficcionalizando tal situação, além de dar aos estudantes um motivo para falarem e escreverem, o professor também os expõe à oportunidade de experimentar outro papel social, isto é, de participar de uma “prática social letrada” (KLEIMAN, 2007) típica de outras instâncias fora da escola. Ademais, ao priorizar o gênero da forma como ele se apresenta na

¹⁰⁷ Como a atividade 3.1.1 (SE1) teve que ser refeita em outra data, conforme relatado anteriormente, ela recebeu uma nova identificação – 3.2.1 (SE1).

esfera na qual circula, seu caráter de circulação também é delimitado e contemplado na SD planejada. Assim, ao evidenciar o modo de circulação original do gênero, além de elementarizar o objeto de ensino, o professor também o institucionaliza.

Com a atividade 4.1.1, o professor encerra a primeira sequência de ensino da SD e a apresentação inicial do projeto de produção textual, construída, paulatinamente, ao longo de sua implementação.

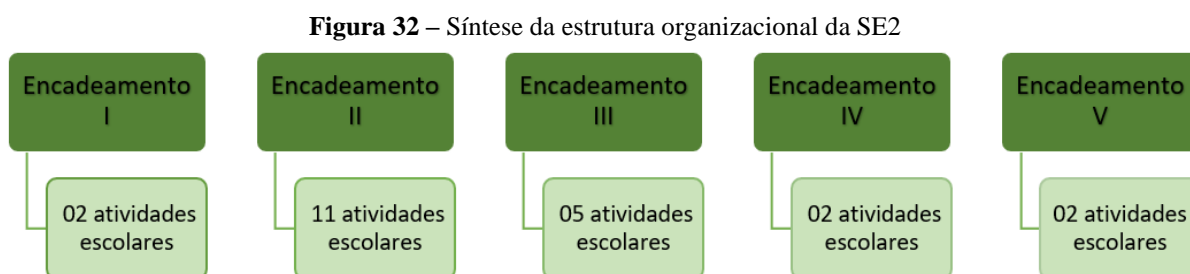
5.1.2 Sequência de Ensino do Macro-objeto “Artigo de Opinião” (SE2)

A segunda sequência de ensino (SE2) foi implementada no período de 06/04/2018 a 14/04/2018.

Após focalizar na SE1 a prática discursiva de opinar (ou manifestar um ponto de vista) e apresentar e motivar o aluno para o projeto de produção do gênero, a SE2 centra-se no trabalho de ensino de elementos da estrutura composicional do gênero artigo de opinião. Nela, são materializadas as oficinas 4 e 5 da SD em curso (Figura 25).

Ao todo, vinte e duas atividades escolares foram planejadas, distribuídas em cinco encadeamentos, cujos domínios são: (1) leitura; (2) interpretação textual; e (3) análise linguístico-textual. Identificam-se ainda outras atividades relacionadas, especificamente, ao objeto de ensino focalizado, a saber: (1) pesquisa sobre o gênero artigo de opinião; (2) reconhecimento da estrutura do gênero artigo de opinião; e (3) socialização de informações/opiniões sobre o tema-problema escolhido.

A estrutura organizacional da SE2 pode ser sintetizada da seguinte forma:



Fonte: A pesquisadora

No trato com os objetos de ensino, destacam-se diferentes gestos e, igualmente, diversas formas sociais de trabalho são mobilizadas, materializando formatos de aula variados.

A seguir, no Quadro 17, apresento a síntese da sinopse da SE2 por meio da qual, podemos observar como se organiza o ensino do macro-objeto “artigo de opinião”, conforme trabalho realizado pelo professor no desenvolvimento das atividades escolares com a turma do 9º ano.

Quadro 17 – Síntese da sinopse da segunda sequência de ensino (SE2)

| Sinopse de sequência de ensino: Artigo de opinião | | Instituição: EECM | Cidade: Campo Grande/MS | Turma: 9º ano A | Período: 06/04/2018 a 13/04/2018 |
|---|----------------|---------------------------------|--|-----------------|----------------------------------|
| Nível | FST | Suporte material | Resumo descritivo/narrativo | | |
| Aula do dia 06/04/2018 | | | | | |
| 1 | | | Pesquisa sobre o gênero artigo de opinião | | |
| 1.1 | | | Busca de informações a respeito do gênero artigo de opinião | | |
| 1.1.1 | TI D | Diversos (à escolha dos alunos) | ➤ Pesquisar sobre o gênero artigo de opinião | | |
| 0 | | | Professor lembra aos alunos a importância de realizarem as atividades. | | |
| Aula do dia 09/04/2018 | | | | | |
| 1.1.2 | TC P-R | Caderno Quadro branco | ➤ Verificar oralmente os resultados das pesquisas dos alunos sobre o gênero artigo de opinião | | |
| 0 | | | Professor chama, mais uma vez, a atenção dos alunos para a importância de realizarem as tarefas. | | |
| 2 | | | Leitura, interpretação de textos e análises visando a reconhecer as características gerais do gênero artigo de opinião | | |
| 2.1 | | | Leitura do artigo “Distração em massa”, com vistas ao reconhecimento dos elementos da estrutura do artigo de opinião | | |
| 2.1.1 | TI D | Link do artigo | ➤ Ler o texto “Distração em massa”, de Francisco Haberman (2018) (Plataforma Edmodo - Tarefa 3) | | |
| 2.2 | | | Atividades de interpretação do artigo “Distração em massa”, com vistas ao reconhecimento dos elementos do artigo de opinião | | |
| 2.2.1 | TI D P-R | Dispositivo <i>on-line</i> | ➤ Resolver as questões referentes ao texto “Distração em massa” (Plataforma Edmodo - Tarefa 3) | | |
| 2.3 | | | Leitura do artigo “Superpopulação carcerária?” com foco na estrutura do gênero artigo de opinião | | |
| 2.3.1 | TC P-R | Slides do professor | ➤ Ler o texto “Superpopulação carcerária?”, de Dráuzio Varela (2012) | | |
| Aula do dia 10/04/2018 | | | | | |
| 2.2.2 | C | Dispositivo <i>on-line</i> | ➤ Corrigir a Tarefa 3 na Plataforma Edmodo sobre o texto “Distração em massa” | | |
| 2.4 | | | Retomada do conteúdo da aula anterior | | |
| 2.4.1 | P-R | | ➤ Questionar os alunos sobre os conteúdos da aula anterior (do dia 09/04) | | |
| 2.3.1 cont. | TC P-R | Slides do professor | ➤ Ler o texto “Superpopulação carcerária” | | |
| 2.3.2 | TC | Slides do professor | ➤ Interpretar oralmente o texto “Superpopulação carcerária” | | |
| 2.5 | | | Interpretação de texto “Superpopulação carcerária” | | |
| 2.5.1 | TI D | Slides do professor Caderno | ➤ Responder às questões referentes à interpretação do texto “Superpopulação Carcerária” | | |
| 2.5.2 | C | Caderno | ➤ Esclarecer dúvidas sobre exercício de interpretação do texto “Superpopulação Carcerária” | | |
| Aula do dia 11/04/2018 | | | | | |
| 2.6 | | | Leitura do artigo “O STF e as drogas”, com foco no tema, no ponto de vista e nos argumentos | | |
| 2.6.1 | TD D | Folhas preparadas | ➤ Ler o artigo “O STF e as drogas”, de Carlos Alberto Di Franco (2017), para análise do tema e dos argumentos do artigo | | |
| 2.7 | | | Resolução de questões de interpretação do texto “O STF e as drogas”, com foco no tema, ponto de vista e nos argumentos | | |
| 2.7.1 | TD | Folhas preparadas | ➤ Resolver à questão de interpretação do texto “O STF e as drogas” | | |

| | | | |
|---------------------------|-----------|--------------------------------------|--|
| | D | | |
| 2.7.2 | C | Folhas preparadas | ➤ Corrigir tarefa sobre o texto “O STF e as drogas” |
| 0 | | | Professor pede aos alunos que façam a Tarefa 4 sobre artigo de opinião disponibilizada na Plataforma <i>Edmodo</i> . |
| 3 | | | Leitura e resolução de exercício referente à teoria sobre o gênero artigo de opinião |
| 3.1 | | | Leitura da apresentação referente ao gênero artigo de opinião na Plataforma <i>Edmodo</i> |
| 3.1.1 | TI D | Apresentação <i>on-line</i> | ➤ Ler a apresentação sobre o gênero artigo de opinião (Plataforma <i>Edmodo</i> – Tarefa 4) |
| 3.2 | | | Realização de tarefa sobre a teoria a respeito do gênero artigo de opinião |
| 3.2.1 | TI D | Dispositivo <i>on-line</i> | ➤ Responder à questão referente às características do gênero artigo de opinião (Tarefa 4) |
| | | | Aula do dia 12/04/2018 |
| 3.2.2 | C | Dispositivo <i>on-line</i> | ➤ Corrigir a Tarefa 4 disponibilizada na Plataforma <i>Edmodo</i> sobre as características do artigo de opinião |
| 3.2.3 | TC P-R | Slides do professor Quadro branco | ➤ Esclarecer dúvidas a respeito das características do gênero artigo de opinião, de acordo com as manifestações dos alunos na Plataforma <i>Edmodo</i>, com foco na estrutura composicional do gênero |
| 0 | | | Professor solicita aos alunos que realizem a Tarefa 6 na Plataforma <i>Edmodo</i> . |
| 3.3 | | | Realização de tarefa sobre organização dos parágrafos do artigo de opinião, a partir dos organizadores lógicos |
| 3.3.1 | TI D | Dispositivo <i>on-line</i> | ➤ Realizar Tarefa 6 na Plataforma <i>Edmodo</i> |
| 4 | | | Discussões sobre o tema escolhido para a produção textual |
| 4.1 | | | Socialização dos resultados da pesquisa sobre a “redução da maioria penal” |
| 4.1.1 | TC P-R | Quadro branco | ➤ Retomada do tema escolhido e pesquisado pelos alunos |
| 4.1.2 (2.2.4 - SE1) | P-R | Quadro branco | ➤ Socializar os resultados da pesquisa que os alunos fizeram sobre o tema-problema “redução da maioria penal no Brasil” |
| | | | Aula do dia 13/04/2018 |
| 3.3.2 | C | Dispositivo <i>on-line</i> | ➤ Corrigir Tarefa 6 na Plataforma <i>Edmodo</i> |
| 4.1.2 cont. | TC P-R | Quadro branco | ➤ Socializar os resultados da pesquisa dos alunos sobre o tema-problema “redução da maioria penal no Brasil” |
| 5 | | | Escuta de texto multissemiótico e resolução de tarefa sobre a redução da maioria penal |
| 5.1 | | | Visualização/escuta de um vídeo sobre a PEC da “Redução da Maioria Penal” |
| 5.1.1 | TC | Vídeo | ➤ Assistir a uma reportagem a respeito da PEC da “Redução da Maioria Penal”, produzido pelo Programa Profissão Repórter, da Rede Globo. |
| 5.2 | | | Tarefa referente à exibição de um vídeo sobre o tema em questão |
| 5.2.1 | TI D | Caderno | ➤ Identificar opiniões/pontos de vista a respeito da “redução da maioria penal”, de acordo com o vídeo |
| 0 | | | Professor lembra aos alunos a importância de conhecer bem o tema-problema. |
| 0 | | | Professor pede aos alunos para refazerem a Tarefa 6 na Plataforma <i>Edmodo</i> , a partir da correção. |
| | | | Aula do dia 14/04/2018 |
| 3.3.2 cont. | C | Dispositivo <i>on-line</i> | ➤ Corrigir Tarefa 6 na Plataforma <i>Edmodo</i> |

Fonte: A Pesquisadora

Encadeamento I (SE2) – 06/04/2018 e 09/04/2018

O primeiro encadeamento da SE2 (Quadro 17) é composto por duas atividades, as quais delimitam dois momentos distintos: (1) pesquisa individual sobre o gênero artigo de opinião (atividade 1.1.1); e (2) verificação dos resultados da pesquisa (atividade 1.1.2). As formas sociais de trabalho efetivadas foram delegação, trabalho individual, trabalho coletivo e pergunta e resposta.

Após ratificar com os alunos o objeto discursivo artigo de opinião como o gênero de texto a ser produzido, no projeto didático de ensino que se desenvolvia, o professor realiza, na primeira parte do encadeamento, o gesto de formulação de tarefas (Excerto 9).

E9 – Atividade 1.1.1 (SE2)

P: *Pessoal, agora vocês vão pesquisar sobre o gênero artigo de opinião, certo? Vocês vão procurar que gênero é esse. Já lemos alguns textos desse gênero e vocês se referiram a ele, quando citaram gêneros opinativos, lembram? Agora, vamos conhecê-lo melhor. Então, procurem informações sobre ele e, na próxima semana, conversamos sobre isso.*

O gesto de delegar a tarefa de pesquisa, em uma forma de trabalho individual, sobre a teoria relativa ao gênero artigo de opinião leva à materialização de outros gestos.

Retomando conteúdos das atividades anteriores (realizadas na SE1), para mostrar aos alunos que já haviam tido contato com o gênero artigo de opinião, o gesto de criação da memória didática é o primeiro a ser concretizado. Notemos que, ao questionar os aprendizes, o docente até faz uso do verbo “lembrar”. Além disso, por meio desse gesto, ao enunciar que os estudantes aprenderão mais sobre o objeto discursivo em foco, o professor o presentifica.

Na segunda parte do encadeamento, instaurada na atividade 1.1.2 (SE2), o docente concretiza o gesto de regulação. Notemos, no Excerto 10, que esse gesto é mobilizado na verificação dos resultados das pesquisas realizadas pelos alunos sobre o gênero em estudo, quando esses resultados são apurados e socializados entre os aprendizes. O próximo excerto focaliza o propósito comunicacional do gênero e as práticas sociais de linguagem que lhe são inerentes. Assim, o gênero também é elementarizado.

E10 – Atividade 1.1.2 (SE2)

P: *[...] apresentar um tema polêmico, opinar sobre ele, analisar e avaliar uma questão controversa... Está ok, mas tem mais, pessoal. Os autores também podem fazer outras pessoas pensarem sobre o problema em discussão. Nós fizemos isso aqui, quando lemos o artigo da publicação de fotos na internet e aquele outro sobre dar esmolas. Estão lembrados? Com o artigo de opinião, também podemos fazer as outras pessoas mudarem de ideia, de opinião. Depois, nós vamos ver como é isso.*

Fonte: A pesquisadora

A análise do excerto da atividade 1.1.2 (SE2) indica outros gestos mobilizados a partir do gesto fundador de regulação.

Ao mesmo tempo, o professor empreende o gesto específico de sistematizar as informações trazidas pelos aprendizes, anotando-as no quadro, de forma a institucionalizar o objeto. Além de verificar os resultados da pesquisa realizada por eles, o docente traz à luz outras facetas do gênero artigo de opinião.

O gesto de criação da memória didática concretiza-se novamente. Para tanto, transporta, linguisticamente, os alunos para uma situação anterior e a reforça perguntando se eles “estão lembrados”. Dessa forma, liga o “já visto” pelo aluno (apresentação de tema polêmico, opinião sobre ele, análise e avaliação de questão controversa) ao novo que se apresenta: a possibilidade de fazer o destinatário do texto a mudar de ideia, de opinião – o que potencialmente pode ser apreendido. Assim, além de esse gesto possibilitar a inclusão, nas discussões, de mais um aspecto peculiar do gênero artigo de opinião, até então, não mencionado, ele pode provocar alterações nas funções psicológicas dos alunos, agindo no nível de desenvolvimento real dos estudantes (“o já apreendido”), provocando desenvolvimento.

Além de aceitar e sublinhar as contribuições dos aprendizes, ações marcadas no uso do predicativo “ok” (certo, correto), de modo a considerá-las apropriadas, satisfatórias, diante da realização da tarefa delegada, o professor introduz outro traço do artigo de opinião: a possibilidade de convencimento e persuasão do leitor (“fazer as outras pessoas mudarem de ideia, de opinião”), práticas materializadas no gênero estudado.

Desse modo, pelo gesto de elementarização, o objeto discursivo é topicalizado novamente e outros elementos que o compõem são introduzidos. O enunciado “mas tem mais, pessoal” e o advérbio “também” (inclusão de algo mais), em “com o artigo de opinião também podemos fazer [...]”, usados pelo professor no diálogo com os alunos, corroboram a análise.

Finalmente, assim como já havia feito ao topicalizar o artigo, focalizando o tema-problema a ser discutido na produção textual (atividade 1.4.2, SE1, Excerto 4), o professor recorre a certa atmosfera de ‘suspense’, pois ainda não revela aos alunos de que forma é possível persuadir ou convencer o leitor do artigo a mudar de ideia ou de opinião, mas anuncia que isso será visto mais à frente. Por enquanto, ele apenas dá pistas de que tratará da argumentação. Essa estratégia pode despertar o interesse da turma para atividades vindouras.

Na materialização desses gestos ainda se realiza a progressão do ensino do objeto em foco na SD.

Encerram-se, assim, as atividades que delineiam a primeira sequência didática implementada pelo professor para a pilotagem da SD em curso.

Encadeamento II (SE2) – 09/04/2018 e 11/04/2018

O segundo encadeamento da SE2 (Quadro 17) tem o objetivo de conduzir os alunos ao reconhecimento e à apreensão de elementos da estrutura composicional do gênero estudado.

Por meio de onze atividades escolares, cujos domínios privilegiam a leitura e a interpretação de textos apoiada na análise linguístico-textual, o professor materializa diversas formas sociais de trabalho, a saber: trabalho individual, pergunta e resposta, correção, exposição magistral, trabalho coletivo, delegação e trabalho em duplas.

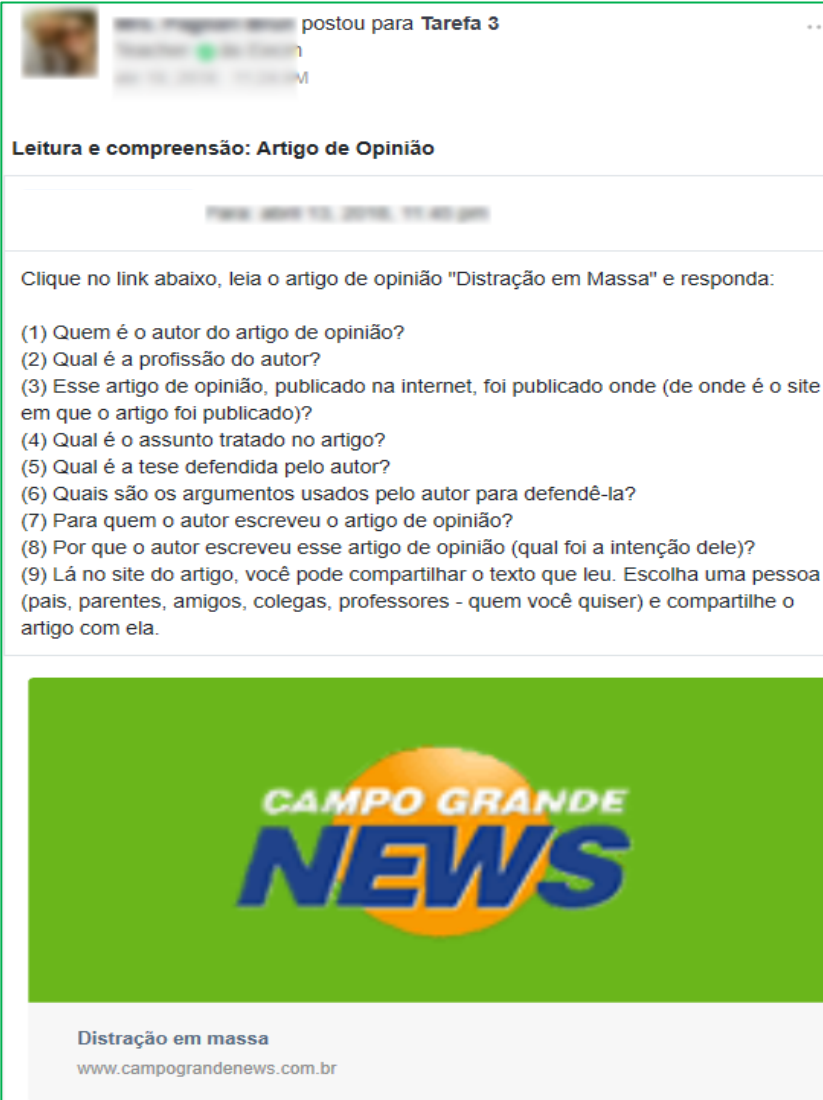
Assim como ocorre no primeiro encadeamento, os primeiros gestos mobilizados pelo professor são os de implementação do dispositivo didático e de formulação de tarefas. As atividades planejadas foram viabilizadas a partir dos gestos específicos de seleção e curadoria de quatro exemplares do gênero artigo de opinião.

Nas atividades de leitura (2.1.1, 2.3.1 e 2.6.1, SE2), é realizado o gesto de presentificação do objeto de ensino “artigo de opinião”. Nas tarefas formuladas (atividades 2.2.1, 2.5.1, 2.7.1, SE2), ocorre a topicalização do objeto discursivo viabilizada pelo gesto de elementarização. A correção das tarefas e esclarecimentos de dúvidas (atividades 2.2.2, 2.5.2 e 2.7.2, SE2) instauram gestos de regulação. O gesto de criação da memória didática foi materializado na atividade 2.4.1 com a retomada dos conteúdos da aula do dia 09/04/2018.

Do mesmo modo como se observa nos encadeamentos anteriores, esses gestos mobilizam outros.

O primeiro dispositivo didático considerado no presente encadeamento foi introduzido na Plataforma *Edmodo* (Tarefa 3 – Figura 33) para a leitura do artigo de opinião “Distração em massa” (HABERMAN, 2018) e a realização, individual, de exercício de interpretação de texto, viabilizado nas atividades escolares 2.1.1 e 2.2.1 (SE2).

Figura 33 – Tarefa 3



postou para **Tarefa 3**

Leitura e compreensão: Artigo de Opinião

Clique no link abaixo, leia o artigo de opinião "Distração em Massa" e responda:

- (1) Quem é o autor do artigo de opinião?
- (2) Qual é a profissão do autor?
- (3) Esse artigo de opinião, publicado na internet, foi publicado onde (de onde é o site em que o artigo foi publicado)?
- (4) Qual é o assunto tratado no artigo?
- (5) Qual é a tese defendida pelo autor?
- (6) Quais são os argumentos usados pelo autor para defendê-la?
- (7) Para quem o autor escreveu o artigo de opinião?
- (8) Por que o autor escreveu esse artigo de opinião (qual foi a intenção dele)?
- (9) Lá no site do artigo, você pode compartilhar o texto que leu. Escolha uma pessoa (pais, parentes, amigos, colegas, professores - quem você quiser) e compartilhe o artigo com ela.

CAMPO GRANDE NEWS

Distração em massa
www.campograndenews.com.br

Fonte: A pesquisadora (Plataforma *Edmodo*)

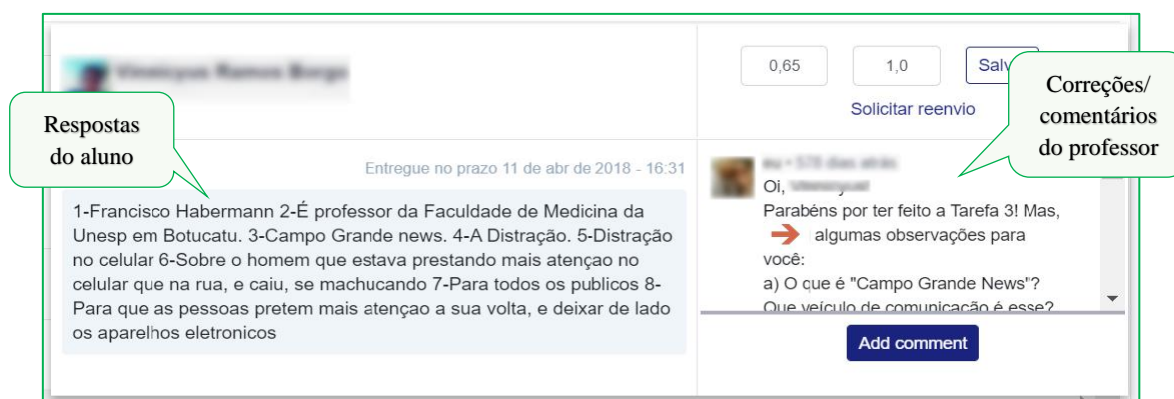
Os gestos fundadores realizados no ambiente virtual (presentificação, elementarização e regulação) também mobilizam o gesto específico de construir um diagnóstico sobre os conhecimentos dos alunos a respeito de aspectos do gênero já tratados e de outros inéditos até então.

Nesse sentido, a elementarização focalizou aspectos peculiares do gênero, conhecidos dos estudantes, referentes aos parâmetros contextuais determinados pela situação social de produção do artigo de opinião, e outros elementos ainda não abordados ou não teorizados pelo professor, tais como a tese defendida, os argumentos para a defesa da tese, além da inferência da intenção do emissor ao utilizar recursos específicos para produzir o texto.

Nesse contexto, ao topicalizar o objeto discursivo, o gesto de elementarização também favorece a progressão de ensino do objeto.

Mediando a apreensão desses saberes, o gesto de regulação (atividade 2.2.2, SE2) é materializado no ambiente virtual com a utilização das ferramentas digitais “Tarefa” e “Comentário”, disponibilizada pela plataforma digital. Por meio delas, o professor corrige o exercício (Tarefa 3) e se dirige a cada um dos alunos, antes da aula presencial, utilizando o formato pergunta e resposta, fazendo observações a respeito das respostas dadas pelos alunos (Figura 34). Dessa forma, também pode obter um retorno sobre o encaminhamento de seu agir.

Figura 34 – Tarefa 3 – Resolução do exercício



Fonte: A pesquisadora (Plataforma Edmodo)

Além desses, o gesto de institucionalização se concretiza, inicialmente, por meio do agir linguageiro do professor instruindo os alunos para acessarem o texto do artigo pelo *link* que os leva ao jornal onde foi publicado, na *internet* – a instrução de comando é “clique no *link*” (Figura 33).

Pela relação hipertextual estabelecida com essa ação, o aluno é “transportado” para fora do ambiente escolar da sala de aula virtual, e, simultaneamente, o gênero é (re)situado em sua esfera de circulação original – jornalística-midiática –, da qual foi transposto no movimento de didatização do objeto de ensino realizado em atividades anteriores. O uso do adjunto adverbial de lugar “lá no site do artigo”, presente na consigna do item (9) da tarefa (Figura 33), acentua esse deslocamento, de modo a construir conhecimentos a respeito do suporte e da esfera de circulação do gênero, instituídos sócio-historicamente.

Valendo-se ainda da interação propiciada pelos recursos da tecnologia digital, disponíveis não apenas no ambiente virtual de ensino e aprendizagem, mas também no *site* do jornal, o professor realiza, mais uma vez, o gesto de institucionalização do objeto ao propor ao aluno o compartilhamento real de um artigo de opinião real em uma situação real de interação com outras pessoas (“pais, parentes, amigos, colegas, professores – quem você quiser”) que convivem com os estudantes em diferentes esferas de atividades nas quais eles atuam.

Diferentemente das atividades anteriores, em que os dispositivos preparados e introduzidos pelo professor deslocam os textos originais para folhas de exercícios ou para *slides* do aplicativo *PowerPoint*, ou seja, para fora do suporte original de circulação dos artigos de opinião utilizados, o agir do professor, na elaboração e delegação da tarefa em espaço virtual da *internet*, favoreceu o trânsito dos alunos pela esfera de circulação típica do gênero.

Ao mesmo tempo, a atuação dos aprendizes por meio da atividade, no espaço *on-line*, oportunizou-lhes a “ação-resposta” (ROJO; BARBOSA, 2015) de interagir com o conteúdo e de redistribuí-lo, qualificando-os à participação em práticas sociais da *web*, permitindo que os saberes adquiridos até então a respeito do gênero ultrapassassem os limites da esfera escolar e favorecesse a conscientização do contexto sócio-histórico do artigo de opinião.

Finalmente, os gestos mobilizados no espaço virtual materializam características de práticas de aulas invertidas, pois as atividades ali propostas tomam, primeiramente, a aplicação prática como uma maneira de oportunizar aos estudantes a construção de conhecimentos, a proposição de hipóteses e a consolidação de saberes sobre o objeto de ensino. Tais ações são realizadas antecipadamente e de forma individual pelos alunos, isto é, antes de exposições teóricas do professor com relação ao objeto em estudo, invertendo, portanto, a ordem mais convencional de apresentação dos objetos de ensino ao aluno.

As atividades seguintes, 2.3.1, 2.3.2, 2.5.1 e 2.5.2 (SE2), foram realizadas, na modalidade presencial, por meio de dispositivo didático elaborado pelo professor para leitura e interpretação do artigo de opinião “Superpopulação Carcerária” (VARELLA, 2012).

A presentificação e elementarização do objeto realizaram-se oralmente, pela forma social de trabalho coletivo, como em atividades de encadeamentos anteriores. Todavia, nos conjuntos 2.3 e 2.5 de atividades escolares do Encadeamento II (SE2, Quadro 17), o professor põe em foco a seleção lexical privilegiada pelo autor do texto (objetos gramaticais), de âmbito linguístico-discursivo, e seus efeitos de sentido no texto, conforme podemos verificar no excerto da atividade ilustrado no Excerto 11.

E11 – Atividades 2.3.1 e 2.3.2 (SE2)

P: *O que é Carandiru? Já ouviram falar? E credenciais técnicas?*

Alguns As: *Uma cadeia... uma cadeia?*

P: [concorda com um movimento de cabeça] *O Carandiru era uma penitenciária em São Paulo. Hoje, ela já não existe mais. Foi fechada e demolida, porque, há alguns anos, houve uma rebelião e mais de cem presos morreram lá. E o que são credenciais técnicas?*

As: [silêncio]

P: *Credencial é um documento, uma autorização que se dá para pessoas confiáveis. Aqui, no texto, quer dizer que o secretário da Administração Penitenciária é confiável. Confiável para quê?*

As: [silêncio]

P: Olha no texto. Do que o articulista está falando? O que foi que já lemos? Olha o título.

Outros As: Muita gente presa... muitos bandidos na cadeia.

P: Isso! Superpopulação carcerária. Então, o Secretário da Administração Penitenciária é confiável para falar do problema do sistema penitenciário no Brasil, ele é um especialista nesse assunto.

[...]

P: O que quer dizer maus lençóis?

As: [silêncio]

P: Problemas. E o que significa ridículos? Por que o autor diz que somos ridículos? Não sejamos ridículos, caro leitor. Nós, certo? Incluindo o autor. Ele diz não sejamos. Nós e ele também.

A1: Engraçado?

P: É... Podemos rir nós mesmos. Por quê?

As: [silêncio]

P: Olha no texto. Há cadeias suficientes para prender todos os bandidos? O Governo tem dinheiro para isso? Aumentar o número de cadeias resolve o problema?

As: Não...

P: Então, significa que somos ridículos e estamos em maus lençóis, com problemas, se acreditamos nisso. Qual é o ponto de vista dele, então? Ele é contra a construção de mais presídios, certo? Como é que ele está defendendo, justificando essa posição, esse ponto de vista?

Corroborando análises anteriores, o agir languageiro do professor já dava indícios da introdução do objeto textual “argumentação” no trabalho de ensino com os alunos. Por meio da análise linguístico-textual, ele direciona, fazendo uso do formato pergunta e resposta, os estudantes a observarem a construção de argumentos em defesa do ponto de vista. O docente segue, até o final da leitura e interpretação oral, questionando os aprendizes a respeito de elementos do domínio linguístico-discursivo, como itens lexicais presentes no texto (“irrisórios”, “cooptados”, “estratos sociais”, “demagógico”, “exíguos”), explicando-os e correlacionando-os ao ponto de vista defendido pelo autor do artigo.

Ao término da leitura, a elementarização prossegue com novos questionamentos. As considerações dão ênfase às representações sobre o contexto de produção do artigo, evidenciando que o autor publica em determinado veículo jornalístico-midiático porque é credenciado e autorizado socialmente pela instância jornalística para isso. No Excerto 12, temos um recorte da situação moldada por esse agir languageiro.

E12 – Atividade 2.3.2 (SE2)

P: Quem é o autor do artigo?

As: Dráuzio Varella.

P: Já ouviram falar dele? Sabem o que ele faz? Vejam ao final do artigo, na assinatura. No artigo de opinião, aparece o nome do autor, ok, pessoal? Olhem aí. Então, é aquele médico que aparece no Fantástico, certo?

A1: Ele fala da Aids.

P: Isso. Ele também trabalha no atendimento a detentos do sistema prisional, por isso, é capacitado para falar desse assunto. Onde o texto foi publicado?

As: Na internet.

P: Mas onde na internet?

A1: No site.

P: No site do Uol, certo? O autor é considerado capacitado por esse site jornalístico, credenciado para escrever lá e publicar sobre o assunto. Vejam que ele tem um espaço para publicar, que é só dele no Uol [apontando para o endereço na internet, presente na referência à fonte].

Novamente, o professor explora as condições de produção do texto. Os elementos referentes à representação do contexto de produção dos artigos de opinião são evidenciados, reiteradamente, em várias atividades escolares dos encadeamentos identificados.

O gesto de elementarização também se concretiza na realização de exercício individual de interpretação linguístico-textual (atividade 2.5.1, SE2) na modalidade escrita, por meio de dispositivo didático elaborado pelo professor (Figura 35). A correção, também individual, do exercício instaura o gesto de regulação, confirmado ainda com a repetição do gesto de aplicação de visto nos cadernos dos alunos.

Figura 35 – Exercício de interpretação de texto

ATIVIDADES DE COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO

QUESTÃO 1 – Para comprovar que não adianta construir novos presídios, o autor citou a opinião de Lourival Gomes, secretário da Administração Penitenciária.

a) De que maneira o autor do texto nos faz acreditar que a opinião do secretário pode ser considerada confiável?

b) Com que intenção o autor nos traz informações a respeito do secretário?

c) Que argumento foi utilizado para reforçar a opinião do secretário?

QUESTÃO 2 – De que maneira o aprimoramento da polícia complicaria o problema da carceragem no estado de São Paulo?

QUESTÃO 3 – Ao analisar as despesas geradas na construção de uma cadeia, qual a comparação estabelecida pelo autor?

Fonte: A pesquisadora (dispositivo didático elaborado pelo professor)

As três últimas atividades (2.6.1, 2.7.1 e 2.7.2, SE2) do segundo encadeamento reproduzem a dinâmica das atividades anteriores para focalizar o ponto de vista do autor e a construção de argumentos. A exemplo da atividade 2.5.1 (SE2), os gestos de presentificação e de elementarização do objeto discursivo materializam-se, novamente, na leitura do artigo e na focalização de elementos do gênero, no exercício de interpretação, por meio de análise linguístico-textual, respectivamente.

Todavia, a leitura (atividade 2.6.1, SE2) e a resolução de questões para a interpretação textual (atividade 2.7.1, SE2), possibilitadas pelos gestos de introdução do dispositivo didático e de formulação de tarefas, para estudo do artigo “O STF e as drogas” (DI FRANCO, 2017), mobilizam uma forma social de trabalho até então inédita nas decisões do professor: o trabalho em duplas, com intervenção e apoio ou controle docentes menos rígidos. Esse formato oportuniza o desenvolvimento dos alunos, principalmente, mediado pela interação entre os pares.

Diferentemente do que ocorreu nos conjuntos de atividades, identificados e analisados anteriormente, o gesto de regulação também é materializado de outra forma, pois o professor realiza o gesto corporal de circular pela sala entre as duplas, observando a realização da tarefa delegada aos alunos, e os orienta ou esclarece-lhes dúvidas somente quando consultado ou procurado por eles. Tal agir proporcionou mais autonomia aos estudantes e um contato mais direto do professor com grupos menores de alunos. O fato de ser consultado, quase individualmente, nos momentos de dificuldades das duplas, favoreceu orientações mais personalizadas, que instauram “cenas de dupla” (BUCHETON; SOULÉ, 2009), ou seja, o professor faz dupla com os grupos menores para ouvi-los mais de perto.

Nesses momentos, conforme exemplificado no Excerto 13, o professor também compartilhou as dúvidas de algumas duplas com as demais, sem, no entanto, dar-lhes as respostas das questões, diferentemente do que havia feito em atividades anteriores (Excertos 11 e 12, por exemplo). Ao contrário, ele questiona todos os alunos. Esse gesto específico leva os estudantes à reflexão sobre elementos do texto trabalhado e à elaboração de hipóteses, discutidas entre os pares, para a compreensão da ação de linguagem empreendida pelo autor do artigo.

E5 – Atividade 2.7.1 (SE2)

P: *Pessoal, no último parágrafo do artigo, vejam aí, o autor escreve assim: enganos têm consequências e apresentam uma dura fatura humana. Encontraram? O que é fatura? Como podemos entender esse trecho?*

Dessa forma, o agir do professor, oportunizou, em harmonia com a perspectiva vygotskyana, formas e momentos diversificados de desenvolvimento por meio da interação entre as duplas de alunos, entre o professor e as duplas, entre o professor e todos os alunos.

O agir observado, na implementação dessas atividades, organiza uma atmosfera cognitiva e linguageira diferente, marcada por formas de envolvimento diferentes entre alunos e professor, alternando-se o desenvolvimento em “cenas de oficina”, quando o professor se disponibiliza para grupos menores de alunos, e em “cenas de grupo”, nas quais os alunos estão em autonomia coletiva (BUCHETON; SOULÉ, 2009).

Outrossim, os gestos de regulação materializados pelo docente, quando das correções das atividades do Encadeamento II (SE2, Quadro 17), possibilitaram-lhe diagnosticar que os alunos ainda não haviam apreendido plenamente a diferença entre argumentos e pontos de vista. Esse diagnóstico confirma os fatos observados por ele, em outras situações escolares, que determinaram o objetivo do projeto em curso, a escolha da prática social visada na atividade

de ensino – opinar sobre determinada situação –, e do gênero – artigo de opinião –, que então sustentariam o projeto didático de ensino.

Com base nos diagnósticos construídos na implementação das atividades realizadas pelos alunos a distância e, posteriormente, confirmados nas atividades presenciais do segundo encadeamento para estudo de elementos da estrutura composicional do gênero, o professor planejou as oficinas seguintes da SD, de forma mais rápida e assertiva, de acordo com as necessidades dos alunos.

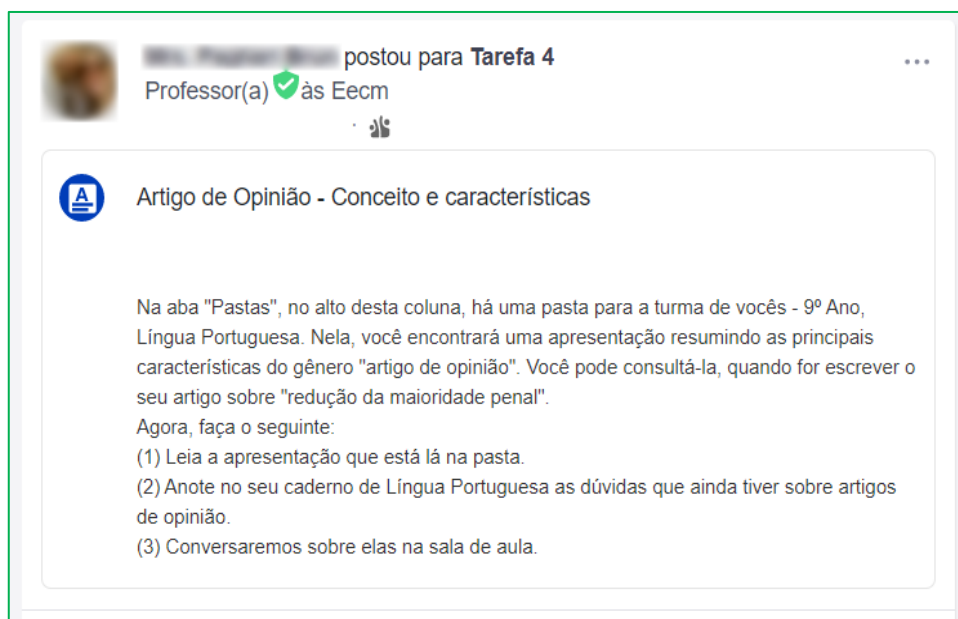
Encadeamento III (SE2) – 11/04/2018 a 13/04/2018

O terceiro encadeamento da SE2 (Quadro 17) privilegia atividades escolares voltadas, principalmente, para a leitura e a escrita, focalizando: (1) contato com a teoria a respeito do gênero artigo de opinião; (2) resolução de exercício sobre a teoria; (3) controle e regulação do exercício; e (4) esclarecimento de dúvidas a partir do diagnóstico resultante desse gesto.

As cinco atividades (3.1.1, 3.2.1, 3.2.2, 3.2.3, 3.3.1 e 3.3.2) que estruturam o encadeamento foram conduzidas por diferentes gestos didáticos e desenvolvidas sob formas sociais de trabalho diversas: trabalho individual, delegação, correção, trabalho coletivo e pergunta e resposta.

Este encadeamento se difere bastante dos anteriores, pois os gestos de implementação do dispositivo didático e de formulação de tarefas realizam-se, majoritariamente, a distância. Assim, a maioria das atividades foram desenvolvidas no espaço virtual. Apenas a atividade 3.2.3 (SE2) foi realizada presencialmente. Todavia, ela é decorrente das demais.

As atividades escolares em questão são mobilizadas, principalmente, por meio da Tarefa 4 (Figura 36), proposta no ambiente virtual de ensino e aprendizagem, na Plataforma *Edmodo*.

Figura 36 – Tarefa 4 (Plataforma *Edmodo*)

Fonte: A pesquisadora (Tarefa 4, Plataforma *Edmodo*)¹⁰⁸

O destaque do terceiro encadeamento da SE2 é a apresentação da teoria, a distância, por meio de uma apresentação sobre as características do gênero artigo de opinião, composta por uma série de *slides*, gravada (salva) como arquivo de vídeo por meio do aplicativo *PowerPoint*, da *Microsoft*. Trata-se de um dispositivo didático elaborado pelo professor com recursos de reprodução autônoma que pode ser controlada por quem a assiste.

O dispositivo didático foi introduzido e compartilhado na ferramenta “Pastas”, disponibilizada pela Plataforma digital *Edmodo*.

Sob as formas sociais de trabalho delegação e trabalho individual, o docente realiza o gesto de formulação de tarefas, recorrendo a uma consigna processual imperativa¹⁰⁹ (MORO, 2008; NASCIMENTO; BRUN, 2019; BRUN, no prelo), encaminhada pela Tarefa 4 (Figura 36): (1) leia a apresentação (atividade 3.1.1, SE2) e (2) anote as dúvidas (atividade 3.2.1, SE2), para posterior discussão em sala de aula presencial (atividade 3.2.3, SE2).

Por meio da atividade 3.1.1 (SE2), o professor conduz os alunos à definição do gênero artigo de opinião, à identificação e consolidação das balizas do gênero, presentificando e elementarizando, respectivamente, o objeto de ensino. Pela primeira vez, no desenvolvimento da SD, o docente assume, mais diretamente, encaminhamentos teóricos com relação ao objeto de ensino.

¹⁰⁸ Durante a escrita do capítulo de análise, a Plataforma *Edmodo* passou por atualização e ligeiras modificações em sua interface, por isso, as imagens reproduzidas do ambiente virtual podem apresentar diferenças entre si.

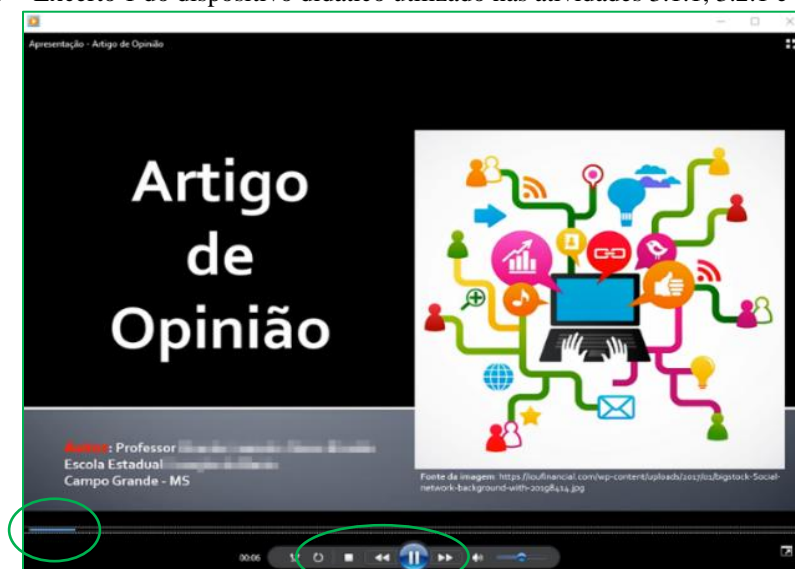
¹⁰⁹ Consignas processuais são enunciados de comando que contemplam uma série de etapas encadeadas as quais o aluno deve cumprir para a realização da tarefa.

O contato individual dos estudantes com a teoria sobre o gênero, primeiramente, a distância (atividade 3.1.1, SE2), ou seja, sem que haja a exposição prévia do professor acerca do objeto unificador da SD, para posterior discussão presencial sobre dúvidas dos aprendizes (atividade 3.2.3, SE2), fazem com que as primeiras atividades escolares do terceiro encadeamento (SE2) se enquadrem no modelo considerado, contemporaneamente, o mais prototípico da tipologia de ensino híbrido aulas invertidas (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013; HORN; STAKER, 2015; BERGMANN; SANS, 2016).

A singularidade do dispositivo didático digital elaborado dá ao aluno a possibilidade de “pausar”, “retroceder”, “avançar” e “rever” a apresentação como, quando, onde e quantas vezes desejar, segundo a própria necessidade de compreensão, impulsionada pelas atividades escolares realizadas na Tarefa 4 (3.1.1 e 3.2.1, SE2, Figura 36).

Na Figura 37, podemos visualizar uma ilustração desse dispositivo, com destaque para essas ferramentas, dispostas no painel de botões na parte inferior da interface do aplicativo de vídeo – neste caso, o *Windows Media Player* para computadores e *notebooks*. A barra azul, à esquerda, indica o tempo de exibição transcorrido.

Figura 37 – Excerto 1 do dispositivo didático utilizado nas atividades 3.1.1, 3.2.1 e 3.2.2 (SE2)



Fonte: A pesquisadora (dispositivo da Tarefa 4, Plataforma *Edmodo*)

O uso dessas ferramentas, presentes em inúmeros aplicativos de reprodução de vídeos, acessíveis pelos sistemas operacionais de computadores e *notebooks* (*Windows*, *IOS*) e de outros dispositivos móveis, como *tablets* e *smartphones* (*Android*, *IOS*), oportuniza ao estudante o controle do tempo e do espaço de estudo – condições indispensáveis na abordagem

ensino híbrido –, atribuindo-lhe responsabilidade e autonomia para gerir o próprio ritmo de aprendizagem.

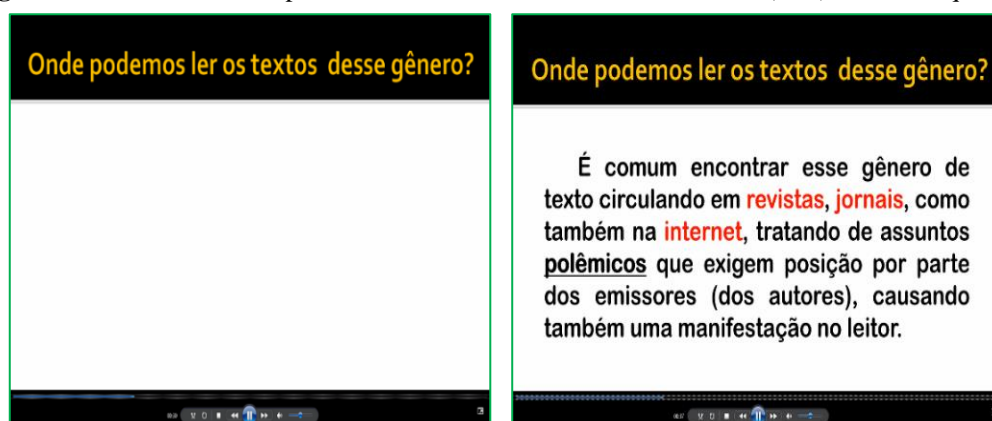
Motivada pelo contexto da aula invertida, a aplicação de um conjunto de formatos diferenciados para a realização de atividades em espaço digital – delegação, trabalho individual e pergunta e resposta –, substituiu a exposição, presencial e preliminar da teoria, sob a forma social de trabalho frontal/magistral do professor, do tipo conferência (VALENTE, 2014a, 2014b). Tal formato é recorrente na prática escolar mais tradicional, cuja característica integra, majoritariamente, a aprendizagem curricular (LEMKE, 2010) “de um para todos”, observada antes da planificação e implementação da SD.

Dessa forma, tal decisão para mediar a interação dos alunos com a teoria subjacente ao objeto de ensino – em meio digital, por meio de recursos tecnológicos e formas sociais de trabalho diferenciadas – marca uma inovação disruptiva na prática de ensino do professor, observada anteriormente na turma do 9º ano e em outras turmas.

Já identificada em situações de ensino anteriores, dentre as formas sociais de trabalho privilegiadas pelo docente, no encadeamento em questão, o formato pergunta e resposta se destaca na estrutura da apresentação teórica elaborada e implementada virtualmente.

Entre as perguntas e respostas, consideradas na apresentação, há um intervalo de doze segundos, de modo que o aluno tenha um tempo para refletir sobre os questionamentos formulados, podendo alterar esse intervalo (aumentá-lo/diminuí-lo) e ainda voltar às perguntas e respostas (Figura 38) quantas vezes julgar necessário e na ordem que quiser.

Figura 38 – Excerto 2 do dispositivo didático utilizado na atividade 3.1.1 (SE2) – *slides* sequenciais



Fonte: A pesquisadora (Tarefa 4, Plataforma Edmodo)

Embora o professor tenha fornecido as respostas aos questionamentos, ao promover a interação do aprendiz com a teoria, o conhecimento apreendido pelos alunos é

sistematizado, porém, de modo mais dinâmica, e, principalmente, de acordo com o gerenciamento, pelo aluno, do próprio tempo e ritmo de aprendizagem.

Pelas lentes do ensino híbrido, entendo que esse modo, decorrente do formato pergunta e resposta, cria, na situação examinada, um simulacro de interação síncrona, embora não o seja. Tal simulacro, considerado produtivo nas atividades a distância, mediadas pela tecnologia digital (NEDER, 2009), mesmo que de modo assíncrono, gera um efeito de proximidade com o professor. Esse efeito é bem-vindo, porque coloca os alunos em uma situação confortável, pois, para os estudantes, é como se o professor estivesse próximo deles¹¹⁰. Assim, por meio do dispositivo didático elaborado, considero que também se instaura um simulacro de “cena dupla” entre professor e aluno (BUCHETON; SOULÉ, 2009), visto que a interação pressuposta ocorre de forma assíncrona.

Outrossim, esse simulacro, da mesma forma como ocorre na modalidade presencial, envolve ainda o aprendiz em um processo dialógico de construção de saberes, por meio de reflexões e ações sobre eles, impulsionado pelos questionamentos elaborados pelo professor, porém sob o controle e gerenciamento do próprio aluno.

Pelas considerações de Schneuwly (2004), entendo que à medida que o estudante se apropria do instrumento semiótico “pergunta”, o qual instrumentaliza a mediação do professor na ação de topicalizar o objeto discursivo (atividade 3.1.1, SE2, Figura 38), informações construídas pelo aprendiz, nas intervenções presenciais anteriores, são reorganizadas e alavancam lembranças a respeito do gênero em estudo, consolidando a aprendizagem.

A partir das ponderações do autor, defendo, então, que, na atividade 3.1.1 (SE2), além dos gestos de introdução do dispositivo didático, de formulação de tarefas, presentificação e elementarização, o gesto de construção de uma memória didática, em torno do objeto discursivo em estudo, também se concretiza.

As características do dispositivo didático elaborado para a realização da Tarefa 4 (Figura 38) faz dele um objeto digital de aprendizagem, pois permite que a turma o acesse, de forma individual e autônoma, diversas vezes, sem dificuldades, no ambiente virtual

¹¹⁰ Pesquisas realizadas por Santaella (2013) relatam que geralmente os estudantes sentem falta dessa proximidade, ou desse efeito de proximidade, em cursos realizados totalmente na modalidade a distância. A falta de proximidade com o professor (e com os demais estudantes) é um dos fatores que têm gerado, segundo a autora, índices elevados de evasão entre os alunos de cursos nessa modalidade.

de aprendizagem, por meio de uma variedade de *hardwares*, sistemas operacionais e *browsers*, desde que os alunos disponham de uma conexão, mesmo que temporária, com a *internet*¹¹¹.

Dessa feita, a cada vez que o estudante retomar o vídeo da apresentação, utilizada na atividade escolar 3.1.1 (SE2), em quaisquer que sejam as condições de usabilidade, além dos gestos de presentificação e de elementarização, a memória didática é acionada novamente até que o aprendiz se emancipe do professor e utilize o instrumento “pergunta” de forma transformada, lembrando-se sozinho das nuances do objeto em estudo.

Assim, partindo das reflexões de Bucheton e Soulé (2014), a pergunta pode ser definida como um instrumento de apoio ou ancoragem que, paulatinamente, é “devolvido”, a fim de promover a autonomia e a responsabilidade do aluno para resolver sozinho uma situação-problema. Essa também é uma das metas da Didática das Línguas.

Ao sistematizar, teoricamente, as informações trabalhadas na topicalização do objeto de ensino em seus elementos constituintes, conforme veio ocorrendo, até então, ao longo da SD, o professor permite tornar comuns os diversos detalhes ou relevâncias que esses elementos vão adquirindo na experiência de apropriação dos alunos. Esse gesto também institucionaliza o objeto discursivo artigo de opinião.

Dessa forma, a atividade 3.1.1 (SE2), de leitura (dialogada) da apresentação teórica sobre o gênero artigo de opinião, materializa a maioria do conjunto de gestos didáticos fundadores do ofício do professor (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008).

Ademais, observando-a pela ótica da teoria dos híbridos (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013), o professor propõe uma solução inovadora, disruptiva, como vimos, para os alunos e para ele. No entanto, ao mesmo tempo em que é disruptiva, tal solução é igualmente sustentada, visto apoiar-se em uma prática da qual ambos estão seguros, mediada por um instrumento semiótico já conhecido por eles: a pergunta, um elemento que integra a forma social de trabalho escolar pergunta e resposta.

Quanto às atividades 3.2.2 e 3.2.3 (SE2), elas materializam, principalmente, gestos de regulação, realizados pelo professor no ambiente virtual e presencial, e de elementarização, em sala de aula presencial.

Na atividade 3.2.2 (SE2), destacam-se gestos que visam a um balanço das aprendizagens dos alunos por meio da correção da Tarefa 4 na sala de aula virtual. Ao mesmo tempo em que se aproxima dos aprendizes, através da interação favorecida pelo dispositivo didático implementado, o professor realiza gestos específicos de sondagem e de controle que

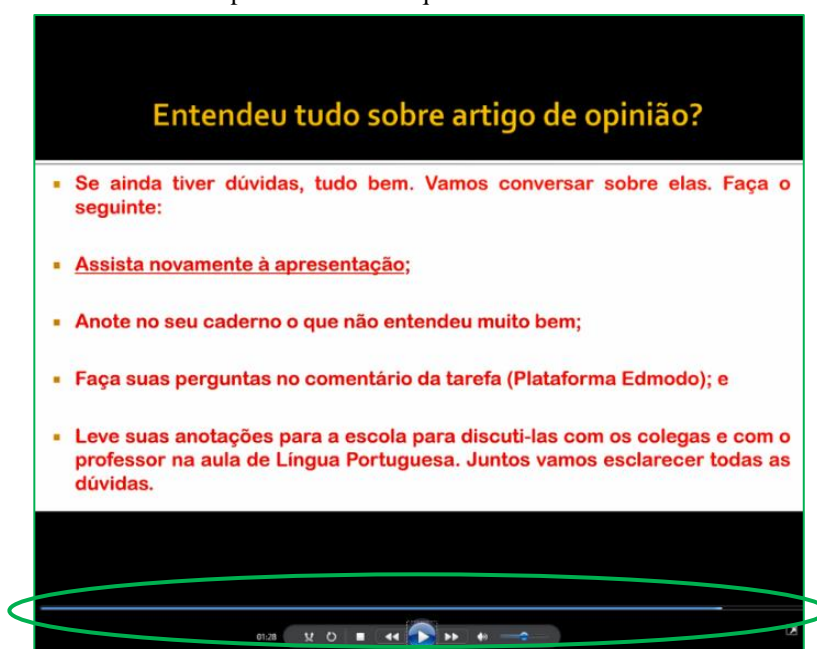
¹¹¹ O estudante pode fazer *download* do dispositivo didático e acessá-lo, posteriormente, *off-line*, pois a Plataforma *Edmodo* oferece essa possibilidade. Assim, não há o impedimento para o acesso reiterado dos alunos.

oportunizam a supervisão do trabalho de estudo dos aprendizes, realizado em ambiente fora da escola, e a coleta de dados/informações sobre a aprendizagem. Essas informações servirão de base para novas intervenções.

Para tanto, observemos, na Figura 39, que o docente realiza, novamente, o gesto de formulação de tarefas, valendo-se de uma consigna processual imperativa, organizada em tópicos introduzidos por verbos de ação – “assista”, “anote”, “faça”, “leve” – que planificam as etapas para a realização da tarefa, a fim de gerar os dados que possibilitaram concretizar esses gestos de regulação.

Observemos que se trata da finalização da apresentação. Notemos, pela barra azul indicativa de tempo transcorrido, que, para chegar a esse ponto, o aluno, provavelmente, terá percorrido quase toda a apresentação.

Figura 39 – Excerto do dispositivo didático que viabiliza a atividade escolar 3.2.2 (SE2)



Fonte: A pesquisadora (Tarefa 4, Plataforma *Edmodo*)

Nas etapas propostas na consigna, sob a forma social de trabalho individual para interação do aluno com a teoria, o professor busca viabilizar o gesto específico de consolidar um diagnóstico sobre os saberes apreendidos com relação ao objeto discursivo estudado, visando a realizar a regulação da aprendizagem.

Destacam-se os enunciados “se ainda tiver dúvida, tudo bem” e “vamos conversar sobre elas”, pois, de modo geral, refletem uma pilotagem menos tensa e uma atmosfera mais relaxada, compreensiva e convidativa à participação do aluno, com relação ao fato de eles poderem ter dúvidas e a oportunidade de esclarecê-las. Esses enunciados

introduzem “gestos de inscrição” (BUCHETON; SOULÉ, 2009), que, além de procurarem manter o interesse do aluno na continuação da atividade, traduzem uma preocupação com a gestão da face do estudante durante a avaliação.

As dúvidas manifestadas pelos estudantes resultam do autoestudo feito a distância – primeira fase da aula invertida –, responsável por instaurar zonas de desenvolvimento proximais (VYGOTSKY, 2001), sobre as quais o professor poderá agir. O destaque fica para o fato de o docente poder identificá-las antes da aula presencial, utilizando tecnologia digital, e planificar, mais rapidamente, atividades direcionadas às dificuldades observadas, otimizando o tempo de desenvolvimento da SD. Esse também é um dos objetivos do ensino híbrido, com relação ao melhor aproveitamento do tempo escolar – que incide diretamente na pilotagem do projeto de ensino em curso.

Dessa maneira, as atividades escolares seguintes visaram a potencializar a aprendizagem, por meio das dúvidas manifestadas com relação à estrutura composicional do gênero – foco principal do terceiro encadeamento da SE2 (Quadro 17).

Após o diagnóstico formado na realização de gestos de regulação, em análise dos dados coletados *on-line*, na correção da Tarefa 4 (atividade 3.2.2, SE2), o professor retoma, em trabalho coletivo em sala de aula presencial, desenvolvido oralmente, questões/dificuldades apontadas pelos estudantes, primeiramente, no momento a distância. Nesse movimento, em aula presencial, ele concretiza a segunda fase da aula invertida.

Nesse contexto, é relevante enfatizar, que o professor não utiliza em aula presencial o dispositivo elaborado para o trabalho com a teoria subjacente ao gênero em estudo, a fim de dedicar um tempo para a exposição da teoria. Ou seja, não houve a tradicional exposição frontal/magistral exclusiva para explicar conteúdos sobre o gênero. Ao contrário dessa prática, já cristalizada no gênero da atividade docente, o contato teórico dos alunos para caracterização do gênero, ficou, como vimos, sob a responsabilidade e autonomia dos alunos, que o fizeram antecipadamente por meio do dispositivo disponibilizado na plataforma digital (Figura 37).

Em sala de aula presencial, partindo das dificuldades manifestadas, virtualmente, pelos alunos, o professor recorreu a um dispositivo já conhecido dos aprendizes: o artigo de opinião “Superpopulação Carcerária”, implementado anteriormente no Encadeamento II (atividades 2.3.1, 2.3.2, 2.5.1 e 2.5.2, SE2). Todavia, nesta etapa da SD, o gesto de elementarização foi direcionado a parâmetros da infraestrutura geral do texto: “as partes” constituintes do artigo de opinião. Ao retomar um dispositivo anterior, o professor também aciona uma memória já construída sobre o gênero.

A título de exemplo, observemos, no Excerto 14, que, para tratamento desses parâmetros, além do gesto de elementarização, o de regulação é novamente instaurado, presencialmente, no formato pergunta e resposta.

E14 – Atividade 3.2.3 (SE2)

P: *Em quantas partes se organiza o texto?*

As: [Silêncio]

P: *Primeiro, vamos contar quantos parágrafos tem, ok, pessoal?*

As: *Dezessete.*

P: *Isso. Quantas partes esses parágrafos organizam?*

As: [Silêncio]

P: *Pessoal, o texto se organiza em partes, certo? Um artigo de opinião se divide em quantas partes? Vocês viram na apresentação, não foi? Introdução...*

Alguns As: *Desenvolvimento e conclusão.*

P: *Isso! Vamos identificar cada uma delas no artigo? O que os articulistas escrevem na introdução? A introdução serve para informar o que para o leitor? Nessa parte, eles destacam o tema-problema que irão discutir, certo? De que forma ele pode fazer isso? Vejam aí no artigo do Dr. Drauzio Varella. Como ele começa o texto?*

Pelo recorte selecionado, observo que o professor conduz a atividade escolar, retomando, entre outros, uma dúvida manifestada por uma aluna da turma por meio da ferramenta “Comentário”, da Plataforma *Edmodo* (Figura 40). Poderemos notar que a dúvida surge a partir do dispositivo didático, implementado a distância, para possibilitar o contato do aluno com a teoria a respeito do gênero artigo de opinião (Figura 37).

No dispositivo didático que contempla a apresentação em vídeo, há várias sugestões de como iniciar o texto. Observemos que a aluna se reporta ao professor, motivada pela interação que já havia feito com o dispositivo implementado. Ela se refere a uma dessas sugestões.

Atendendo à orientação do professor (“Faça suas perguntas no comentário da tarefa”), a estudante questiona aspectos referentes à introdução de artigos de opinião. Primeiramente, o professor esclarece a dúvida, individualmente, utilizando a mesma ferramenta, e, posteriormente, faz-o de forma coletiva, em sala de aula presencial, conforme visto no excerto da atividade 3.2.3 (Excerto 14).

Vejamos:

Figura 40 – Dúvida manifestada na atividade 3.2.2 (SE2)

The image shows a screenshot of a task tool interface. On the left, there is a black box with the title "INTERROGAÇÃO" in yellow. Below the title, there is a list item: "Ou uma seqüência de interrogações – é uma forma criativa de envolver e despertar a atenção do leitor. ATENÇÃO! Deve-se tomar cuidado com o número de interrogações: todas deverão ser respondidas no texto." Below this, there is a red text snippet: "*Votar em quem nas eleições este ano? Como escolher um candidato que realmente nos represente? O número absurdo de políticos envolvidos em corrupção do Brasil deixa o brasileiro indignado, e o faz pensar e refletir sobre a importância de escolher bem seus candidatos.*". A speech bubble points to this snippet with the text "Trecho da apresentação em vídeo – um dos slides". To the right, there is a user profile section with a blurred name and a "Última Revisão" label. Below this, there is a light blue comment box containing the text: "Eu queria saber se o artigo de opinião pode começar apenas com perguntas e apresentar só no final do texto as respostas desses perguntas?". A speech bubble points to this comment with the text "Comentário da aluna na ferramenta Tarefa".

Fonte: A pesquisadora (Tarefa 4, Plataforma *Edmodo*)

Desse modo, nas atividades 3.1.1, 3.2.1, 3.2.2 e 3.2.3 do terceiro encadeamento (SE2), são corroboradas as etapas da metodologia ativa aula invertida.

As atividades escolares do último conjunto do Encadeamento III (SE2) são viabilizadas, primeiramente, por gestos de introdução de um novo dispositivo didático e de formulação de tarefas. Retornando ao ambiente virtual de aprendizagem, esses gestos ainda tornam exequíveis gestos de elementarização (atividade 3.3.1, SE2) e de regulação (atividade 3.3.2, SE2), por meio da Tarefa 6 (Figura 41).

A tarefa individual, delegada aos alunos, pela atividade escolar 3.3.1 (SE2), foi a de reorganizar um artigo de opinião (“Quebra-cabeça”), a partir da reordenação dos parágrafos do texto.

Na atividade escolar 3.3.1 (SE2), o objeto é topicalizado de modo a elementarizar o artigo, evidenciando a estrutura composicional do gênero, e a focalizar recursos linguístico-discursivos, referentes aos organizadores que encadeiam os argumentos em defesa de um ponto de vista e promovem a progressão textual.

Figura 41 – Atividade 3.3.1 (SE2)

edmodo Home Classes Discover Library Messages

Professor(a) às Eecm

Quebra-cabeça

Due 04/27

Logo abaixo, temos um artigo de opinião, porém seus parágrafos estão embaralhados. Sua missão é colocar os parágrafos na ordem certa, de modo que o texto tenha sentido. Faça desta forma:

a) Leia o artigo com atenção, procurando descobrir: uma introdução, três argumentos e uma conclusão.
 b) Depois de ler o artigo, no espaço de respostas da Tarefa 6, você deve indicar a ordem correta dos parágrafos usando as letras A, B, C, D e E que aparecem no final de cada parágrafo do artigo, para que o texto tenha sentido. Escreva assim na resposta:

A introdução é o parágrafo (__).
 O 1º argumento é o parágrafo (__).
 O 2º argumento é o parágrafo (__).
 O 3º argumento é o parágrafo (__).
 A conclusão é o parágrafo (__).

A pena de morte no Brasil

A pena de morte não deve ser liberada, finalmente, porque não matar os semelhantes é um princípio de ética fundamental para os seres humanos. (Parágrafo A)

Recentemente, o desejo popular por leis mais severas para os praticantes de crimes hediondos tem aumentado. Há pessoas que têm pedido a adoção da pena de morte no Brasil como solução para a criminalidade. (Parágrafo B)

Por isso, a pena de morte não deve ser adotada no Brasil. (Parágrafo C)

Além de não resolver o problema da criminalidade, também pode ser injusta, porque muitos dos que foram executados tiveram sua inocência comprovada mais tarde, quando a polícia descobriu o verdadeiro criminoso. (Parágrafo D)

A pena de morte não é a solução para a criminalidade, primeiramente, porque está comprovado que os crimes hediondos não deixaram de ser praticados nos países que a adotaram. (Parágrafo E)

Fonte: A pesquisadora (Tarefa 6, Plataforma *Edmodo*)

Por meio da reconstrução da coesão e da coerência, viabilizada pela identificação, principalmente, de elementos de conexão, como os marcadores textuais que guiam o leitor na organização do discurso – os articuladores “primeiramente”, “além de”, “finalmente”, “por isso”, a atividade enfatiza elementos lexicais que se comportam como mecanismos de textualização. São, portanto, privilegiados elementos integrantes do nível organizacional do texto.

Apesar de ser uma atividade que irá focalizar apenas os argumentos, sem conectá-los à prática social de linguagem envolvida, o destaque do encadeamento diz respeito à correção realizada no ambiente virtual (atividade 3.3.1, SE2). Ao implementar o gesto de regulação, o professor se atém a dificuldades dos alunos em utilizar recursos linguístico-discursivos na organização textual dos argumentos, e, sobretudo, ao que parece, em diferenciar opinião de argumento.

O diagnóstico também foi possível porque, embora não houvesse, na Tarefa 6, a recomendação para que os alunos se manifestassem pela ferramenta “Comentário” (diferentemente da orientação da Tarefa 4), eles o fizeram, ou seja, os estudantes se apropriaram dela, entenderam-na como uma oportunidade de entrar em contato com o professor antes da aula presencial. Essa possibilidade teve efeitos no modo de agência dos alunos, pois, em outra circunstância, segundo o professor, na dúvida, muito provavelmente, eles teriam abandonado a tarefa designada, isto é, não a teriam realizado. Temos um exemplo ilustrado na Figura 42.

Figura 42 – Atividade 3.3.1 (SE2) – dúvida do aluno

The screenshot displays a task interface with a text area on the left and a comment section on the right. A green callout box labeled "Tarefa realizada" points to the task text. Another green callout box labeled "Comentário do aluno" points to the student's comment. The task text includes several options (A, B, C, D) regarding the death penalty. The student's comment expresses uncertainty about the third argument and asks for clarification from the professor.

Tarefa realizada

(A) A pena de morte não deve ser liberada, finalmente, porque não matar os semelhantes é um princípio de ética fundamental para os seres humanos (C) Por isso, a pena de morte não deve ser adotada no Brasil. (D) Além de não resolver o problema da criminalidade, também pode ser injusta, porque muitos dos que foram executados tiveram sua inocência comprovada mais tarde, quando a polícia descobriu o verdadeiro criminoso (B) Recentemente, o desejo popular por leis mais severas para os praticantes de crimes

Comentário do aluno

Prof [nome] vai começar assim né
 Introdução tipo um significado de Pena de morte
 1° argumento Oque ele acha
 2° argumento afirmativas para comprovar as afirmações dele
 3° argumento vai ser tipo o que a população acha daquilo? essa eu fiquei em duvida rs... (mostrar mais)

Add comment

Fonte: A pesquisadora (Tarefa 6, Plataforma *Edmodo*)

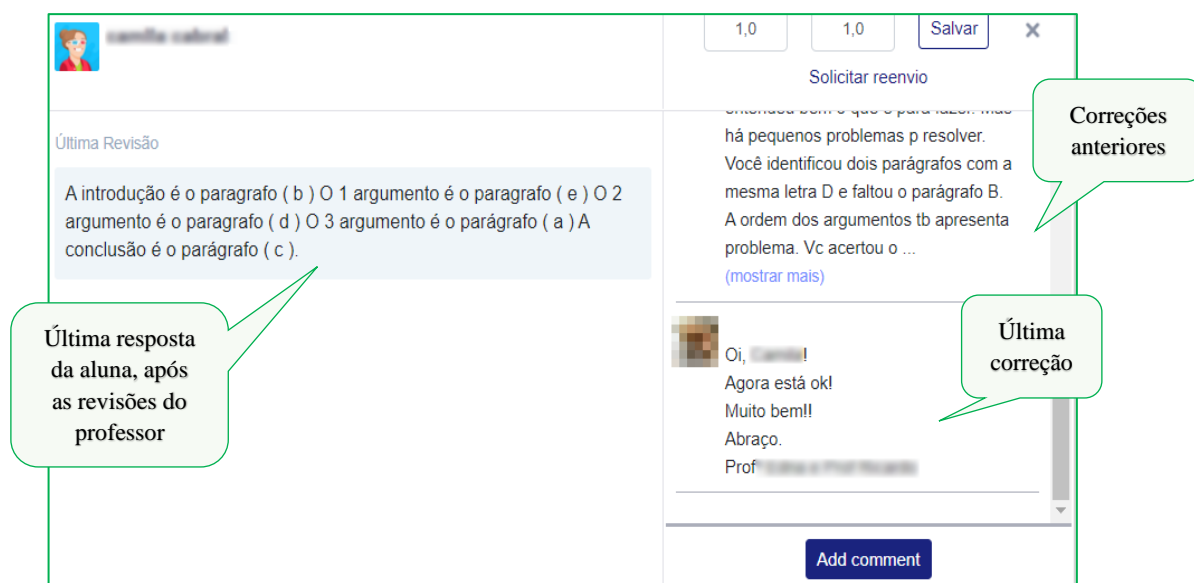
Notemos que, além de parecer associar argumento a uma possível definição de opinião ou ponto de vista, marcada pelo verbo “achar” – no sentido de “ter opinião” – (“1° argumento o que ele acha”), o aluno manifesta, em dois enunciados – um interrogativo e outro asseverativo –, que está em dúvida: (1) pergunta: “3° argumento vai ser tipo o que a população acha daquilo?” (novamente, ele utiliza o verbo “achar”); e (2) afirma: “essa eu fiquei em dúvida rs”.

Apesar de ficar claro que há uma dúvida, uma dificuldade a ser resolvida, o segundo enunciado do aluno apresenta uma marca de valor positivo que representa risos – “rs” – e está relacionada à alegria, ou tranquilidade, que parece transparecer que o aluno está se sentindo à vontade para expor a referida dúvida ao professor. Essa marca pode ser um indicativo de que uma atmosfera distensa e de confiança se constrói na implementação da SD.

O professor respondeu, quando necessário, até três vezes aos comentários dos alunos, levando-os a revisar e a refazer a Tarefa 6. Foi um momento de interação, a distância, com o par mais experiente da comunidade escolar, mediada por ferramentas tecnológicas

digitais. Por meio do formato de correção individual, o professor interveio na atividade de modo a conduzir os aprendizes à reorganização do texto, ou seja, a montar novamente o “quebra-cabeça”, mudando a posição das “peças” (das partes do texto) de forma a “encaixá-las” adequadamente. Trago um exemplo na Figura 43.

Figura 43 – Atividade 3.3.2 (SE2)



Fonte: A pesquisadora (Tarefa 6, Plataforma *Edmodo*)

As orientações foram guiadas, portanto, pelas dificuldades de cada estudante, procurando preencher lacunas no processo de aprendizagem. Uma das possibilidades da hibridização entre as modalidades presencial e a distância é a aproximação individualizada entre professor e alunos, otimizada por recursos de tecnologia digital. Presencialmente, muitas vezes, esse agir é impossibilitado pelo número elevado de alunos por turmas, ficando a intenção do professor no âmbito do trabalho real, quando ele tem algum impedimento para realizar o trabalho como gostaria.

No entanto, é relevante considerar que, apesar das intervenções particularizadas do professor, assim como nem todos os alunos fizeram a tarefa ou manifestaram suas dúvidas, nem todos que a fizeram e as manifestaram seguiram as orientações do professor e refizeram a tarefa. De acordo com a revisão dos trabalhos realizados com modelos híbridos, relatadas no Capítulo 3, essa constatação confirma que a adesão dos alunos ainda é uma das dificuldades encontradas por parte dos professores que optam por trabalhar com esse tipo de metodologia ativa.

Os resultados da análise e reflexão do professor sobre as atividades escolares do Encadeamento III (SE2) motivaram ainda gestos específicos de curadoria de novos materiais

e dispositivos e de elaboração de outras duas sequências de ensino: “Argumentos”, analisada mais adiante.

Dessa feita, o agir discente, mediado pelos recursos tecnológicos do ambiente virtual de ensino e aprendizagem, integrado a formas de aplicação da metodologia de aula invertida, forneceu, entre outros, elementos para que o professor compreendesse melhor as dificuldades dos aprendizes com relação ao gênero estudado e tomasse outras decisões, mais rapidamente, com relação à progressão da SD.

Encadeamento IV (SE2) – 12/04/2018 a 14/04/2018

O quarto encadeamento da SE2 (Quadro 17) objetiva retomar as discussões sobre o tema-problema escolhido pelos alunos. Nele, são socializados os resultados das pesquisas realizadas por eles sobre “a redução da maioria penal”. Para tanto, duas atividades escolares o estruturam: 4.1.1, que retoma oralmente e de forma coletiva o tema escolhido e pesquisado anteriormente, e 4.1.2, que socializa os resultados da pesquisa empreendida pelos alunos. As formas sociais de trabalho mobilizadas pelo professor foram trabalho coletivo e pergunta e resposta.

Por meio dessas atividades, o docente realiza, primeiramente, o gesto de criação da memória didática, e, na sequência, os de regulação e de elementarização, respectivamente, ao verificar, o que os alunos já sabem a respeito do tema-problema, e ao focalizar uma das balizas do gênero estudado. Os resultados (atividade 4.1.1, SE2) são compilados por meio de outro gesto comum do gênero da atividade docente – o de fazer anotações no quadro. O docente sistematiza o propósito comunicacional do objeto discursivo artigo de opinião, evidenciando a ação de linguagem realizada por meio dele, institucionalizando-o.

Embora o Encadeamento IV tenha sido, até o momento, mais curto que os demais, o conjunto de atividades escolares implementado foi relevante no sentido de oportunizar, mais uma vez, mudanças no agir costumeiro dos alunos, pois todos foram “convidados” a socializar, individualmente, os resultados da pesquisa sobre a redução da maioria penal.

Como apenas uma parte da turma havia feito a tarefa, o professor empreendeu um gesto de ajustamento na planificação da SD, e realizou a socialização das informações em duas etapas para que a outra parte da turma trouxesse os resultados no segundo dia, com a advertência de que não seria possível discutir ou escrever sobre o problema em questão, caso a

pesquisa não fosse realizada. Com a adaptação no tempo de realização da atividade, a maioria dos alunos fez a pesquisa e participou da socialização. Se a atividade não fosse ajustada, ela faria parte do trabalho real do professor, pois ele estaria impedido de realizá-la como havia planejado.

Conforme veremos no Excerto 15, os estudantes obtiveram as informações em fontes variadas: interagiram com recursos tecnológicos digitais, como a pesquisa em *sites* da *internet*, através do buscador *Google*, e com familiares mais próximos, como os pais, por exemplo. A atividade escolar 4.1.2 (SE2) ofereceu aos aprendizes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes fontes de informação, fortalecendo-lhes a autonomia.

E6 – Atividade 4.1.2 (SE2)

P: *A1, o que você descobriu sobre a redução da maioria penal?*

A1: [lendo as anotações do caderno] *É uma mudança na legislação brasileira sobre a penalização de menores de dezoito anos, especialmente, no que diz respeito à possível redução da idade para aplicação de punição criminal.*

P: *De onde você tirou essa definição?*

A1: *Do Google.*

P: *De onde no Google?*

A1: *Do Google, professor.*

P: *Ok. A2, e você?*

A2: *Minha mãe, que está tentando ser advogada, disse que é diminuir o limite de idade para uma pessoa que cometeu crime ir para a cadeia.*

P: *Sua mãe está tentando ser advogada? Ela está cursando Direito?*

A2: *Ela está estudando para a prova da OAB. Ela é contra.*

P: *E você?*

A2: *Eu não. Eu sou a favor, como meu pai.*

P: *Por quê?*

A2: *Se cometeu um crime, tem que ir preso.*

P: *A3, você concorda?*

A3: *Não. As cadeias são muito ruins.*

A2: *Quem mandou cometer crime?*

A3: *Mas e o amor ao próximo?*

A2: *E quem matou pensou no próximo?*

A3: *Afê...*

As: [todos se manifestam ao mesmo tempo]

P: *Pessoal, calma! Assim a gente não se entende!!*

As: [todos continuam falando ao mesmo tempo]

P: *Pessoal, 1, 2, 3!*

As: [Silêncio]

P: *Vamos falar um de cada vez e ouvir o que outro está falando, ok?! Vou continuar perguntando, quero saber o que mais vocês descobriram. Não adianta mudar de lugar, porque eu vou ouvir todos vocês.*

Considerando, especificamente, o desenvolvimento da SD até o momento, os estudantes foram inseridos, pela primeira vez, na prática social de opinar, manifestando-se contra ou a favor à redução da maioria penal no país. Desse modo, foi a primeira

oportunidade que tiveram de formular a própria opinião (e justificá-la/defendê-la) sobre o problema social eleito para as discussões.

Ao mesmo tempo, a forma como foi conduzida a verificação dos resultados da pesquisa feita pelos alunos levou a turma a um primeiro debate, oportunizado pelas perguntas do docente, ao confrontar as opiniões dos alunos, primeiramente, com as opiniões dos pais (um dos alunos informa que a mãe é contra a redução da maioria penal, e o professor pergunta: “E você?”) e, depois, com as dos colegas: “A3, você concorda [com a opinião de A2]?”.

As opiniões e os argumentos que se viram na sequência mobilizaram de tal maneira as reações da turma que o professor interveio, realizando um gesto específico de reorganizar as discussões ou a socialização, chamando a atenção dos estudantes para o fato de que não haveria entendimento, se todos se manifestassem ao mesmo tempo. Ou seja, ele assume a função de moderador do debate e explicita o funcionamento do gênero: para participar dele, é necessário seguir determinadas regras, como a de respeitar o turno de fala do outro (“Vamos falar um de cada vez e ouvir o que outro está falando, ok?”).

Lembrando que a formulação e a defesa de opiniões foram os objetivos que motivaram a elaboração do projeto didático de ensino e a implementação da SD em curso, socializar os achados e as opiniões, por meio da atividade 4.1.2 (SE2), proporcionou aos alunos ampliar e aprofundar seu repertório com relação ao tema em questão, mas, principalmente, realizar ações de linguagem no sentido de atingir esses objetivos de ensino e aprendizagem.

Outrossim, ver e avaliar os fatos também pelo ponto de vista do outro, expôs os estudantes, novamente, a uma situação propícia ao desenvolvimento da capacidade de “descentração”, atendendo a Diretrizes para a educação no país (BRASIL, 2013) e à BNCC (BRASIL, 2017). Essa capacidade favorece, além da construção da autonomia e do pensamento crítico, a aquisição de valores éticos e morais, pois exige dos participantes das discussões conhecer princípios e opiniões além dos próprios e os respeitar.

É relevante ainda destacar que as atividades do Encadeamento IV da SE2 (Quadro 17) articulam-se diretamente à atividade 2.2.3 do Encadeamento II da SE1 (Quadro 16), pela qual o professor realizou o gesto de formulação de tarefas ao delegar aos alunos a tarefa de pesquisar, antecipadamente, sob a forma social de trabalho individual, informações acerca do tema. Foi a primeira etapa para mobilizar as discussões planejadas na SD. Ou seja, não foi o professor quem providenciou informações a respeito do tema, mas os alunos.

As atividades dos dois encadeamentos relacionam-se, portanto, por meio de aspectos da metodologia de aulas invertidas, pois o tema não foi simplesmente exposto pelo professor, mas conduzido, posteriormente, por ele, em uma atividade social mediada pelo

formato de trabalho coletivo, a partir das informações obtidas, *a priori*, pelos estudantes. Logo, atividade 4.1.2 (SE2) foi uma etapa complementar à primeira, nela eles começaram a lidar com esquemas de utilização de outro pré-construído social – o gênero debate.

A opção pela metodologia ativa indica um diferencial em práticas comuns das abordagens mais tradicionais, centradas, principalmente, na figura do professor.

O gesto de regulação ainda levou o docente a constatar que, apesar de a maioria dos estudantes manifestarem opiniões e pontos de vista sobre o tema em questão, eles apresentaram dificuldades na formulação de argumentos. Esse diagnóstico levou à planificação de mais uma sequência de ensino – “Debate” –, focalizada mais adiante.

Encadeamento V (SE2) – 13/04/2018

O gesto específico de verificar a aprendizagem dos alunos sobre o tema pesquisado, materializado no Encadeamento IV (SE2), possibilitou ao professor observar ainda que alguns dos aprendizes estavam confusos no tocante à especificidade do tema-problema em discussão: “redução da maioridade penal” e, não exatamente, “maioridade penal”. Sua definição por lei não estava em questão, mas as implicações quanto à redução do limite de idade que a estabelece. A observação de orações coordenadas explicativas do tipo “Eu concordo com *a maioridade penal*, porque...” ou “Eu não concordo com *a maioridade penal*, porque...”, formuladas pelos estudantes, na socialização (atividade 4.1.2, SE2), ajudaram a consolidar esse diagnóstico.

Em decorrência disso, o quinto encadeamento da segunda sequência de ensino teve como objetivo auxiliar a esclarecer essas questões, oportunizando aos alunos refletir um pouco mais a respeito da temática escolhida para a produção textual.

Assim, marcado por uma mudança radical no dispositivo didático, o Encadeamento V também foi estruturado em duas atividades escolares: 5.1.1, para interação com uma reportagem audiovisual; e 5.2.2, para reconhecimento de pontos de vista citados na reportagem a respeito da redução da maioridade penal. As formas sociais de trabalho privilegiadas foram o trabalho coletivo e o trabalho individual dos alunos.

O professor concretiza o gesto de introdução do dispositivo didático, ao exibir uma reportagem, produzida pelo programa televisivo “Profissão Repórter” (2015), da Rede Globo, que tratava da Proposta de Emenda Constitucional para alteração do limite da maioridade penal no país. Com o gesto de formulação de tarefas, delegou aos alunos a tarefa de anotar as opiniões/pontos de vista a respeito do tema-problema em discussão. Assim, a partir

do vídeo, também procurou focalizar um dos elementos do gênero artigo de opinião, elementarizando, novamente, o objeto discursivo em estudo.

Ao materializar o gesto de formulação de tarefas, o professor enfatiza que seria necessário prestar atenção às discussões propostas no vídeo, a fim de adquirir subsídios para entender melhor o tema e, então, construir uma opinião e argumentos para defendê-la. No entanto, ao término do vídeo, a atividade foi encerrada, sem que houvesse outras sistematizações. Ao contrário do ocorrido nos demais encadeamentos observados (nas sequências SE1 e SE2), não houve um momento de interação para a instauração de gestos de regulação para verificar se as confusões identificadas anteriormente haviam sido desfeitas pelos alunos.

Esse gesto de desapego do professor instaura uma postura em que ele delega aos alunos a responsabilidade pelo trabalho. Segundo Bucheton e Soulé (2009), o resultado da atividade pode ser verificado em outro momento da SD e, por isso, ela pode ser sentida pelos estudantes como “um penhor de confiança”. Trata-se de uma postura de apoio em que não há a intervenção imediata do professor. No caso, dessa atividade, ela não será retomada por, no entanto, será possível verificar, em outra tarefa, de outro Encadeamento (Tarefa 5 – Atividades 1.1.2, SE3 e 1.3.1, SE4), que a confusão entre “maioridade penal” e “redução da maioria penal” parece ter sido desfeita.

Essa atividade também é o marco final da segunda sequência de ensino.

5.1.3 Sequência de Ensino do Macro-objeto “Argumentos” (SE3)

Após focalizar, nas sequências de ensino anteriores, aspectos da prática de opinar e dimensões genéricas do artigo de opinião, o professor aborda, na terceira sequência (SE3), elementos referentes, especificamente, à prática de argumentar, tais como, a argumentação e alguns tipos de argumento.

Implementada no período de 13/04/2018 a 23/04/2018, embora a SE3 seja composta por menos encadeamentos que a SE2, cronologicamente, é uma das mais longas da SD, devido a alguns fatores: feriados prolongados, período de provas mensais na escola, tempo de realização das atividades.

A SE3 materializa a sexta oficina da SD (Figura 27). No entanto, como já mencionado, ela não foi planejada previamente, mas, durante a implementação da SD, pois resulta, como vimos, de gestos de regulação realizados pelo professor, na correção de atividades do Encadeamento III da SE2 (Quadro 17), realizadas no ambiente virtual. Na oportunidade, o

professor verificou que saberes relacionados à diferenciação entre argumento e opinião pareciam ainda não ter sido consolidados pelos alunos. Diante dessa constatação, o professor identifica um espaço para intervenção no processo de aprendizagem – uma ZDP, na perspectiva teórica do interacionismo social de Vygotsky (2001).

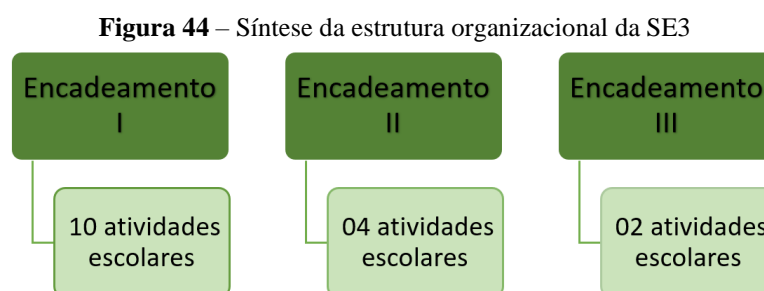
Partindo do pressuposto de que as dúvidas manifestadas por alguns alunos, na realização da atividade escolar 3.3.1 (SE2), também poderiam ser de outros, ele toma a decisão de modificar a SD, ajustando os planos da pilotagem, incluindo uma oficina para tratar do objeto textual “argumentos”.

Nesse sentido, a análise do professor vai ao encontro dos resultados de pesquisas que apontam dificuldades dos aprendizes com relação à compreensão e produção de gêneros opinativos do argumentar: (1) identificar a linha de argumentação do texto e seus efeitos no discurso; e (2) elaborar argumentos sólidos e coerentes em defesa de um ponto de vista para a persuasão ou convencimento do interlocutor (FERRAZ; GONÇALVES, 2012).

Por meio dessa sequência de ensino, o professor tentará levar os alunos a diferenciarem fatos, opiniões, motivos e argumentos.

Assim, dando continuidade ao processo de transposição didática interna do objeto de ensino em foco, a SE3 foi planejada em três encadeamentos de atividades escolares cujos domínios são: (1) leitura; (2) interpretação textual; (3) análise linguístico-textual; e (4) produção textual.

Dezesseis atividades, desenvolvidas sob diferentes formas sociais de trabalho e conduzidas por diversos gestos didáticos, foram organizadas nos encadeamentos, conforme ilustrado na Figura 44.



Fonte: A pesquisadora

O Quadro 18 apresenta uma síntese da sinopse da SE3, na qual estão registradas as etapas de ensino do macro-objeto “argumentos”, segundo o trabalho realizado pelo professor na implementação da SD do gênero artigo de opinião.

Quadro 18 – Síntese da sinopse da terceira sequência de ensino (SE3)

| Sinopse de sequência de ensino: Argumentos | | Instituição: EECM | Cidade: Campo Grande/MS | Turma: 9º ano A | Período: 13/04/2018 a 24/04/2018 |
|--|---------|---------------------------------------|---|-----------------|----------------------------------|
| Nível | FST | Suporte material | Resumo descritivo/narrativo | | |
| Aula do dia 13/04/2018 | | | | | |
| 1. | | | Leitura, interpretação de textos e tarefas com ênfase na argumentação e nos tipos de argumentos | | |
| 1.1 | | | Leitura do dispositivo sobre a prática de argumentar e tipos de argumentos | | |
| 1.1.1 | D TI | Apresentação elaborada pelo professor | ➤ Ler a apresentação sobre argumentação e tipos de argumentos (Plataforma Edmodo) | | |
| 0 | | | Professor lembra aos alunos que farão prova no dia 20 e reforça os conteúdos que devem ser estudados. Enfatiza que, entre outros, será cobrada na prova leitura e interpretação de artigo de opinião. | | |
| 1.2 | | | Realização de tarefa de produção de argumentos | | |
| 1.2.1 | D TI | Vídeo | ➤ Produzir um vídeo sobre a temática em discussão, posicionando-se a respeito e justificando sua posição (Plataforma Edmodo – Tarefa 5) | | |
| 0 | | | Professor informa aos alunos que a apresentação sobre as regras do debate regrado está disponível na ferramenta “Pastas” da Plataforma Edmodo. | | |
| Aula do dia 16/04/2018 | | | | | |
| 1.3 | | | Leitura e interpretação dos textos “A favor da maioria penal” e “Reduzir a maioria penal é tratar o efeito, não a causa!”, visando ao estudo da argumentação | | |
| 1.3.1 | TC E | Slides do professor Quadro branco | ➤ Ler o texto “A favor da maioria penal”, de David Gallo Barouh (2013) | | |
| Aula do dia 17/04/2018 | | | | | |
| 1.3.1 | TC E | Slides do professor Quadro branco | ➤ Ler o texto “A favor da maioria penal”, de David Gallo Barouh (2013) | | |
| 1.3.2 | P-R | Slides do professor Quadro branco | ➤ Interpretar oralmente o texto “A favor da maioria penal” | | |
| 1.3.3 | TC E | Slides do professor Quadro branco | ➤ Ler o texto “Reduzir a maioria penal é tratar o efeito, não a causa!”, de João Arruda (2013) | | |
| Aula do dia 18/04/2018 | | | | | |
| 1.3.3 | TC E | Slides do professor Quadro branco | ➤ Ler o texto “Reduzir a maioria penal é tratar o efeito, não a causa!”, de João Arruda (2013) | | |
| 1.3.4 | P-R | Slides do professor Quadro branco | ➤ Interpretar oralmente o texto “Reduzir a maioria penal é tratar o efeito, não a causa!” | | |
| Aula do dia 19/04/2018 | | | | | |
| 1.4 | | | Realização de tarefas referentes à argumentação (Rotação por estações) | | |
| 0 | | | Professor divide a turma em grupos e organiza os alunos em estações de atividades diferentes. Os alunos rotacionam entre as estações. O professor explica a dinâmica dessa organização. | | |
| 0 | | | Professor distribui as folhas de exercícios diferentes pelos grupos. Os grupos trabalham concomitantemente. | | |
| 1.4.1 | TG D | Folhas de exercícios | ➤ Realizar tarefa implementada na estação “Fato indiscutível, opinião e argumento” | | |
| 0 | | | Ao verificar as mochilas e outros materiais dos alunos espalhados pelo chão da sala, o professor solicita aos alunos que o ajudem a organizar a sala. | | |

| | | | |
|-------------------------------|---------|----------------------|--|
| 1.4.2 | TG D | Folhas de exercícios | ➤ Realizar tarefa implementada na estação “Mapa de ideias” |
| 1.4.3 | TG D | Folhas de exercícios | ➤ Resolver tarefa implementada na estação “Motivos e argumentos” |
| 1.4.4 | C | Folhas de exercícios | ➤ Corrigir as questões referentes às estações “Fato indiscutível, opinião e argumento”, “Mapa de ideias” e “Motivos e argumentos” |
| 0 | | | Professor recolhe todas folhas de exercícios ao final da aula. |
| Aula do dia 23/04/2018 | | | |
| 2. | | | Realização de tarefa focalizando elementos da introdução e da conclusão de artigo de opinião |
| 0. | | | Professor pede que os alunos se organizem em duplas para a realização de 02 atividades focalizando a introdução e a conclusão de artigos de opinião. |
| 2.1 | | | Realização de tarefa de análise de excertos de textos focalizando a introdução e o ponto de vista defendido |
| 2.1.1 | TD D | Folhas de exercícios | ➤ Resolver questões referentes à introdução e ao ponto de vista defendido |
| 2.1.2 | C | Folhas de exercícios | ➤ Corrigir as questões referentes à introdução e ao ponto de vista defendido |
| 2.2 | | | Realização de tarefa de análise de excerto de textos focalizando a conclusão |
| 2.2.1 | TD D | Folhas de exercícios | ➤ Resolver questões referentes à conclusão de artigo de opinião |
| 2.2.2 | C | Folhas de exercícios | ➤ Corrigir as questões referentes à conclusão de artigo de opinião |
| 0 | | | Professor recolhe todas folhas de exercícios ao final da aula. |
| Aula do dia 24/04/2018 | | | |
| 3. | | | Leitura e interpretação de texto multimodal “mapa mundi da maioria penal” visando à construção de argumentos |
| 3.1.1 | TC E | Slides do professor | ➤ Ler um “mapa mundi da maioria penal” |
| 3.1.2 | TC E | Slides do professor | ➤ Interpretar oralmente o “mapa mundi da maioria penal” |

Fonte: A Pesquisadora

Encadeamento I (SE3) – 13/04/2018 e 19/04/2018

O primeiro encadeamento da SE3 (Quadro 18) contempla dez atividades escolares concretizadas sob as formas sociais de trabalho delegação, trabalho individual, trabalho coletivo, exposição, trabalho em grupos, pergunta e resposta, correção.

As atividades planejadas privilegiam a leitura de artigos de opinião e a interpretação oral e escrita desses textos, a partir da análise linguístico-textual, para a identificação de argumentos que compõem a infraestrutura geral do gênero artigo de opinião.

Elas visam, portanto, ao estudo de elementos do plano discursivo, no nível organizacional, em especial, da sequência textual argumentativa. Além desses domínios, o Encadeamento I (SE3) também focaliza a produção de textos para a elaboração de argumentos. Dessa forma, os primeiros conjuntos de atividades da SE3 objetivam levar os alunos ao reconhecimento da argumentação, de tipos de argumentos e ao exercício dela.

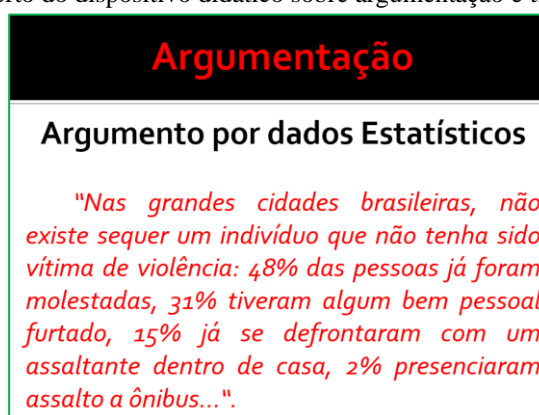
Os gestos didáticos materializados inicialmente pelo professor são os de introdução do dispositivo didático e de formulação de tarefas, e, a partir deles, outros são instaurados. Como a SE3 é direcionada a uma dimensão do gênero, o gesto mais evidente, que comanda a pilotagem das atividades do Encadeamento é o de elementarização.

A primeira atividade escolar (1.1.1, SE3) foi realizada a distância, no ambiente virtual, sob a forma social de trabalho individual, por meio da leitura de um dispositivo didático elaborado pelo professor a respeito da teoria sobre os objetos privilegiados na SE3. Essa atividade apresenta indícios da metodologia aula invertida.

O dispositivo em questão é bastante semelhante à apresentação visual utilizada na SE2 (Tarefa 4), quando do trabalho acerca de aspectos teóricos sobre o gênero artigo de opinião. No entanto, diferentemente daquela, nesta, não foram utilizados recursos de vídeo, como vimos anteriormente. Ademais, o formato considerado, na presente atividade escolar, não foi o de pergunta e resposta para mediar a tarefa do aluno, mas o de exposição. Na Figura 45, podemos observar um recorte da apresentação sobre tipos de argumentos, disponibilizada aos alunos.

Como é comum no gênero artigo de opinião, no recorte focalizado, é enfatizada uma instância enunciativa que se faz presente na voz da ciência, a partir da abordagem de um conjunto de dados estatísticos coletado em pesquisa sobre a violência.

Figura 45 – Excerto do dispositivo didático sobre argumentação e tipos de argumentos



Fonte: A pesquisadora (Plataforma *Edmodo*)

A utilização desse tipo de apresentação, elaborada por meio do aplicativo *Power Point (Microsoft 365)*, é comum na prática do professor participante da pesquisa: trata-se de uma forma de otimizar o tempo de aula, substituindo anotações mais longas no quadro branco ou na lousa. Assim, ele possui um arquivo extenso, com uma série de apresentações elaboradas e adaptadas de acordo com o tema das aulas e as necessidades das turmas.

Contudo, diferentemente de situações observadas em outros momentos da pesquisa, o uso do dispositivo em questão não foi centrado no professor, ou controlado por ele sob o formato de exposição frontal, em sala de aula presencial, mas, nos alunos, que puderam interagir com a apresentação de modo autônomo e a distância, por meio da forma social de trabalho individual.

Assim, embora a apresentação, que envolve aspectos do objeto textual “argumentos” (Figura 45), seja muito parecida com as demais e não tenha sido elaborada com recursos tecnológicos tão dinâmicos quanto os da apresentação utilizada na Tarefa 4 (SE2, Figuras 37 e 38), cujo modelo foi inédito, o diferencial do dispositivo introduzido na atividade 1.1.1 (SE3) é a forma como foi implementado e o local onde isso ocorre – no ambiente virtual.

Além disso, apesar de não contemplar os recursos midiáticos de vídeo, os estudantes tiveram a oportunidade de visualizar os *slides* da apresentação inúmeras vezes, no ritmo, local e tempo que quisessem, no dispositivo de informática que desejassem/dispusessem (*smartphone, tablet, computador/notebook*).

Desse modo, o dispositivo elaborado também assume características de um objeto didático (virtual) de aprendizagem que viabiliza, entre outras, ações relativas à metodologia de aula invertida, quando o aluno interage com a teoria, individualmente, antes da aula presencial, e posteriormente, traz suas dúvidas ou aplica a teoria presencialmente.

A atividade escolar seguinte – 1.2.1 (SE3) – é uma forma de averiguar a aprendizagem do aluno a respeito de argumentos, a partir do primeiro dispositivo implementado. Ela também marca uma mudança radical no dispositivo. Por isso, também estabelece um prazo maior de tempo, pois, como se trata da produção de um vídeo, exige outras habilidades dos alunos. Embora essa prática seja de domínio da maioria dos aprendizes, graças a novas formas de interação e aos recursos tecnológicos acessíveis em dispositivos móveis de informática, a produção requerida na Tarefa 5 demandou mais tempo, porque os aprendizes deveriam seguir normas específicas para realizá-la¹¹².

Reproduzida na Figura 46, podemos ver a proposta ou “a missão” delegada pelo professor aos alunos.

Figura 46 – Atividade 1.2.1 (SE3)

WhatsApp message from Professor(a) to 'Tarefa 5' (Eecm).

Desafio – Missão 2

Como você já sabe, o projeto de produção de texto deste bimestre é a produção de um artigo de opinião sobre a “redução da maioria penal”. Você também já sabe como é um artigo de opinião, mas o que é “redução da maioria penal”?

Para escrever seu artigo, você precisará ficar BEM informado(a) a respeito desse assunto para formar sua opinião e construir argumentos fortes para defender seu ponto de vista. Como? Faça o seguinte:

- (1) Pesquise sobre a “redução da maioria penal”, pois quanto mais você souber sobre o assunto, melhor!
- (2) Depois de pesquisar, grave um vídeo de, no máximo, 45 SEGUNDOS e coloque-o no espaço de TAREFAS da Plataforma Edmodo (ANEXAR - se tiver dúvidas sobre como colocar na Plataforma, consulte o tutorial simplificado em Postagens, no Início).

Grave seu vídeo assim:

Você deve iniciar dizendo seu NOME, quantos ANOS tem e o BAIRRO onde mora. Em seguida, deve dizer:

- (a) O que é “redução da maioria penal”;
- (b) Qual é a sua opinião sobre isso (você é contra ou a favor?);
- (c) Por quê? (Diga no mínimo UM argumento e no máximo DOIS argumentos para defender sua opinião, seu ponto de vista sobre esse assunto).

*Ah! Se gravar com o celular, lembre-se de colocá-lo na posição horizontal!
Não ultrapasse o limite de tempo do vídeo (45 SEGUNDOS).
 *Quem gravar o vídeo no celular, pode enviá-lo pelo aplicativo Edmodo (baixar na Play Store) - é mais simples (consulte o tutorial na Postagens, em Início, ou no grupo do WhatsApp).
 **Não ultrapasse o tempo máximo de duração do vídeo

Fonte: A pesquisadora (Tarefa 5, Plataforma *Edmodo*)

¹¹² Na socialização das experiências dos estudantes, quanto ao desenvolvimento do projeto de ensino, uma aluna relatou que gravou mais de dez versões do vídeo para atender às demandas, explicitadas na consigna da tarefa, na totalidade.

Após contextualizar novamente o projeto, o professor utiliza, mais uma vez, uma consigna processual imperativa (“faça”, “pesquise”, “grave”, e “deve dizer”, em lugar de “diga”).

Além de regular a aprendizagem dos estudantes, a produção textual de argumentos, na modalidade oral da língua, com a utilização de recursos tecnológicos materiais (filmadora ou câmera de *smartphone*, de computador/*notebook*, de máquina fotográfica), também dá ao aluno a possibilidade de se preparar para as atividades da sétima oficina da SD. Essa oficina envolveu a participação em um debate regrado, portanto, em uma prática que pede a elaboração de argumentos como forma de agir sobre o outro.

Na atividade 1.2.1 (SE3, Figura 46), ao introduzir o dispositivo didático, o professor imprime gestos específicos para resgate ou evocação de uma memória a respeito do projeto didático em curso, do gênero a ser produzido, do tema das discussões. Tal agir se estabiliza no uso das expressões “como você já sabe”, “você também já sabe”, nas quais o uso dos advérbios “também” e “já” modificam o verbo “saber”, indicando que o professor se refere a situações anteriores à atividade, a fatos do conhecimento dos alunos.

Em seguida, chama a atenção para a importância de informarem-se a respeito do tema-problema a ser discutido. Ele se reporta ao fato de vários alunos não terem feito a pesquisa solicitada anteriormente na SE1 e retomada na SE2.

O recurso de grafar em caixa alta o advérbio “bem”, em “precisará ficar BEM informado”, intensifica essa questão. Ademais, o uso do verbo “precisar” marca a modalização deôntica, pertencente ao eixo da conduta, situando o discurso no domínio do dever (NEVES, 2000). Assim, o fato de informar-se “BEM” relaciona-se à noção de necessidade dessa condição para formar uma opinião, um ponto de vista, e construir argumentos para defendê-la e agir sobre o outro, a fim de participar de discussões a respeito do problema, seja oralmente ou por escrito. Dessa forma, o professor justifica a tarefa e motiva os aprendizes a mudar de conduta, seja para a realização da Tarefa 5, em específico, ou para a utilização do gênero em outras situações – o que também o institucionaliza.

Feitas as retomadas, os gestos implementados em seguida são os de formulação de tarefas e de elementarização do objeto. Por meio deles, são colocados em foco elementos do gênero artigo de opinião: o problema social a ser discutido, a opinião a ser formada e formulada oralmente, o(s) argumento(s) para defendê-la, de modo a agir sobre o interlocutor.

O gesto de regulação dessa atividade é materializado na oficina seguinte da SD, que trata da prática de argumentar em uma situação real de debate. Assim, percebe-se, na

tarefa, a possibilidade de idas e vindas no trabalho com gêneros, implícita na proposta do procedimento didático SD (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004).

No próximo conjunto de atividades escolares (Quadro 18), desenvolvido presencialmente, o professor dá ênfase aos conteúdos abordados à distância, na primeira atividade do Encadeamento (1.1.1, SE3). Com a introdução de dois dispositivos didáticos – os artigos de opinião “A favor da maioria penal” (BAROUH, 2013) e “Reduzir a maioria penal é tratar o efeito, não a causa!” (ARRUDA, 2013) – (atividades 1.3.1 e 1.3.3, SE3), o objeto discursivo em estudo é presentificado na leitura deles.

Os artigos selecionados apresentam opiniões contrárias – favorável e desfavorável à redução da maioria penal –, indicando que os gestos específicos de curadoria desses dispositivos tiveram como diretriz a busca por textos que oportunizassem aos alunos observar argumentos construídos em defesa de diferentes pontos de vista. Ao focalizar essas dimensões do gênero, os artigos de opinião são topicalizados por meio do gesto de elementarização (atividades 1.3.2 e 1.3.4, SE3).

Assumindo, primeiramente, a forma social de trabalho coletivo, o professor delega aos alunos a leitura dos artigos em voz alta. Todavia, diferentemente do observado no desenvolvimento das sequências de ensino anteriores, para a interpretação dos textos, o professor optou, majoritariamente, pela forma social de trabalho exposição, focalizando e esclarecendo os argumentos utilizados pelos articulistas.

Todas as atividades escolares do conjunto 1.3 (Quadro 18) foram abordadas dessa forma. A título de exemplo, no Excerto 16, apresento um recorte desse conjunto.

E16 – Atividades 1.3.3 e 1.3.4 (SE3)

A1: [lendo o texto projetado pelo professor no quadro branco] [...] *Em uma pesquisa feita em 57 países, a ONU mostra que apenas 17% deles adotam idade menor do que 18 anos para o reconhecimento como adulto. Além disso, é sempre bom lembrar que, na maioria dos casos, a ficha criminal dos jovens, geralmente pobres – o que reproduz as estatísticas criminais de adultos – mostra um histórico de violência e falta de amparo em algum momento ou durante toda a sua vida.*

P: *Então, pessoal, o autor é contra a redução da maioria penal e usa como argumento dados estatísticos, certo? Só 17% de 57 países pesquisados consideram como adultos os jovens com menos de 18 anos; a maioria dos jovens que são presos são pobres, reproduzem a violência e os crimes dos adultos, são desamparados [...]*

Apesar de privilegiar uma participação maior dos alunos, mediada por um dispositivo introduzido à distância a respeito da teoria e outro presencialmente, pela leitura e interpretação oral dos textos, o professor acaba fazendo uso de práticas de ensino mais convencionais, como a exposição magistral, principalmente, quando interpreta o texto para os aprendizes, informando previamente a posição dos autores dos artigos e os tipos de argumentos

construídos por eles, sem permitir que os estudantes cheguem, eles mesmos, às conclusões esperadas.

Nesses momentos, o professor implementa gestos de controle total sobre a atividade e assume uma postura de contra-apoiamento (ou superapoiamento) e acaba ocupando uma posição que impede o agir do aluno, ou seja, o professor assume o lugar do aluno e faz a tarefa que seria dele. Em contrapartida, os alunos assumem uma postura de conformidade com a situação, apenas ouvindo o professor ou abandonando a atividade. Não havendo o complemento à tarefa realizada a distância, os estudantes tornam-se alheios à atividade presencial, ficando “reclusos na própria linguagem” (BUCHETON, 2012). No momento da atividade, é possível observar alguns estudantes debruçados sobre a carteira, outros rabiscando aleatoriamente o caderno..., como se ali não estivessem. Dessa forma, uma cena coletiva frontal se desenha, porém, com menos participação dos alunos.

Assim, embora as ações direcionadas à aprendizagem tenham sido planejadas, privilegiando dimensões da aula invertida, tal metodologia ativa, no conjunto de atividades escolares 1.3 do Encadeamento III (SE3, Quadro 18), não se efetiva, pois a parte prática que deveria ser realizada, presencialmente, não ocorre, uma vez que não são os alunos que desenvolvem a atividade, mas o professor.

Esse resultado pode ser entendido como uma consequência da falta de implementação de gestos de regulação e de evocação da memória, juntamente, com o gesto de elementarização empreendido pelo professor. Outras formas sociais de trabalho escolar também poderiam ter sido consideradas, formas que permitissem uma participação mais ativa dos alunos na construção dos saberes, tais como, o formato pergunta e resposta, utilizado anteriormente em situações semelhantes, ou ainda outras, como o trabalho individual, em duplas, em grupos etc. Observemos, no excerto anterior (Excerto 16) e no próximo (Excerto 17), que o professor até faz a pergunta, contudo, ele mesmo a responde.

No Excerto 17, o professor chama a atenção dos alunos para parâmetros discursivos referentes à estrutura composicional do gênero. No recorte, ele explora um elemento paratextual do artigo de opinião – o título.

E17 – Atividades 1.3.3 e 1.3.4 (SE3)

P: [Referindo-se ao artigo de Arruda (2013), projetado no quadro branco, em *slide* do aplicativo *Power Point*] *Qual é o título do artigo? Vejam lá. Já dá para saber se o autor é contra ou a favor da redução da maioria penal? Já dá, né, pessoal? Ele é contra.*

A respeito da prática de perguntar e não aguardar a resposta dos alunos, o professor explicou que faz as perguntas com a intenção de chamar a atenção dos estudantes para elementos relevantes, ou que podem suscitar dúvidas/curiosidade que eles queiram perguntar, mas não o fazem, porque temem ser zombados pelos colegas, sofrer *bullying*. Também explicou que aprendeu essa técnica (da “pergunta retórica”), quando fez cursinho pré-vestibular. Notemos que ela já se repetiu em algumas circunstâncias, em outros excertos aqui focalizados (E1, E3, E5, por exemplo).

Assim como a prática do professor resulta da confluência das várias vozes com as quais convive em suas experiências de vida e durante sua formação, um conjunto de elementos e circunstâncias internas e externas influenciam e definem, gradativamente, seu perfil e estilo (CLOT, 2007).

Nessa direção, Nascimento (2011b) enfatiza que os professores iniciantes ainda estão definindo seu perfil e estilo, por isso, tendem a reforçar, a princípio, por imitação, gestos observados em etapas anteriores de formação.

De acordo com Lousada (2004), os professores podem ainda se valer de práticas observadas anteriormente para resolver problemas que lhe causam angústias, tensões ou geram impedimentos. Nos exemplos observados, o professor incorpora na própria prática um gesto de professores de cursinhos pré-vestibulares, pois esse gesto parece resolver o problema referente aos alunos que não perguntam ou não o respondem com o receio de sofrerem *bullying*. O fato de não perguntarem ou não responderem pode significar impedimentos para a realização do trabalho de ensinar da forma como o professor gostaria.

Considerando que os cursinhos se propõem a recuperar uma quantidade de conteúdos escolares de grande proporção e que as turmas normalmente comportam muitos alunos, o tempo é um fator decisivo para o cumprimento dos programas – não é possível perguntar e aguardar as respostas. Desse modo, as “perguntas retóricas” acabam sendo um recurso utilizado para chamar a atenção do aluno e para o professor trabalhar uma grande quantidade de informações em tempo limitado. Além disso, na dinâmica dos cursinhos, há o pressuposto de que o aluno já aprendeu todos os conteúdos em questão e a função do professor é relembrá-los. Assim, os professores desse contexto de ensino estão focados em gestos que evoquem uma memória acerca dos conhecimentos, supostamente, já consolidados pelos vestibulandos ou candidatos do ENEM.

Por um lado, a intenção do professor participante da pesquisa tem seu mérito, pois as perguntas são artefatos poderosos que medeiam a aprendizagem do aluno. Ademais, além de a preocupação dele com os aprendizes ser louvável, ela faz parte da profissionalidade

docente e integra a multiagenda de macropreocupações do professor, no sentido de procurar instaurar uma atmosfera de aula mais confortável e receptiva para os alunos, na qual eles não se sintam intimidados pelos colegas, ainda que essas questões precisem ser resolvidas de outra forma, por meio do diálogo e da cultura do respeito.

Todavia, por outro lado, há uma questão pedagógica em jogo: para que as perguntas se convertam em instrumentos psicológicos mediadores do ensino e da aprendizagem, o estudante precisa de tempo para refletir sobre a questão proposta a fim de analisar o novo, fazer ligações com saberes e situações anteriores, (re)significá-los por meio delas (VYGOTSKY, 1991). Portanto, nem sempre a utilização de perguntas resulta em esclarecimento de dúvidas, em ações eficientes nas ZDPs, em aprendizagem e desenvolvimento. No caso da Educação Básica, a forma social de trabalho escolar mais eficiente, na ação escolhida pelo professor, seria o formato que se vale do par completo – pergunta e resposta.

Já o conjunto 1.4 do primeiro encadeamento (SE3) contempla atividades escolares bem diferenciadas do conjunto anterior, quanto à organização do espaço didático e à maneira de desenvolvê-las.

Pela primeira vez, na implementação da SD, o professor opta pelo formato de trabalho em grupos menores, organizando a turma em seis grupos, distribuídos em três núcleos diferentes de gerenciamento da aprendizagem, a partir da introdução de três dispositivos e das tarefas formuladas – primeiros gestos didáticos materializados.

Identifico cada um dos núcleos pelas características ou objetivos dos dispositivos/tarefas: (1) “Fato indiscutível, opinião e argumento” (atividade 1.4.1); (2) “Mapa de ideias” (1.4.2); e (3) “Motivos e argumentos” (1.4.3) (Anexos A, B e C). As tarefas consistem em identificar diferenças entre fato, opinião e argumento; identificar o posicionamento do autor por meio de argumentos contra e a favor a determinado problema social; e identificar a diferença entre motivos e argumentos.

À medida que os alunos terminavam os exercícios de um núcleo, dentro de um tempo combinado previamente (em torno de 15 a 20 minutos), passavam para o próximo, de modo a realizar os exercícios dos três núcleos. Essa dinâmica de trabalho indicia aspectos do modelo de ensino híbrido “rotação por estações”.

Nele, os alunos são organizados em grupos diferentes, de acordo com a tarefa a realizar, segundo os objetivos de aprendizagem planejados pelo professor. Os grupos podem estar ou não envolvidos em atividades *on-line*. No caso das atividades do 9º ano, os alunos,

poderiam, excepcionalmente¹¹³, consultar os dispositivos disponibilizados anteriormente na Plataforma *Edmodo*. A Figura 47, mostra os alunos trabalhando nas estações.

Figura 47 – Alunos do 9º ano em atividades do conjunto 1.4 (SE3) nas estações



Fonte: A pesquisadora (excerto das videogravações)

Após o tempo pré-estabelecido com os aprendizes, os grupos rotacionam entre as estações, ou, à medida que os alunos terminam as tarefas, eles podem rotacionar, individualmente, de estação, o que também lhes favorece o desenvolvimento da autonomia (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013; HORN; STAKER, 2015).

Desse modo, o modelo híbrido de ensino rotação por estações adquire aspectos de um jogo, do qual todos os alunos podem participar, seguindo as regras previamente estabelecidas – gamificação¹¹⁴.

Na Figura 48, vemos momentos em que alunos estão rotacionando entre as estações ou se preparando para isso.

No caso das atividades do conjunto 1.4 (SE3), nem todos os alunos rotacionaram, pois o tempo estabelecido para a rotação é uma estimativa e, por isso, pode não ser igual ao tempo do aluno para a realização das tarefas, ou seja, esse tempo varia de acordo com o nível de desenvolvimento de cada estudante. Os alunos que não terminaram as tarefas puderam levar os dispositivos para terminá-las em casa.

¹¹³ Regularmente, a Escola coparticipante não permite o uso de *smartphones* no espaço escolar. Dependendo da atividade a ser desenvolvida, o professor pode pedir autorização à Direção para que os alunos possam utilizá-los em sala de aula. O professor participante prefere não utilizar o dispositivo.

¹¹⁴ Gamificação é a aplicação de técnicas de jogos em contextos cotidianos visando a motivar/engajar pessoas, a melhorar a aprendizagem, a produtividade, a resolver problemas ou mudar comportamentos e a construir bons hábitos em determinado ambiente (ALVES, 2014).

Figura 48 – Alunos em atividades do conjunto 1.4 (SE3) rotacionando pelas estações



Fonte: A pesquisadora (excertos das videogravações)

O gesto de regulação também foi implementado de forma diversa, com o professor realizando o gesto corporal de circular pela sala entre as estações, acompanhando a realização da tarefa delegada aos grupos. Por meio dele, orienta ou esclarece as dúvidas dos estudantes (Figura 47), verificando as dificuldades/necessidades de cada um. Tal agir também favorece um contato mais direto com grupos menores de alunos, e oportuniza orientações mais personalizadas. Estabelece-se, portanto, “cenas de oficina” (BUCHETON; SOULÉ, 2009) que envolvem a gestão da atmosfera de aula, nas quais o professor se disponibiliza, neste caso, ao atendimento a pequenos grupos, focalizando questões e dúvidas relativas a cada estação de aprendizagem.

Embora não houvesse um direcionamento para que alguns alunos desempenhassem a função de monitores, da forma como ocorreu no modelo laboratório rotacional (Encadeamento III, SE1), o trabalho em grupos, pelas estações, também oportunizou aos estudantes discutir os exercícios e desenvolver um trabalho colaborativo de aprendizagem entre os pares.

Todavia, apesar de ter sido um momento de aprendizagem positivo, encarnado em uma prática bastante diferenciada para o professor e para os alunos, no contexto em questão, não é possível dizer que foi um trabalho simples, pois, aos poucos, um certo “caos” se estabeleceu na movimentação dos alunos pelas estações de aprendizagem. Da mesma maneira como não estavam acostumados com essa forma social de trabalho ou com o modelo de ensino prefigurado nela, o professor também não.

O fato de a escola prezar por uma disciplina rígida também trouxe ao docente mais preocupação. No entanto, ele conseguiu manter o gerenciamento da turma, implementando gestos bastante singulares, isto é, característicos de seu estilo particular.

Por exemplo, quando os estudantes “falam demais” em momentos aos quais o professor qualifica de “indevidos” (durante a explicação de um conceito, ou enquanto um colega fala, ou ainda quando desenvolvem uma atividade etc.), ele usa uma técnica recorrente, que consiste em aumentar o tom de voz e contar de um a três (ver Excerto 15). Os alunos prontamente a reconhecem, rapidamente voltam a atenção para o professor e o silêncio se faz perceber. A mesma técnica foi utilizada algumas vezes, quando do trabalho e da movimentação dos estudantes nas e pelas estações.

Tal reação dos aprendizes significa que uma regra escolar foi apreendida por eles: quando o professor conta até três em tom de voz mais alto é sinal de que estão falando demais, ou assumiram outro “comportamento inadequado”, e é preciso mudar de conduta, porque estão atrapalhando o bom andamento da aula.

Esse gesto específico do professor é explicado por Saujat (2004a, 2004b) como uma técnica ou recurso criados, entre outros, para superar obstáculos que se apresentam no fazer a aula (*faire la classe*), pois, para os professores iniciantes, como é o caso do sujeito participante da pesquisa, é extremamente importante tomar a aula, mantê-la e regulá-la (*prendre ou tenir la classe*). Em outras palavras, o professor precisa assegurar-se de que tem o domínio constante da sala (expressão mais usada em português para tal situação), durante todo o evento da aula¹¹⁵ – essa condição faz parte do gênero da atividade docente.

Para tanto, professores iniciantes recorrem a estratégias de regulação do comportamento dos alunos, como, por exemplo, o controle constante da movimentação dos estudantes em aula, de seus turnos de fala etc., cujo objetivo central é mantê-los ocupados, trabalhando. Por isso, implementar atividades que dependem da movimentação intensa dos estudantes, como na atividade focalizada na SE3, é um desafio a mais para ele.

Tais estratégias, afirmam Nascimento e Brun (2017), também revelam gestos apreendidos como instrumentos psicológicos pelos quais o professor transforma os modos de pensar, de falar e de agir de si mesmo e de seus alunos. Esses gestos didáticos específicos, selecionados de acordo com a situação comunicacional em que o sujeito se encontra e com suas intenções discursivas ou práticas, auxiliam-no na condução ou pilotagem geral da aula.

¹¹⁵ No microespaço escolar da pesquisa, ter esse domínio é muito importante, principalmente, associado à disciplina dos alunos. Esse é um dos pontos fortes da instituição, enfatizam a Direção, a Coordenação da Escola e o professor, uma das razões pelas quais a Escola é muito valorizada pelos pais e responsáveis.

Bucheton e Soulé (2009) explicam que gestos isolados como esse, ligados ao *saber fazer* do professor, fazem parte de posturas ligadas a gestos de apoio que, entre outros, auxiliam a organizar o agir coletivo, sem mudar fundamentalmente o curso da atividade dos alunos, mas fazem com que os estudantes identifiquem rapidamente a expectativa do professor e se ajustem a ela.

Para Saujat (2004c), esses gestos ainda contribuem para a definição de referências dos papéis de cada um no estabelecimento do meio-aula, e permitem ao professor desenvolver sua atividade com mais segurança, por isso, são práticas intermediárias, de gerenciamento das aulas, mais centrais para os professores em início de carreira.

Observo que o professor, apesar de iniciante, demonstra ter encontrado, em sua prática, formas de associar a preocupação com a organização/gestão da aula (*prendre* ou *tenir la classe*) com as necessidades didáticas dos alunos (*faire la classe*). Ao associá-las, faz com que ocorram conjuntamente, de modo a criar um meio, cuja atmosfera oportunize a aprendizagem e não consuma muito tempo da aula com estratégias de controle dos alunos, de forma a não prejudicar a pilotagem do projeto didático em curso. Isso é bastante positivo, pois, entre outros, de acordo com o quadro de horários organizado pela Escola, o tempo de aula com o 9º ano é curto: “apenas 01 aula de 50 minutos por dia”, lembra o professor.

Ao mesmo tempo, ele também considera que a necessidade dos alunos de conversar entre eles deve ser compreendida: “nessa idade, eles falam muito mesmo, é normal”, reflete em uma de nossas conversas. Por isso, conforme acentuou, regula “apenas o que ocorre em momentos indevidos”, ou seja, não fica pedindo silêncio o tempo todo da aula, impedindo que os estudantes falem ou, no caso, que se movimentem.

Do mesmo modo, não o observei desviando exaustivamente a atenção dos alunos para a organização da sala, que, por sinal, ficou bem fora dos padrões observados anteriormente. Quando isso ocorreu, ele fez uso de estratégias que carregavam um certo tom de humor que agradava/divertia os alunos.

Por exemplo, estando as mochilas muito espalhadas pelo chão, principalmente, durante as trocas dos grupos, na rotação das estações, o professor comentou “[esta] sala está parecendo a rodoviária em véspera de feriadão” e pediu aos estudantes que o ajudassem a organizar a confusão: “Moçada, por favor, 9º ano, vocês poderiam me ajudar a arrumar essa bagunça?”.

Considerando o enunciado do professor, a opção pelo uso do verbo “ajudar”, acompanhado do metaverbo (ou auxiliar de modo) “poder” (no futuro do pretérito), adquire um tom de polidez e realiza-se como recurso de proteção à face do interlocutor. Ademais, o uso do

pronome oblíquo “me” (paciente da ação do verbo “ajudar”) traduz que o professor é ajudado. Tais escolhas lexicais instauram um simulacro de que é ele quem precisa dos alunos e da ajuda deles para “resolver problemas que, supostamente, seriam seus (do professor”).

Essa construção linguística marca a modalização pragmática do enunciado (BRONCKART, 2003), porque, ao mesmo tempo em que contribui para a explicitação de uma responsabilidade dos alunos (“organizar a bagunça”, isto é, manter a sala organizada), em relação a ações nas quais são agentes, essas escolhas atenuam formas autoritárias.

Finalmente, o uso da locução adverbial “por favor” e a preferência pela frase interrogativa, em lugar da imperativa, acentuam tal efeito e impelem os alunos a uma ação, pois o primeiro recurso introduz um pedido de maneira respeitosa e polida (convenção social) e o segundo, normalmente, sugere a espera por uma resposta, nesse caso, a ação dos alunos de organizar a sala. Dessa forma, nesse contexto, essas escolhas traduzem um pedido do professor e atribuem aos estudantes capacidades para agir: organizar a sala – o que para eles significa poder ajudar o professor e isso costuma ser gratificante para os alunos.

De qualquer forma, os estudantes o obedeceriam (pelo menos no microespaço em questão), principalmente, se o comando fosse feito em forma de uma ordem. No entanto, o gesto disciplinar implementado pelo professor, na sua relação com os alunos, concretizado linguisticamente nas escolhas linguístico-discursivas feitas por ele, cria uma atmosfera de afetividade (BUCHETON; SOULÉ, 2009; NASCIMENTO, 2015) e eleva a autoestima dos estudantes, que passam a ser convocados (uso dos vocativos “moçada”, “9º ano”) como “ajudantes” do professor, isto é, sujeitos investidos por ele dessa capacidade, e não apenas “cumpridores” de suas ordens.

A criação de uma atmosfera propícia ao ensino-aprendizagem é uma das macropreocupações que compõem a agenda profissional do professor e ela extrapola o foco sobre a apreensão dos objetos de ensino. A atmosfera tem relação com a forma de realizar o trabalho social em sala de aula, instituindo espaços dialógicos que propiciem a interlocução e o envolvimento interpessoal afetivo. Desse modo, entendo que, além de um envolvimento respeitoso entre professor e alunos e entre estes e os colegas em todas as situações escolares, também deve incluir os alunos de forma que eles criem um sentimento de pertencimento ao espaço escolar.

Os gestos materializados, nas situações focalizadas, são característicos do perfil ou do estilo professor (CLOT, 2010). Dessarte, apesar de ainda ter pouco tempo de exercício da docência, no que diz respeito ao controle de (in)disciplina e organização da sala, o professor teria ultrapassado os limites do “gênero debutante” (SAUJAT, 2004a, p. 02), que é

marcado pelo domínio parcial e provisório do gênero profissional característico da atividade de professores mais experientes.

No que tange aos alunos, com relação ao modelo “rotação por estações”, se, apesar de bem sucedida, a atividade foi um desafio para o professor, para eles não foi diferente.

No caso dos estudantes, o desafio foi exercer a autonomia para a tomada de decisões, pois, em geral, não estão acostumados a isso. Assim como o professor não está livre de assumir posturas de total controle, marcadas, principalmente, pela forma de trabalho exposição magistral, porque também estão habituados a ela, os estudantes também estão conformados a ouvir e reproduzir as tarefas, seguindo um “passo a passo” ditado pelos professores, ou a ficar indiferentes a elas. Desse modo, o professor (bem como a pesquisadora) foram muito solicitados para explicar os enunciados de comando dos exercícios propostos nas estações, para verificar se estavam sendo feitos de maneira correta, para autorizar a rotação por elas.

Assim, embora o modelo de ensino híbrido rotação por estações, utilizado pelo professor, seja menos disruptivo e mais sustentado, localizando-se na zona híbrida de ensino (Figura 11, Capítulo 3), no contexto escolar aplicado, significou uma disrupção nas práticas de ensino do professor e nas práticas de estudo dos alunos. Além disso, revelou-se ainda uma alternativa para a modificação do espaço didático e para “arejar” práticas mais tradicionais, dando oportunidade para que os alunos trabalhassem de forma um pouco mais marcada pela autonomia na apreensão do objeto de ensino em foco.

Encadeamento II (SE3) – 23/04/2018

Menor que o primeiro, o Encadeamento II da SE3 (Quadro 18) é organizado em quatro atividades escolares materializadas com o auxílio das formas sociais de trabalho escolar trabalho em duplas, delegação e correção.

As atividades escolares propostas abrangem apenas o domínio da análise linguístico-discursiva em exercícios elaborados para a diferenciação entre argumentos, fatos e pontos de vista. Para tanto, as atividades concentraram-se na introdução e na conclusão de artigos de opinião. Desse modo, seguindo o conjunto anterior de atividades, o segundo Encadeamento foi dedicado a exercícios na modalidade escrita (Anexos D e E), sobre elementos do nível da textualização, recursos discursivos e linguístico-discursivos característicos da infraestrutura geral do texto do artigo de opinião, focalizando a introdução e a conclusão.

Os gestos didáticos concretizados pelo professor são os de introdução do dispositivo didático e de formulação de tarefas. Decorrente desses, o gesto de elementarização também é realizado, ao delimitar essas dimensões observáveis do gênero.

As atividades escolares 2.1.1, 2.1.2, 2.2.1 e 2.2.2 foram realizadas presencialmente, sob a forma social de trabalho escolar em duplas, o que favorece a intervenção e apoio ou controle docentes menos rígidos. Tal formato oportuniza o desenvolvimento dos alunos mediado, prioritariamente, pela interação entre os pares.

Não obstante, da mesma maneira como ocorreu no Encadeamento I (SE3), a regulação da atividade foi realizada, novamente, por meio de gestos corporais do professor ao circular pela sala, entre as duplas, e atender aos alunos de forma mais personalizada, o que favorece a aprendizagem também mediada pelo par mais experiente da comunidade escolar.

A Figura 49 estampa esses momentos de interação.

Figura 49 – Professor esclarece dúvidas dos alunos em atividades do conjunto 2.1 e 2.2 (SE3)



Fonte: A pesquisadora (excerto das videogravações)

A correção dos exercícios foi realizada pelo professor fora da aula. Gestos de regulação oportunizaram a ele verificar o nível real de desenvolvimento dos alunos sobre argumentação e argumentos – o foco do Encadeamento.

As atividades escolares do conjunto 1.4 do Encadeamento I e as atividades do Encadeamento II são aplicações práticas da teoria focalizada a distância (atividade 1.1.1, SE3) sobre esses objetos de ensino. A teoria a respeito deles não foi retomada, de forma expositiva, em sala de aula presencial, mas ficou sob a responsabilidade dos alunos, no ambiente virtual de ensino e aprendizagem, para posterior aplicação em exercícios variados. Na ocasião dessa aplicação, os exercícios também ficaram a cargo dos alunos e não do professor, como havia

ocorrido no conjunto de atividades 1.3. Portanto, essas atividades complementam o movimento de inversão da aula.

Encadeamento III (SE3) – 24/04/2018

O último Encadeamento da SE3 (Quadro 18) foi dedicado a atividades do domínio da (1) leitura (atividade 3.1.1) e da (2) interpretação de um texto multimodal (3.1.2) – um mapa *mundi*, elaborado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), indicando os limites de maioridade penal em alguns países. O Encadeamento marca uma mudança radical no dispositivo didático, pois foi o primeiro contato dos alunos com um texto que une linguagem verbal e não-verbal, na implementação da SD.

As formas sociais de trabalho escolar implementadas para a organização do trabalho escolar e realização das atividades foram o trabalho coletivo e a exposição frontal.

Por meio do gesto de introdução do dispositivo didático, as atividades visaram a fornecer dados estatísticos para a elaboração de argumentos, cujo objetivo foi preparar os alunos para as próximas sequências de ensino. Desse modo, as atividades delimitaram elementos ligados à problemática a ser discutida pelos alunos. Assim, o gesto de elementarização também é implementado.

O desenvolvimento das atividades é marcado por gestos corporais – o professor aponta para os dados projetados no quadro branco, à medida que os vai lendo e explicando –, e a forma social de trabalho escolar instaurada no Encadeamento III é, novamente, a exposição magistral, pois tanto a leitura como a interpretação dos dados foram feitas, exclusivamente, pelo professor.

Observemos que, na Figura 50, ele aponta para a legenda que identifica os países por cores, segundo o limite de maioridade penal considerado por lei – os limites vão de 07 a 18 anos. No caso, o professor está explicando que a cor apontada se refere ao limite entre 13 e 14 anos, para, em seguida, localizar um dos países que seguem esse limite.

Figura 50 – Leitura e explicação das atividades 3.1.1 e 3.1.2 (SE3)



Fonte: A pesquisadora (excerto das videogravações)

O Excerto 18 reproduz um recorte das explicações do professor.

E18 – Atividades 3.1.1 e 3.1.2 (SE3)

P: *Eu tenho aqui alguns países que enxergam a maioridade penal um pouco diferente de nós. O Brasil está aqui, na faixa entre 17 e 18 anos. Só que, em outros países, a lei é bem mais severa, bem mais rígida. Se eu pegar, por exemplo, a Rússia, com 13 e 14 anos [aponta para a legenda – Figura 50], o indivíduo já pode ficar preso, detido. Se eu pegar outros países... Índia, 10 anos ou menos. Observem que em alguns países, como a gente já discuti, a questão da maioridade penal é bem mais radical. Vocês veem, como está escrito aqui, [apontando para a legenda], há países em que a maioridade penal chega a 7 anos... Tailândia, Índia, Paquistão, Nigéria e Sudão.*

Alguns As: *Eita pega!*

[...]

A1: *O que acontece com um jovem que comete um crime no dia em que ele faz 18 anos?*

P: *Se ele fizer 18 anos hoje, hoje ele já é maior de idade, está sujeito às penas da lei.*

E, assim, o professor prossegue com a leitura e explicação de todos os dados apresentados no mapa.

Do mesmo modo como ocorreu no desenvolvimento das atividades 1.3.3 e 1.3.4 (SE3), a falta de participação dos alunos pode ser decorrente da opção do professor por um formato de aula mais tradicional, no qual, apenas o docente é sujeito da situação instaurada na aula, na interação com o texto multimodal.

Em raros momentos, houve alguma manifestação dos alunos. Por exemplo, quando havia alguma dúvida a esclarecer, como saber o que acontece com um jovem que comete um crime, no Brasil, no dia do seu 18º aniversário; ou uma reação de surpresa diante de dados informados pelo professor, tal como tomar conhecimento de que há países nos quais a maioridade penal chega a apenas 07 anos de idade. O uso da locução interjetiva “eita pega!”,

muito presente no léxico sul-mato-grossense, expressa o espanto ou o choque dos alunos com relação a esse dado.

Embora o professor não tenha lançado mão de outras formas de trabalho, que envolvessem maior participação dos alunos, para mediar o processo de construção de sentido das informações verbais e imagéticas presentes no mapa, conhecer as variações dos limites de maioria penal pelo mundo, e, em específico, o último dado mencionado, levou os estudantes a refletir sobre essas diferenças e como seria a vida de uma pessoa, com tão pouca idade, caso fosse presa em cadeias comuns. Todavia, essa reflexão ocorreu a partir da leitura e interpretação realizadas pelo docente.

Finalizando a terceira sequência de ensino da SD, o professor dá início às atividades da SE4, cujo eixo norteador foi mobilizado pelo gênero debate regrado.

5.1.4 Sequência de Ensino do Macro-objeto “Debate” (SE4)

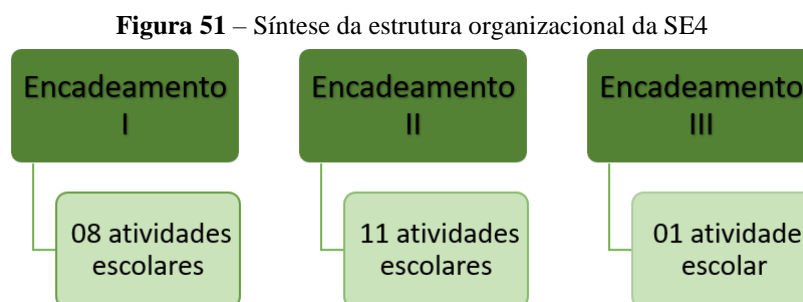
A quarta sequência de ensino (SE4) da SD do gênero artigo de opinião foi implementada no período de 24/04/2018 a 11/05/2018, envolvendo a planificação de atividades voltadas à elaboração de argumentos para o desenvolvimento da prática de defender um ponto de vista a respeito de um problema social controverso. Nas atividades da SE4, materializa-se a sétima oficina da SD (Figura 27).

Assim, ela contou com atividades preparatórias para um debate público ou regrado sobre a redução da maioria penal e a sua realização, marcando, portanto, o trabalho sistemático com um gênero da modalidade oral, formal e público, não observado até então na SD.

Conforme vimos anteriormente, assim como a SE3, a SE4 também foi planificada no decorrer da implementação da SD, motivada por gestos de regulação materializados pelo professor no Encadeamento IV da SE2 (atividade 3.3.1). A tarefa realizada na plataforma digital, indicou na ocasião que os alunos ainda estavam com dificuldades em defender um ponto de vista ou uma opinião, ou, confusos com relação ao conceito e à prática de argumentar.

Realizadas sob várias formas sociais de trabalho e conduzidas por diversos gestos didáticos, foram planificadas vinte atividades escolares, distribuídas em três encadeamentos, cujos domínios são: (1) leitura; e (2) produção textual. Identificam-se ainda atividades relacionadas, especificamente, (1) ao reconhecimento das características do gênero debate; e (2) à avaliação coletiva do debate.

A estrutura organizacional da SE4 pode ser esquematizada da seguinte forma:



Fonte: A pesquisadora

O Quadro 19 apresenta uma síntese da sinopse da SE4. Por meio dela, podemos observar como a transposição foi planejada para o ensino e aprendizagem do macro-objeto “debate”, conforme trabalho realizado pelo professor no desenvolvimento das atividades escolares com a turma do 9º ano.

Quadro 19 – Síntese da sinopse da quarta sequência de ensino (SE4)

| Sinopse de sequência de ensino: Debate regrado | | Instituição: EECM | Cidade: Campo Grande/MS | Turma: 9º ano A | Período: 24/04/2018 a 11/05/2018 |
|--|-----------|---------------------|--|-----------------|----------------------------------|
| Nível | FST | Suporte material | Resumo descritivo/narrativo | | |
| Aula do dia 24/04/2018 | | | | | |
| 1. | | | Levantamento de características do gênero debate oral regrado | | |
| 1.1 | | | Visualização/escuta de vídeo sobre o gênero debate | | |
| 1.1.1 | TI D | Vídeo | ➤ Assistir a um vídeo reproduzindo um debate sobre redução da maioria penal (Plataforma Edmodo – Tarefa 5) | | |
| 1.2 | | | Levantamento de características do gênero debate regrado | | |
| 0 | | | Professor organiza os alunos em dois grupos: (1) contra redução da maioria penal (GC) e (2) a favor da maioria penal (GF). | | |
| 1.2.1 | TC P-R | Slides do professor | ➤ Levantar as características do gênero debate oral regrado | | |
| 1.2.2 | TC E | Slides do professor | ➤ Explicar as regras do debate oral regrado sobre a redução da maioria penal | | |
| 0 | | | Professor informa aos alunos que a apresentação sobre as regras do debate regrado está disponível na ferramenta “Pastas” da Plataforma Edmodo. | | |
| Aula do dia 25/04/2018 | | | | | |
| 1.3 | | | Correção da tarefa solicitada na SE3 (1.1.2) | | |
| 1.3.1 (1.1.2 SE3) | C | Vídeo | ➤ Verificar os vídeos produzidos (Plataforma Edmodo – Tarefa 5 – elaboração de argumentos) | | |
| 1.4 | | | Elaboração de perguntas para discussão no debate oral regrado | | |
| 1.4.1 | TG D | Caderno | ➤ Elaborar por escrito três perguntas para o outro grupo (perguntas para debate) | | |
| Aula do dia 26/04/2018 | | | | | |
| 1.5 | | | Retomada do conteúdo | | |
| 1.4.2 | TG D | Caderno | ➤ Revisar as primeiras perguntas formuladas | | |
| 0 | | | Professor informa que disponibilizou na Plataforma Edmodo alguns materiais sobre a temática discutida. | | |
| 0 | | | Professor informa que na próxima aula as perguntas devem estar prontas e ser entregues juntamente com os nomes dos participantes de cada grupo. | | |
| 1.4.1 | TG D | Caderno | ➤ Elaborar as demais perguntas para os grupos (perguntas para debate) | | |
| 1.4.2 | C P-R | Caderno | ➤ Revisar as demais perguntas formuladas | | |
| 1.4.3 | TG D | Caderno | ➤ Passar a limpo as perguntas para entregá-las ao professor | | |
| 1.5.1 | TC P-R | Slides do professor | ➤ Recapitular as regras do debate regrado | | |
| Aula do dia 27/04/2018 | | | | | |
| 2. | | | Produção do gênero debate regrado | | |
| 0 | | | Professor lembra aos alunos que eles devem ficar em pé ao formular, de forma clara, as perguntas. Se um grupo não entender a pergunta, pode pedir a repetição até duas vezes. Diante de uma dúvida dos alunos, esclarece que as perguntas podem ser lidas. | | |

| | | | |
|---|-----------|--|---|
| 2.1 | | | Avaliação da argumentação |
| 0 | | | Professor informa que fará uma pergunta para os dois grupos antes do início do debate. |
| 2.1.1 | TG P-R | Caderno e folhas de anotações dos alunos | ➤ Avaliar a argumentação por meio de pergunta aos dois grupos |
| 0 | | | Professor chama um representante de cada grupo e realiza o jogo do “par ou ímpar” para estabelecer qual dos dois grupos inicia o debate. |
| 2.2 | | | Início do debate - Formulação de perguntas, réplicas e trélicas¹¹⁶ |
| 2.2.1 | TG P-R | Caderno e folhas de anotações dos alunos | ➤ GC - Formular a primeira pergunta para o GF |
| 2.2.2 | TG P-R | Caderno e folhas de anotações dos alunos | ➤ GF - Responder à primeira pergunta do GC |
| 2.2.3 | TG P-R | Caderno e folhas de anotações dos alunos | ➤ GC - Formular a réplica à resposta do GF |
| 2.2.4 | TG P-R | Caderno e folhas de anotações dos alunos | ➤ GF - Formular a trélica à réplica do GC |
| 2.3 | | | Realização de tarefa para identificar argumentos a respeito da resolução da maioria penal |
| 2.3.1 | TI D | Dispositivo <i>on-line</i> | ➤ Assistir ao vídeo “Por que eu era a favor da redução da maioria penal? (Mundo do Dok) (Plataforma Edmodo – Tarefa 7) |
| 2.3.2 | TI D | Dispositivo <i>on-line</i> | ➤ Relacionar os argumentos contra e a favor da redução da maioria penal, a partir do vídeo |
| 0 | | | Professor avisa aos alunos que no dia 04/05 será realizado o Conselho de Classe e não haverá aula. Lembra aos representantes da turma que eles devem estar presentes no Conselho acompanhados pelos pais ou responsáveis. |
| Aula do dia 02/05/2018¹¹⁷ | | | |
| 0 | | | Professora-pesquisadora avisa aos alunos que o Professor-Colaborador não pode vir à aula, porque está doente. |
| 2.4 | | | Retomada da aula anterior |
| 2.4.1 | TC P-R | | ➤ Recapitular o debate para dar continuação |
| 2.2.1 | TG P-R | Caderno e folhas de anotações dos alunos | ➤ GF - Formular a primeira pergunta para o GC |
| 2.2.2 | TG P-R | Caderno e folhas de anotações dos alunos | ➤ GC - Responder à primeira pergunta do GF |
| 2.2.3 | TG P-R | Caderno e folhas de anotações dos alunos | ➤ GF - Formular a réplica à resposta do GC |
| Aula do dia 03/05/2018¹¹⁸ | | | |
| 0 | | | Professora-pesquisadora informa aos alunos que o Professor-colaborador ainda está doente. |
| 2.5 | | | Retomada da aula anterior |

¹¹⁶ De 27/04 a 02/05/2018 as atividades escolares se repetem, alternando-se entre os dois grupos de alunos que protagonizam o debate regrado. As atividades são: formular uma pergunta, responder à pergunta, formular a réplica à resposta e formular a trélica à réplica.

¹¹⁷ Por motivos de saúde, a professora-pesquisadora substituiu o professor, em sua ausência, na mediação dos trabalhos do debate.

¹¹⁸ O professor também esteve ausente nesta aula, ainda, por motivos de saúde. A professora-pesquisadora, juntamente com uma professora substituta, substituíram-no na mediação dos trabalhos do debate.

| | | | |
|-------------------------------|-----------|--|--|
| 2.5.1 | TC P-R | | ➤ Recapitular o debate para dar continuação |
| 0 | | | Professora-pesquisadora sugere aos alunos que tomem nota dos argumentos do outro grupo para poder elaborar a réplica da maneira mais adequada, respondendo a todos os argumentos da melhor maneira possível; diversificando os argumentos, tomando cuidado com a repetição de argumentos, pois isso enfraquece a argumentação do grupo. Lembra aos alunos que na Plataforma, há vários vídeos e arquivos com argumentos contra e a favor ao tema na ferramenta “Pastas”. |
| 2.2.4 | TG P-R | Caderno e folhas de anotações dos alunos | ➤ GC - Formular a réplica à réplica do GF |
| 2.2.1 | TG P-R | Caderno e folhas de anotações dos alunos | ➤ GC - Formular a segunda pergunta para o GF |
| 2.2.2 | TG P-R | Caderno e folhas de anotações dos alunos | ➤ GF - Responder à segunda pergunta do GC |
| 2.2.3 | TG P-R | Caderno e folhas de anotações dos alunos | ➤ GC - Formular a réplica à resposta do GF |
| 2.2.4 | TG P-R | Caderno e folhas de anotações dos alunos | ➤ GF - Formular a réplica à réplica do GC |
| Aula do dia 07/05/2018 | | | |
| 2.2.1 | TG P-R | Caderno e folhas de anotações dos alunos | ➤ GF - Formular a segunda pergunta para o GC |
| 2.2.2 | TG P-R | Caderno e folhas de anotações dos alunos | ➤ GC - Responder à segunda pergunta do GF |
| Aula do dia 08/05/2018 | | | |
| 2.6 | | | Retomada da aula anterior |
| 2.6.1 | TC P-R | | ➤ Recapitular o debate para dar continuação |
| 2.2.3 | TG P-R | Caderno e folhas de anotações dos alunos | ➤ GF - Formular a réplica à resposta do GC |
| 2.2.4 | TG P-R | Caderno e folhas de anotações dos alunos | ➤ GC - Formular a réplica à réplica do GF |
| 2.2.1 | TG P-R | Caderno e folhas de anotações dos alunos | ➤ GC - Formular a terceira pergunta a GF |
| 2.2.2 | TG P-R | Caderno e folhas de anotações dos alunos | ➤ GF - Responder à terceira pergunta do GC |
| Aula do dia 09/05/2018 | | | |
| 2.2.3 | TG P-R | Caderno e folhas de anotações dos alunos | ➤ GC - Formular a réplica à resposta do GF |
| 2.2.4 | TG P-R | Caderno e folhas de anotações dos alunos | ➤ GF - Formular a réplica à réplica do GC |
| 2.2.1 | TG P-R | Caderno e folhas de anotações dos alunos | ➤ GF - Formular a terceira pergunta a GC |
| Aula do dia 10/05/2018 | | | |
| 2.7 | | | Retomada da aula anterior |

| | | | |
|-------------------------------|-----------|--|---|
| 2.7.1 | TC P-R | | ➤ Recapitular o debate para dar continuação e finalizar |
| 2.2.2 | TG P-R | Caderno e folhas de anotações dos alunos | ➤ GC - Responder à terceira pergunta de GF |
| 2.2.3 | TG P-R | Caderno e folhas de anotações dos alunos | ➤ GF - Formular a réplica à resposta do GC |
| 2.2.4 | TG P-R | Caderno e folhas de anotações dos alunos | ➤ GC - Formular a tréplica à réplica do GF |
| Aula do dia 11/05/2018 | | | |
| 3. | | | Avaliação do debate pelos alunos e pelo professor |
| 3.1 | | | Avaliar o debate |
| 3.1.1 | TC P-R | | ➤ Avaliar coletivamente o debate |
| 0 | | | Professor entrega aos alunos a produção de texto, realizada em março/2018, sobre conto de suspense, corrigida. |
| 0 | | | Professor pede que os alunos levem os cadernos para apor visto nas atividades anteriores, para compor a nota do bimestre. |

Fonte: A pesquisadora

Encadeamento I (SE4) – 24/04/2018 a 26/04/2018

Oito atividades escolares organizam o primeiro encadeamento (1.1.1, 1.2.1, 1.2.2, 1.3.1, 1.4.1, 1.4.2, 1.4.3 e 1.5.1), cujo objetivo é levar os alunos ao levantamento das características do gênero debate regrado.

Por meio de sete formas sociais de trabalho escolar – trabalho individual, delegação, trabalho coletivo, exposição, trabalho em grupo, correção e pergunta e resposta –, o professor desenvolve atividades de preparação para o debate.

Inicialmente, por meio dos gestos de introdução do dispositivo didático e de formulação de tarefas, o objeto também é presentificado no texto multissemiótico, favorecendo o contato inicial dos alunos com o gênero debate. Primeiramente, isso ocorre a distância, através de um *link* de acesso a um vídeo no *YouTube*, reproduzindo um debate (atividade 1.1.1). O *link* foi disponibilizado na ferramenta “Biblioteca”, no ambiente virtual de ensino e aprendizagem. A Figura 52 reproduz imagens do dispositivo didático.

Figura 52 – Dispositivo didático para as Atividades 1.1.1, 1.2.1 e 1.2.2 (SE4)



Fonte: A pesquisadora (acesso a partir da ferramenta “Biblioteca”, Plataforma *Edmodo*)

Por meio de uma consigna simples imperativa – “vejam um vídeo sobre debate” – o professor implementa o gesto de formulação de tarefas e mobiliza os alunos em direção ao cumprimento da tarefa.

Posteriormente, em sala de aula presencial, o objeto é elementarizado e institucionalizado, por meio da sistematização de suas características. O vídeo, assistido antecipadamente pelos alunos, mobilizou a realização das atividades 1.2.1 e 1.2.2.

Ao contrário do ocorrido nas duas sequências de ensino anteriores (SE3 e SE4), o gênero foi institucionalizado, oralmente, com a colaboração dos alunos, por meio das formas sociais de trabalho pergunta e resposta e trabalho coletivo. Não houve exposição frontal do professor a respeito da teoria sobre o gênero debate.

Essa formatação da atividade também indica uma inversão nas aulas do professor.

Ele aproveita e estabelece, com os alunos, as regras para o debate (atividade 1.2.2). As noções de pergunta, resposta, réplica e tréplica são explicadas, bem como, de turno de fala, escuta e respeito pelo outro e por sua opinião. Dessa forma, o gesto de elementarização se materializa, pois elementos observáveis do gênero, referentes à sua estrutura composicional, foram evidenciados.

Não foi estabelecido um tempo máximo para essas ações, que constituem a dinâmica da prática que envolve o gênero debate. Esse fato levou a uma quebra na planificação inicial do Encadeamento, o que também comprometeu a pilotagem da SD, pois o tempo planejado para o término da atividade foi ultrapassado.

Antes das atividades dedicadas exclusivamente ao debate, destaca-se, no Encadeamento I da SE4, a atividade 1.3.1, que instaura gestos de regulação. Ela refere-se à produção de vídeos solicitada aos alunos na SE3, com o objetivo de levá-los a elaborar argumentos em defesa de um ponto de vista a respeito da redução da maioria penal. Foi pensada como uma preparação para a produção do artigo de opinião.

Essa atividade escolar também possibilitou ao professor fazer orientações personalizadas aos alunos, por meio da ferramenta “Comentário”, disponível na plataforma *online*. Esse tipo de interação favoreceu a formação de uma cena de dupla no ambiente virtual de ensino e aprendizagem.

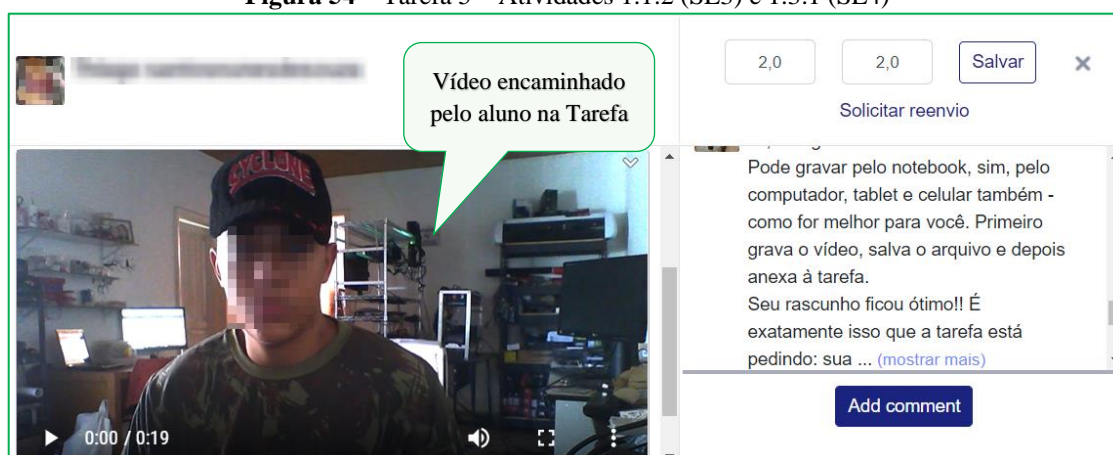
Na Figura 53, temos um exemplo. Podemos observar recortes da interação entre um dos alunos e o professor, mediada pela ferramenta digital.

Figura 53 – Interação professor e aluno – Atividade 1.3.1 (SE3)

Fonte: A pesquisadora (Tarefa 5, Plataforma *Edmodo*)

Notemos que, além de procurar esclarecer dúvidas sobre qual recurso usar para gravar o vídeo, o aluno pede ao professor para verificar o rascunho do texto oral a ser gravado. Essa ação demonstra uma mudança no modo de agência do aluno, pois, segundo o professor, os estudantes não fazem/faziam rascunhos dos textos produzidos. No entanto, percebe-se que o aprendiz se preparou para realizar a atividade em questão.

Na Figura 54, temos o último comentário do professor em resposta ao aluno e a imagem do vídeo postado na ferramenta “Tarefa”, no ambiente virtual.

Figura 54 – Tarefa 5 – Atividades 1.1.2 (SE3) e 1.3.1 (SE4)

Fonte: A pesquisadora (Tarefa 5, Plataforma *Edmodo*)

Ao mesmo tempo, por meio do gesto de regulação, o professor também verificou se a temática em questão já estava mais clara para os alunos. O estudante em destaque, na Tarefa 5, era um dos alunos que demonstrava certa confusão entre “maioridade penal” e

“redução da maioridade penal”. Observemos, pelo texto da sua produção oral, que a confusão foi desfeita. Significa que ele apreendeu as diferenças entre uma e outra e qual seria a temática das discussões. Dessa forma, ele construiu conhecimento.

E7 – Atividade 1.3.1 (SE4)

A1: *Meu nome é ..., tenho 16 anos, moro no Jardim Monte Líbano, no Centro. A maioridade penal é a idade mínima que uma pessoa pode ser julgada por seus atos como um adulto. Eu sou a favor à redução, pois com 16 anos uma pessoa já é capaz de distinguir o errado do certo.*

No texto transcrito do vídeo produzido pelo aluno, verificamos que ele segue as orientações presentes na consigna processual da tarefa para realizá-la.

Primeiramente, apresenta-se: informa nome, idade e o bairro onde mora. Na sequência, define maioridade penal e manifesta sua posição no enunciado “eu sou a favor à redução”. Embora não diga que se trata da redução da maioridade penal, compreendemos que essa informação está implícita na elipse do complemento nominal – “à redução” – e que ele conta com a cooperação do interlocutor para entender o enunciado. Por último, justifica sua posição favorável com o argumento de que um jovem de 16 anos tem capacidade de avaliar as situações com bom senso e clareza – “[...] é capaz de distinguir o errado do certo” –, ou seja, se cometer crimes é errado e o jovem dessa idade já é capaz de entender isso, então pode ser punido como um adulto. O fato de citar o limite de idade de 16 anos também significa que o aluno entendeu a diferença entre os termos tratados.

O conjunto de atividades 1.4 (Quadro 19) refere-se à preparação para o debate: trata da elaboração de perguntas que sustentarão as discussões. Com os alunos organizados sob a forma social de trabalho em grupos – dois grupos: GC – grupo contra – e GF – grupo a favor –, o professor materializa o gesto de formulação de tarefas para que cada grupo elabore três perguntas que deverão ser respondidas pelos grupos no debate. A orientação é para que pensem em argumentos e possíveis contra-argumentos para o problema em discussão. Logo, o objeto textual foi topicalizado em dimensões discursivas, pertencentes ao plano textual global.

Durante a elaboração das perguntas, o docente fez intervenções no trabalho dos alunos somente quando solicitado. Nesses momentos, por meio de gestos de regulação, corrigiu ou fez orientações com relação às perguntas elaboradas. Dessa forma, a atividade estabelece “cenas de grupo”, nas quais os alunos trabalham, predominantemente, em autonomia coletiva.

Na Figura 55, podemos observar imagens dessa intervenção.

Figura 55 – Atividades 1.4.1, 1.4.2 e 1.4.3 (SE4)



Fonte: A pesquisadora (excertos das videogravações)

Ao final da atividade, as perguntas foram entregues ao professor.

Encadeamento II (SE4) – 27/04/2018 a 10/05/2019

O segundo encadeamento da SE4 (Quadro 19) é composto por onze atividades escolares, distribuídas em seis conjuntos de atividades, os quais focalizaram a realização do debate regrado.

Para realização das atividades, três formas sociais de trabalho escolar são predominantes: trabalho em grupo, pergunta e resposta e delegação.

Antes do início do debate, o professor recorda com os alunos as regras da ação de linguagem que se seguiria. Assim, gestos de criação da memória didática são implementados.

Além das regras relativas à organização interna do debate, o docente também faz menção a signos de sistemas semióticos não linguísticos, que demonstram que a comunicação oral não se limita apenas à utilização de meios linguísticos ou prosódicos. Vejamos, no Excerto 20, quais foram as recomendações para a turma.

E20 – Atividade 1.3.1 (SE4)

P: Pessoal, a partir de agora, nós vamos iniciar o debate. Qual dos grupos prefere começar? Qual vai perguntar e qual vai responder primeiro? Querem escolher? Vamos fazer par ou ímpar, então.
[...]

P: *Para fazer a pergunta, o representante do grupo que perguntar deve ficar em pé e perguntar de forma clara, devagar, com um tom de voz que dê para o outro grupo ouvir bem. Se o outro grupo não entender a pergunta, pode pedir a repetição até duas vezes. Se tiver dúvida sobre como fazer a pergunta, pode consultar e ler a pergunta. Lembrando o seguinte, pessoal, enquanto um grupo, o representante, estiver comentando, respondendo, não é para ouvir nenhum chiado na sala, a não ser daquele indivíduo que está opinando, que está argumentando, ok? Caso a pessoa que está representando o grupo se engane em alguma coisa, na hora de responder, se esqueça de alguma coisa, o grupo pode ajudar, mas não podem ficar falando todos ao mesmo tempo. O outro grupo terá tempo de conversar para a fazer a réplica, na réplica, a gente contra-argumenta a resposta. O grupo que respondeu tem tempo para fazer a tréplica e acaba. A gente passa para a outra pergunta, ok?*

Além de situar a dinâmica de funcionamento do debate – pergunta, resposta, réplica e tréplica – o professor também faz observações acerca de dimensões transversais próprias do oral, como aspectos paralinguísticos – qualidade de voz, elocução, pausas: “perguntar de forma clara, devagar, com um tom de voz que dê para o outro grupo ouvir bem”; e aspectos cinésicos – atitudes corporais: “ficar em pé”.

Também faz recomendações quanto ao respeito ao turno de fala do colega: “enquanto um grupo, o representante, estiver comentando, respondendo, não é para ouvir nenhum chiado na sala, a não ser daquele indivíduo que está opinando, que está argumentando, ok?”. Assim, é focalizado o desenvolvimento de capacidades referentes à gestão da palavra entre os participantes e à escuta do outro.

O professor trata, portanto, de aspectos reconhecidos socialmente como significantes que marcam sinais de atitude, logo, é importante que os alunos aprendam a lidar com eles. Essas orientações/recomendações instauram gestos de elementarização do gênero para a observação de parâmetros presentes na composição da textualidade do gênero oral.

Fica claro ainda que as atividades desenvolvidas no debate envolvem a interação e colaboração de todos os integrantes dos grupos, marcadas na orientação do professor: “caso a pessoa que está representando o grupo se engane em alguma coisa, na hora de responder, se esqueça de alguma coisa, o grupo pode ajudar”. Essa particularidade dará margem para que os alunos identifiquem um problema na atividade.

As atividades do Encadeamento IV organizam-se em torno do plano global do gênero, isto é, das dimensões próprias da dinâmica da interação característica da organização do debate, as quais o professor recordou com os alunos: pergunta (atividade 2.2.1), resposta (2.2.2), réplica (2.2.3) e tréplica (2.2.4). Esses movimentos/atividades irão se repetir por três vezes, alternadamente, entre os dois grupos – (1) a favor da e (2) contra a redução da maioria penal.

A participação do professor, na organização da atividade e, por conseguinte, do debate, refere-se, especificamente, a essa dinâmica de ações favorecidas pelo próprio gênero.

As consignas utilizadas pelo docente, para guiar as ações dos alunos, materializam essa organização, do modo como os moderadores dos debates públicos o fazem (Excerto 21). Dessa maneira, implementam cenas de grupo em que se observa o trabalho autônomo e coletivo dos alunos.

Ao mesmo tempo, elas implementam gestos de institucionalização do objeto, pois a ação concretizada no gênero se faz presente no contexto escolar, da forma como ocorre nas práticas sociais fora dele.

E21 – Atividades 2.2.1, 2.2.2, 2.2.3 e 2.2.4 (SE4)

P: Grupo a favor, pergunte, por gentileza!

A1: [...]

P: Grupo contra, discutam a pergunta e podem responder.

A2: [...]

P: Agora é a réplica. Discutam a resposta e podem fazer a réplica.

A3: [...]

P: Agora é a vez da tréplica. Discutam a réplica e podem fazer a tréplica.

A4: [...]

P: Encerramos a primeira rodada. Agora, o grupo contra faz a pergunta. Grupo contra, por favor.

A5: [...]

Não obstante o professor tenha elaborado outras tarefas¹¹⁹ (atividades escolares 2.3.1 e 2.3.2 – SE4; Quadro 19, por exemplo), no ambiente virtual, com o objetivo de os alunos instrumentalizarem-se com subsídios para as argumentações, tanto para a elaboração prévia de perguntas como durante a realização do debate, foi possível observar que os grupos se preparam, antecipadamente, e ultrapassaram as tarefas propostas, sem que o professor lhes orientasse para isso. Esse foi um dos destaques do Encadeamento, pois marca uma mudança no modo de agência dos alunos, segundo o professor.

Além das tarefas, outros textos (artigos de opinião, vídeos, entrevistas etc.) foram disponibilizados na ferramenta “Biblioteca”, do ambiente virtual, para pesquisa. Entretanto, a atmosfera desafiadora que, impunha a resolução de um problema, desenhou-se na atividade e levou os alunos a agirem, de forma independente, em ações que os direcionaram à preparação antecipada e espontânea, em maior ou menor grau, para a atividade do debate. Essas ações envolveram pesquisa, comprovada pelas anotações que eles trouxeram para as aulas, a fim de consultá-las, se e quando necessário.

¹¹⁹ Essas e outras tarefas não passaram pela correção/revisão do professor. O objetivo delas era a consulta espontânea dos alunos. Uma delas, por exemplo, consistia em assistir a um vídeo (“Por que eu ERA a favor da Redução da Maioridade Penal?”), selecionado no *YouTube* (<https://www.youtube.com/watch?v=4D3zsr17Pbo>), no qual um *youtuber* justificava os motivos por ter mudado de opinião com relação à redução da maioria penal. Os alunos deveriam relacionar argumentos contra a e a favor, identificados no vídeo.

Na avaliação da atividade, feita no Encadeamento seguinte, que recupero antecipadamente, neste momento, o professor faz menção a esse trabalho de pesquisa dos estudantes. Observemos no Excerto 22.

E 22 – Atividade 3.1.1 (SE4)

P: A gente percebeu que no grupo de cá [apontando para a direita, para o lado da sala onde estava reunido o grupo a favor], poucos alunos estudaram para isso [para as discussões], se prepararam. O restante parece que foi empurrando com a barriga. Aí, a gente olhava para o grupo de cá [apontando para a esquerda, para o lado do grupo contra], era um monte de papel impresso e de anotações que eles trouxeram para ler, para consultar. Tanto é que, quando vinha a pergunta ou a réplica, já iam folhando e procurando alguma coisa que pesquisaram que pudesse ajudar na resposta, na argumentação ou contra-argumentação... estavam juntos. Na questão da organização, pode ser que tenha faltado um pouco de maturidade para vocês lidarem com isso [dirigindo-se ao grupo a favor]. Isso também me dá uma ideia sobre como trabalhar em uma outra vez... talvez, em grupos grandes não funcione. Assim, o grupo desse lado [da esquerda] parece que trabalhou mais, que pesquisou mais, ficou consultando o tempo todo, se preparou mais. Na fala da A1, isso ficou claro. Quando ela falou da maturidade psicológica dos jovens, ela disse: “eu pesquisei isso, eu sei porque eu li”. Alguém do grupo também disse... foi a A2, “eu entrei na Plataforma, eu não fiz as tarefas, mas eu entrei na Plataforma para pesquisar nos textos que estavam lá”.

Assim, ao que parece, os aprendizes apreenderam uma prática da aula invertida: buscar informações que dizem respeito à atividade da aula presencial antes de sua realização – ação que beneficiou o grupo contra a redução da maioria penal, no desempenho no debate.

Dessarte, entendo que, mobilizados pelo debate, ao perceberem que necessitavam de mais informações sobre o tema-problema, ou de outros argumentos/contrargumentos, os estudantes agiram com autonomia e foram em busca de outras leituras, além das que foram feitas em sala de aula presencial e virtual. Dessa forma, o gênero ainda foi elementarizado por meio das ações dos alunos.

Nas imagens das videograções das aulas, é possível observar os alunos interagindo com essas anotações. Observemos as próximas figuras.

Figura 56 – Interação com anotações/pesquisa durante o debate (SE4)



Fonte: A pesquisadora (excertos das videogravações)

Outra prática observada foi a anotação de argumentos/contra-argumentos enquanto o grupo contrário respondia às perguntas propostas. Esse procedimento também esteve presente na elaboração da resposta, da réplica e da tréplica, de modo a envolver o planejamento do texto oral. Os estudantes se organizaram de forma que um dos componentes do grupo ficou responsável pelas anotações (Figura 57).

Figura 57 – Planejamento do texto oral por meio de anotações (SE4)



Fonte: A pesquisadora (excerto das videogravações)

As anotações são artefatos culturais com presença constante e intensa em atividades cotidianas, seja no ambiente profissional, de estudo ou na privacidade de nossas residências. O gênero anotação está comumente associado à busca pelo aprendizado e à

mobilização e organização de conhecimentos, por isso, é tão comum na esfera escolar. Souza *et al* (2012, p. 67) informam que se trata de um dos processos e produtos mais significativos nas práticas escolares. Assim, são práticas que também permitiram a difusão dos conhecimentos pré-construídos e a imposição de condutas circunscritas ao espaço escolar. Como tais, elas são mediadoras, portanto, do processo de aprendizagem.

Fica registrado, então, que tanto nas atividades de elaboração das perguntas para o debate (Encadeamento I, SE4) quanto nas atividades específicas deste (Encadeamento II, SE4), embora os alunos estivessem envolvidos em ações referentes a um gênero prototípico das práticas orais de comunicação, a escrita não foi descartada.

Como o professor mencionou, na avaliação do debate, o grupo de alunos que se posicionou contra a redução da maioria penal foi o que mais se utilizou do expediente de fazer anotações e de recorrer a elas e a outras fontes advindas das pesquisas realizadas antecipadamente sobre o problema em discussão na atividade.

Sobre esse aspecto, ele diz que apenas alguns alunos do grupo a favor teriam se dedicado, enquanto outros “empurraram com a barriga”, isto é, enrolaram, simularam, postergaram. Contudo, mantém uma atmosfera de afetuosidade, ao afirmar que isso pode ter ocorrido por falta de maturidade dos alunos para administrar a situação (Excerto 22).

Ao mesmo tempo, ao se referir a esse comportamento, da maior parte do grupo, o professor também avalia o próprio trabalho (Excerto 22). Fazendo uma reflexão sobre a situação identificada, pondera que isso pode, ainda, ter ocorrido, devido à forma como os grupos foram organizados.

O grupo a favor da maioria penal era bem maior (20 alunos) do que o grupo contra (9 alunos). Quando diz: “isso também me dá uma ideia sobre como trabalhar em uma outra vez... talvez, em grupos grandes não funcione”, o professor avalia uma das técnicas por ele utilizada: os alunos deveriam se organizar em dois grupos – um contra e outro a favor da redução da maioria penal. Desse modo, o problema que identifica, por meio de gestos de regulação, também pode ter sido resultado, segundo ele, de uma de suas escolhas na pilotagem da atividade. Assim, além de se revelar um profissional reflexivo, ao dar sinais de que irá repensar essa organização em uma próxima vez, também indica que pode ser flexível nas decisões.

As ações de envolver os alunos na avaliação da atividade, de refletir sobre pontos conflituosos, de reconhecer que talvez fosse preciso organizá-la de outro modo, de mostrar-se flexível e aberto a outras decisões são indicativas do paradigma de aprendizagem interativa (LEMKE, 2010).

Antes do início do debate, como vimos, o professor recordou as regras que regem o funcionamento do gênero. Assumindo a instância discursiva de moderador, isto é, do responsável ele presentificou e elementarizou o objeto discursivo. Entretanto, na realização do debate, foram implementados, além desses, o gesto de institucionalização do gênero, pois, uma vez investidos da instância discursiva de debatedores, o que se viu na interação dos alunos não foi uma prática ficcionalizada, mas uma ação de linguagem situada.

Embora o professor tenha escolhido o gênero com objetivos de ensino, a ação de linguagem realizada ultrapassou os limites da esfera escolar, pois os estudantes defenderam oralmente um ponto de vista, assumiram uma posição discursiva diante de um problema real a ser discutido, de interesse deles, em uma situação real de interação.

Portanto, o gesto específico de curadoria docente, no agir que determinou a escolha do objeto de ensino debate, também institucionaliza um gênero que desempenha papel importante em nossa sociedade, mas que é igualmente necessário na escola.

Apesar de o professor não ter planejado uma SD, especificamente, para o ensino do gênero debate, pois a intenção era de que a atividade fosse um exercício para a elaboração de argumentos, uma preparação para a produção do gênero artigo de opinião; por meio dos gestos do professor, a escola se tornou um lugar autêntico de comunicação, onde um debate real ocorreu e a ação de linguagem realizada pode ter tornado os alunos capazes de interagir em outras situações reais semelhantes.

Encadeamento III (SE4) – 11/05/2018

Embora o último encadeamento da SE4 tenha sido organizado em apenas uma atividade escolar (3.1.1), ele foi um dos pontos altos do processo de ensino em curso. Marcado pelas formas sociais trabalho coletivo e pergunta e resposta, o encadeamento visou à avaliação do debate, oralmente, pelo professor e pelos alunos. Assim, o gesto didático predominante foi o de regulação.

Ao trazer de volta, àquele momento, a realização do debate, sistematizando a atividade, o professor também imprime gestos de criação da memória didática e de regulação.

No momento de avaliação, além de enfatizar a importância de se preparar antecipadamente para a atividade (Excerto 22), o professor focaliza situações que dizem respeito à organização do grupo, mas que ainda institucionalizam o objeto, ao comparar o debate realizado na escola com um debate em um contexto social mais amplo. Tomemos o Excerto 23.

E8 – Atividade 3.1.1 – avaliação do professor (SE4)

P: *Tem mais uma coisa. Naquele dia que a A3 faltou, ficou nítido que faltava organização [refere-se ao grupo a favor]. Só a A3 tinha as perguntas. Não tem como deixar um trabalho desse peso sob a responsabilidade de uma pessoa só. É preciso combinar estratégias entre vocês para evitar problemas. Pensem nisso em uma outra situação fora da escola. Daqui a pouco, a gente vai ver os debates para Presidente da República¹²⁰. Pensem no candidato chegar ao debate e esquecer de levar as perguntas – nem ele, nem os assessores levam as perguntas e ele vai ter que improvisar. Para ele, pode significar tirar zero na prova bimestral, pode custar o cargo de Presidente. Se eu não permitisse a vocês dar um outro jeito, o debate teria afundado para vocês naquele dia. Eu tive que permitir que usassem o celular, coisa que vocês sabem que eu nem a escola permite. Também precisei de autorização para isso. Mas, naquele momento, a atividade era mais importante.*

O professor se refere ao fato de uma das alunas do grupo a favor ter faltado à aula e apenas ela ser a responsável por guardar as perguntas do grupo. Os alunos recorreram ao professor, porque sabiam que ele tinha uma cópia das perguntas. Todavia, o docente respondeu que, justamente, naquele dia, havia esquecido sua pasta em casa. Na verdade, as perguntas estavam com ele naquele momento. No entanto, deixou que os estudantes agissem na direção de buscar uma solução para o problema. Aguardou pacientemente todo o tempo que foi preciso para isso. Simultaneamente, o outro grupo de alunos pressionava, pois, naquela altura dos acontecimentos, já se considerava “vencedor” do debate.

A solução que encontraram foi pedir autorização para usar o *smartphone* e entrar em contato com a colega. Não foi uma decisão fácil, pois os alunos já sabem que isso contraria uma das normas mais rígidas da Escola e a penalidade não é leve: usar o celular em contexto escolar significa ficar sem o dispositivo por uma semana!¹²¹ Todavia, o professor permitiu, justificando que fez isso pela atividade, caso contrário, como disse, ela teria “afundado” naquele dia. Observemos o enunciado: “eu tive que permitir que usassem o celular [...] naquele momento, a atividade era mais importante”.

Entendo que o gesto específico de delegar aos alunos a busca pela solução do problema também é gerador de desenvolvimento de capacidades para agir diante da situação tensa que se apresentava. Ele teve controle para esperar que os alunos se mobilizassem em torno de uma solução, mesmo com a pressão dos demais. Foi, igualmente, uma forma de mostrar aos aprendizes que a responsabilidade pela atividade era de todos os integrantes dos grupos. Ao lançar mão do expediente de comparar o deslize hipotético do candidato à Presidência da República, que vai a um debate sem as perguntas, a “tirar zero em uma prova bimestral” (Excerto 23), acentuou a gravidade da situação, por meio de uma metáfora significativa para os alunos, pois eles entendem a gravidade de receber um zero em uma prova.

¹²⁰ O professor se referia ao pleito de 2018.

¹²¹ O dispositivo fica retido na escola por esse tempo, com a autorização prévia dos pais. Essa autorização é dada no dia da matrícula do aluno.

Assim, após a autorização, excepcional, para o uso do *smartphones* – marcada nos enunciados “eu nem a escola permite” e “também tive que pedir autorização para isso” –, a aluna ausente participou do debate, remotamente, isto é, a distância, por meio do aplicativo *Whatsapp*, uma multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz/vídeo para *smartphones* e outros dispositivos com *internet*. Naquele momento, em uma situação inédita para a turma e para o professor, a tecnologia auxiliou o grupo na solução do problema que poderia ter impedido a realização da atividade.

Em caso de negativa, tal situação incidiria no trabalho real do professor e ele tinha consciência disso, pois afirma que “o debate teria afundado” (uma metáfora para fracassado, não dar certo ou não ser realizado) e que “a atividade era mais importante”. Portanto, a autorização para uso do *smartphone* também se enquadra em um gesto de ajustamento à situação inesperada que se desenhou. Nesse contexto, o micro-cenário instaurado por ele, na decisão de permitir que os alunos encontrassem a solução, transforma-se em momento de *kairos* (JORRO, 2004), quando uma situação, a princípio, de conflito ou tensão gera um momento feliz da pilotagem, por meio dos resultados alcançados a partir de gestos do professor.

Ademais, a comparação da situação de aula com o fato hipotético de um candidato à Presidência da República esquecer de levar as perguntas ao debate, um gênero que traduz uma prática já costumeira e aguardada em época de eleições (Excerto 23), o professor institucionaliza o objeto ao transportá-lo para fora da esfera escolar e assinalar sua realização como uma ação de linguagem em uma prática social real.

Antes de terminar a avaliação, o professor comenta os argumentos elaborados pelos dois grupos, chama a atenção para aqueles que apresentaram reflexão e força argumentativa significativa. Também ressalta alguma dificuldade da turma na elaboração das perguntas escritas e na formulação oral dos argumentos. No computo geral, elogia a todos pelo trabalho e tece considerações sobre o tema-problema.

Mais um aspecto ainda se destaca no Encadeamento: o professor pediu a avaliação dos alunos para a atividade. Vejamos, no Excerto 24.

E9 – Atividade 1.3.1 – avaliação dos alunos (SE4)

P: *Vocês têm sugestões para esse trabalho? Ou melhor, antes disso, vocês gostaram desse trabalho?*

A1s: *Sim, sim!*

P: *Por quê? Quais são os motivos?*

A1: *Foi mais divertido.*

A2: *Foi uma aula diferente.*

A3: *Porque é um assunto da atualidade que vai influenciar, vai afetar a gente.*

A4: *Porque a gente conseguiu compreender melhor o conteúdo e melhor as duas partes.*

A5: *Ajudou a perceber melhor a diferença dos dois lados, de quem é contra e de quem é a favor.*

P: *Isso é importante, porque quando a gente conhece isso, a gente aprende a respeitar a posição contrária. Mais alguém quer responder por que gostou? Não? Vocês têm alguma sugestão para esse trabalho? Alguma coisa a ver com a organização, alguma coisa que vocês queriam que fosse diferente? O que vocês acham que poderia mudar para melhorar?*

A4: *Eu acho que, como o grupo a favor era muito grande, por exemplo, certas pessoas não estavam nem aí para o trabalho que estava sendo feito. Se todas as pessoas estivessem interessadas, provavelmente, o trabalho do grupo seria melhor.*

P: *E, nesse caso, você sugere o quê?*

A4: *Não sei, tirar pessoas...*

P: *Diminuir o grupo?*

A4: *É...*

P: *Não deixar um grupo muito grande?*

A4: *É... um grupo a favor, um grupo contra e um outro... que não quer fazer nada [risos].*

P: *Mas e aí? O grupo que não quer fazer nada vai ficar fazendo o quê? Nada? Isso não é produtivo.*

Als: [Todos falam ao mesmo tempo]

P: *Pessoal, pessoal...*

A6: *Não pode ser tipo um grupo de juiz?*

P: *Como um júri simulado? Uma espécie de júri simulado, então? Teria um grupo contra, um grupo a favor e outro para julgar quem argumentou melhor, por exemplo?*

A6: *Não. É como se esse grupo tivesse que escolher uma opinião.*

P: *Então, esse grupo iria ver se escolhia a opinião de um ou a de outro pelo que eles fizeram. Seria essa a sua sugestão?*

A5: *Isso. Porque tinha gente que não estava participando, porque não sabia se era contra ou se era a favor... Ela podia ter uma outra função.*

A4: *Mas, se ela não está interessada, como é que ela vai decidir quem foi melhor?*

P: *Não, mas, aí, é diferente, é desempenhar uma outra função.*

A7: *Eu também acho que o grupo a favor também ficou com muita gente, porque tinha gente que ficou em cima do muro, sabe? Aí, se não era nem a favor nem contra, ficou fazendo nada. Foi para o outro grupo porque já era o maior.*

P: *Então, nós vamos pensar em uma forma de diminuir a quantidade de alunos de um grupo, se ele for muito grande, e direcionar uma terceira função. Fazer uma espécie de júri popular, por exemplo, como A6 sugeriu. Em uma próxima oportunidade, a gente pensa melhor nisso. Alguma outra sugestão?*

A7: *Podia discutir aborto.*

P: *Como? Ah, vocês estão sugerindo temas para outros debates.*

Como podemos observar, os alunos receberam bem a atividade e uma das justificativas foi a de que “foi uma aula diferente”, ou seja, a atividade rompeu com práticas mais convencionais com as quais eles estavam acostumados, logo, foi disruptiva naquele contexto.

Assim como o professor já havia observado, os estudantes também concordaram que o fato de um grupo ser bem maior do que o outro pode ter prejudicado o próprio grupo. Todavia, para além de alguns “não estarem nem aí” (na avaliação de uma aluna) ou “terem empurrado com a barriga” (na avaliação do professor), mais do que isso, eles ainda identificaram um outro motivo: havia alunos que não tinham uma posição ou opinião formada e que também não tiveram muita escolha sobre como proceder: teriam que ser contra ou favor.

A observação de uma das alunas de que alguns colegas não participaram porque não estariam interessados (“se todas estivessem interessadas”) deu a oportunidade para que essa questão fosse esclarecida: alguns estudantes não tiveram muita participação, porque

não tinham como argumentar ou contra-argumentar, uma vez que não haviam formado uma opinião a respeito da temática discutida. Isso também demonstra que o debate foi uma atividade real para os estudantes. Apesar de ser ficcionalizada, pois está a serviço do ensino, o posicionamento que todos assumiram (contra, a favor ou em dúvida) indica que a atividade não caracterizou um “fingimento”.

A avaliação dos aprendizes foi importante para o professor perceber o motivo de alguns não terem participado a contento da atividade. Ao mesmo tempo, o gesto específico de solicitar a avaliação deles (“Vocês têm sugestões para esse trabalho? [...] Vocês gostaram desse trabalho? [...] O que vocês acham que poderia mudar para melhorar?”), foi um gesto de regulação que chamou os alunos para um protagonismo, para agir criticamente, manifestando uma opinião sobre a atividade e propondo sugestões para melhorá-la. Mais uma vez, o professor deu voz aos alunos, permitiu que eles agissem pela linguagem, em uma situação real, justamente sobre uma dificuldade identificada pelo professor com relação a ação de opinar, de manifestar um ponto de vista, como vimos, em outro momento que motivou a escolha do objeto de ensino e a planificação da SD.

Assim, além de criar uma atmosfera de aula menos tensa e mais amigável, de modo a aproximá-los das decisões pedagógicas, o gesto de regulação mobilizado pelo professor foi fundamental para que ele observasse a questão por outro ângulo, pensasse em outras possibilidades para envolver efetivamente todos os estudantes em atividades desse tipo, e criasse um meio favorável ao desenvolvimento dos alunos.

Finalmente, os gestos de curadoria na seleção e escolha do objeto discursivo – gênero debate – revelaram ainda uma oportunidade de expor os alunos a uma prática que se estabelece como um lugar de construção interativa de opiniões, de conhecimentos, de ações, de si mesmo, isto é, a “um motor do desenvolvimento coletivo e democrático” (DOLZ; SCHNEUWLY; DE PIETRO; ZAHND, 2004, p. 251).

Portanto, assim como já havia ocorrido na atividade de verificação da pesquisa feita pelos alunos a respeito do objeto temático em discussão (atividade 4.1.2, SE2), o Encadeamento III de atividades escolares (SE4) oportunizou ao aluno a participação em situações reais para o desenvolvimento da capacidade de expor uma situação e de argumentar sobre ela.

Embora isso tenha ocorrido em um trabalho colaborativo entre os pares da comunidade escolar, resultado de movimentos de transposição didática planejados e mediados pelo professor, o acontecimento discursivo debate não caracterizou uma “cópia da realidade” na escola, mas, sim, a própria realidade existente em contexto escolar, em interação com

situações que também ocorrem fora dela, como o debate preparatório para a eleição presidencial, citado pelo professor, como argumento para mostrar aos alunos que a atividade exigia organização e responsabilidade de todos.

Ao encerrar as discussões sobre a atividade, o professor vira os cadernos dos alunos (gesto tradicional de regulação), devolve e comenta as provas corrigidas, entregues aos estudantes.

Antes de focalizar a última SE, é relevante pontuar que as atividades sobre argumentação foram iniciadas no ambiente virtual de aprendizagem por meio da atividade escolar 1.1.1 (SE3), sob a forma social de trabalho individual, pela leitura de um dispositivo didático elaborado pelo professor a respeito de saberes teóricos sobre o objeto textual argumentação e tipos de argumento. Como vimos, essa atividade apresentava indícios da metodologia aula invertida, pois os alunos tiveram contato com esses saberes, de forma autônoma, antes da aula presencial, através de um recurso digital (Figura 45).

Entretanto, na análise, também vimos que ela não se efetiva, naquele momento, pois a parte prática que deveria ser realizada, presencialmente, pelos alunos, não ocorre, uma vez que foi o professor quem respondeu às perguntas direcionadas a eles. Ao concretizar gestos de controle total sobre as atividades e optar pela forma social de trabalho exposição magistral, o professor assume uma postura de contra-apoiamento e faz o trabalho dos estudantes ao interpretar os textos no lugar deles (conjunto 1.3 de atividades escolares, Encadeamento III, SE3), identificando, ele mesmo, os recursos argumentativos utilizados pelos produtores desses textos.

Já no Encadeamento IV (SE4), o processo de efetivação da metodologia aula invertida se completa na realização do debate, que teve o protagonismo dos alunos e a mediação do professor. Ao optar pelas formas sociais de trabalho delegação, trabalho coletivo, trabalho em grupos maiores, o docente assume uma postura de acompanhamento (BUCHETON, 2012), agindo como moderador do debate, isto é, aquele que, apenas, deve garantir que as regras do debate sejam respeitadas. Essas ações resultam em uma pilotagem mais flexível e aberta.

Por sua vez, os alunos manifestam-se por meio de uma ação responsiva mais reflexiva e criativa. A atmosfera se torna mais relaxada e colaborativa. Isso ocorre no processo de elaboração de perguntas na preparação do debate até sua realização. Com o objetivo principal de levar os estudantes à prática de argumentar para a defesa de uma opinião ou de um posicionamento, esse processo também teve início na atividade escolar 1.1.1 (SE3), realizada pelos alunos a distância, por isso, os movimentos da aula invertida se confirmam nas atividades presenciais direcionadas ao debate.

Isso posto, prosseguindo, focalizo a última sequência de ensino que organizou a SD de ensino do gênero artigo de opinião.

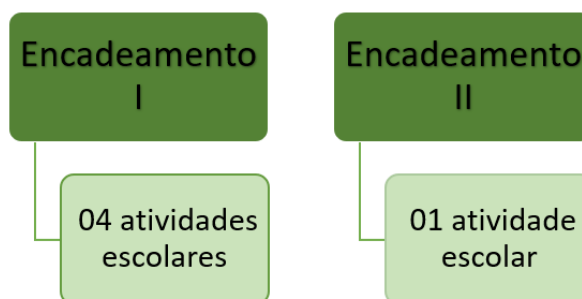
5.1.5 Sequência de Ensino do Macro-objeto “Ação de Linguagem de Opinar” (SE5)

Implementada no período de 14/05/2018 a 18/05/2018 e em duas aulas complementares em 15/06/2018 e 19/06/2018, a última sequência de ensino (SE5) contou com cinco atividades escolares (1.1.1, 1.1.2, 1.1.3, 1.1.4, 2.1.1), que formataram a oitava oficina da SD.

Após atravessar todo o percurso para o ensino e aprendizagem do gênero artigo de opinião, a SE5 finaliza a SD com um encadeamento de atividades que abrange o domínio da produção textual.

Materializada sob diferentes formas sociais de trabalho e conduzidas por diversos gestos didáticos, a estrutura organizacional da SE5 foi esquematizada da seguinte forma:

Figura 58 – Síntese da estrutura organizacional da SE5



Fonte: A pesquisadora

No Quadro 20, proponho uma síntese da sinopse da SE5 que descreve a organização do trabalho de ensino do macro-objeto “ação de linguagem de opinar”, para o desenvolvimento das atividades escolares com os alunos do 9º ano.

Quadro 20 – Síntese da sinopse da quinta sequência de ensino (SE5)

| Sinopse de sequência de ensino: Ação de opinar | | Instituição: EECM | Cidade: Campo Grande/MS | Turma: 9º ano A | Período: 14, 18/05/2018 e 15/06/2018 |
|--|---------------------|--|---|-----------------|--------------------------------------|
| Nível | FST | Suporte material | Resumo descritivo/narrativo | | |
| Aula do dia 14/05/2018 | | | | | |
| 1 | | | Produção de texto | | |
| 1.1 | | | Escrita de um artigo de opinião | | |
| 1.1.1 | TI P-R E D | Caderno Folha para entregar | ➤ Produzir um artigo de opinião | | |
| Aula do dia 18/05/2018 | | | | | |
| 1.1.2 | | Folha para entregar | ➤ Corrigir a produção textual escrita Professor recolhe os textos produzidos para a avaliação. | | |
| Aula do dia 15/06/2018 | | | | | |
| 1.1.3 | | Folha com a produção textual | ➤ Devolutiva da produção textual escrita Professor entrega os textos corrigidos aos alunos e pede que eles observem as questões anotadas por ele no texto. | | |
| 1.1.4 | TI | Caderno | ➤ Refacção da produção textual Professor circula pela sala e orienta os alunos na refacção dos textos, a partir das questões apontadas na correção. | | |
| 0 | | | Professor pede aos alunos para passarem o texto a limpo em casa em uma folha avulsa. | | |
| Aula do dia 19/06/2018 | | | | | |
| 2 | | | Circulação do gênero | | |
| 2.1 | | | Publicação do artigo de opinião | | |
| 2.1.1 | TC | Folha com a produção textual Jornal mural da escola | ➤ Publicar o artigo de opinião Professor e os alunos expõem, no jornal mural da escola, os artigos de opinião produzidos. | | |

Fonte: A pesquisadora

Encadeamento I (SE5) – 14/05/2018, 18/05/2018 e 15/06/2018

O único encadeamento da SE5 (Quadro 21) é composto por três atividades que envolvem a produção textual dos alunos.

Na atividade escolar 1.1.1, o professor realiza o gesto de formulação de tarefas na proposição da produção de um artigo de opinião, o objeto de ensino da SD. Além desse, o gesto de criação da memória didática também é realizado, em um movimento retrospectivo. No Excerto 25, podemos observar que o docente utiliza o verbo “lembrar” reiteradamente.

Notemos que as formas sociais de trabalho escolar pergunta e resposta e exposição se mesclam na atividade. Há momentos em que o professor responde ao questionamento que faz aos alunos e, em outros, ele aguarda as respostas. Predomina a sistematização dos aspectos trabalhadas até então na SD, no sentido de consolidar as aprendizagens. Assim, o gesto de institucionalização do gênero é igualmente implementado.

E10 – Atividade 1.1.1 (SE4)

P: *Vocês vão considerar tudo o que nós discutimos sobre a redução de maioria penal. Depois de todos os trabalhos que nós fizemos em sala de aula presencial e virtual, os exercícios, as discussões, o trabalho de investigação, de pesquisa, das entrevistas com os pais, dos vídeos que assistiram, do debate, tudo, nós vamos marcar para a próxima sexta-feira, dia 18/05 [anotando no quadro], a entrega da produção de um artigo de opinião sobre a redução da maioria, que nós combinamos lá no primeiro dia, quando começou o nosso trabalho sobre esse gênero. Depois de tudo o que discutimos, vocês têm plena condições de fazer um texto adequado. Por isso, não deixem para escrever na última hora. Vocês têm tudo à disposição de vocês. Todos os materiais que nós utilizamos estão na biblioteca da plataforma. Todos os artigos que lemos aqui também estão lá. Mas, lembrem-se de que não é para copiar os textos que estão lá, nem outros da internet. Nós já sabemos a opinião de vocês, vocês se manifestaram no debate. É a sua opinião que irá aparecer no artigo e os seus argumentos. Já sabem que podem até citar outros autores, como argumento, mas não copiar os textos deles. Vamos lembrar que é muito fácil saber se o texto foi copiado, ok? O que vocês lembram sobre artigo de opinião? Como inicia?*

As: *Introdução.*

P: *Introdução. Olha só, você vai fazer o seu artigo conforme aprendeu nas aulas. Começamos com a introdução. O que aparece lá? A tese, o seu ponto de vista, a sua opinião – você é a favor ou contra à redução da maioria penal? Se for a favor, provavelmente vai dizer que...*

A1: *... vai ser bom diminuir a maioria penal.*

P: *Pode ser. Depois, você vai justificar, defender a sua opinião. Vai usar seus argumentos. Por que vai ser bom? Para isso, você pode utilizar os materiais que estudaram na plataforma. Há duas apresentações lá, lembram? Podem utilizar também os exercícios que fizemos nos grupos. O que vem por último?*

As: *Conclusão.*

P: *Na conclusão, você pode reforçar se é contra ou a favor, é a sua tese, e também pode dar ideias sobre como resolver esse problema. Lembram? Aqui, no dia do debate, surgiram várias ideias sobre como poderia ser resolvido esse problema. Lembram? Quais?*

A2: *Investimento em educação, ter a família mais perto do jovem...*

A3: *Aumentar o tempo de prisão dele na UNEI [Unidades Educacionais de Internação, em MS].*

P: *Isso. Lembrem-se que todos os artigos têm título. Onde os artigos de opinião são publicados? Onde vocês encontraram os artigos que pesquisaram?*

A1: *Na internet.*

P: *Onde na internet?*

A4: *Site de jornal.*

P: Isso. Em jornais, revistas. Os artigos podem ser lidos por muita gente. Lembrem-se de que vocês devem escrever como se fossem articulistas. Pensem que muita gente poderia ler o artigo de vocês em um jornal, revista, site. Pensem no que vocês querem que todas essas pessoas, seus leitores, saibam sobre redução da maioria penal e a opinião de vocês sobre esse problema social. As pessoas podem mudar de opinião lendo o seu artigo. Por isso, também, que os articulistas não escrevem seus textos de qualquer jeito, muita gente lê os textos que eles escrevem. Certo, pessoal? Alguma pergunta?

A5: Quantas linhas no máximo?

P: Não tem máximo de linhas. Olhem os artigos que nós lemos. Aquele exercício de colocar em ordem os parágrafos do texto, o artigo tem cinco parágrafos. Outros que nós lemos são maiores. Cinco parágrafos pode ser o mínimo. Introdução, três parágrafos referentes à argumentação, e a conclusão por último.

A2: Pode entregar antes?

P: Pode. Na próxima aula, começam os preparativos para a festa, mas vou esclarecer dúvidas. Comecem a escrever e tragam para eu ver. “Professor, estou com dúvida. Isso aqui está certo ou não?” Tragam o texto que eu olho, conversamos sem problema nenhum. Agora, não pode trazer na sexta-feira e dizer que está com dúvida. Aí não dá mais tempo de olhar. Já é a data da entrega. Certo, pessoal? Entendido? Agora, precisamos fazer uns combinados para a festa.

Por meio do gesto de evocar uma memória, o professor retoma etapas da SD implementada:

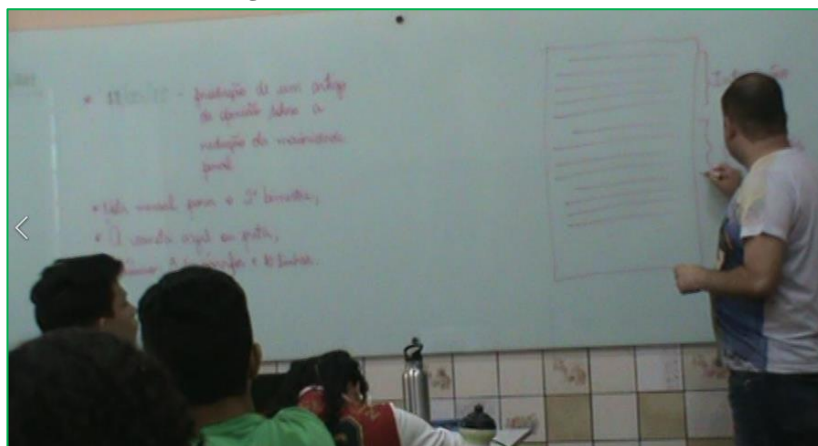
(1) a apresentação do projeto de ensino: “[...] a entrega da produção de um artigo de opinião sobre a redução da maioria, que nós combinamos lá no primeiro dia, quando começou o nosso trabalho sobre esse gênero”; e

(2) atividades desenvolvidas nas oficinas na modalidade presencial e a distância: “depois de todos os trabalhos que nós fizemos em sala de aula presencial e virtual, os exercícios, as discussões, o trabalho de investigação do tema, de pesquisa que vocês fizeram, das entrevistas com os pais, dos vídeos que assistiram, do debate, tudo”.

Esse gesto de criação da memória didática também alavanca o gesto de elementarização do objeto discursivo, topicalizado em suas dimensões observáveis, tais como, os elementos da estrutura composicional do gênero artigo de opinião: “O que vocês lembram sobre artigo de opinião? Como inicia? [...] *Introdução*. [...] Depois, você vai justificar, defender a sua opinião. Vai usar seus *argumentos*. [...] O que vem por último? Na *conclusão* [...]. Lembrem-se que todos os artigos têm título”.

Ao relembrar esses aspectos com os alunos, o professor realiza gestos corporais de ir ao quadro branco e desenhar um esquema da estrutura do artigo – um instrumento semiótico utilizado como estratégia visual para recordar com os alunos a forma do artigo de opinião. Observemos na Figura 59.

Figura 59 – Atividade 1.1.1 (SE5)



Fonte: A pesquisadora (excerto das videogravações)

O professor retoma igualmente outros recursos e instrumentos, como a própria plataforma *Edmodo*, os dispositivos didáticos utilizados durante a implementação da SD, tais como, o *corpus* de exemplares do gênero artigo de opinião, os vídeos selecionados em plataformas na *web*, as apresentações em vídeo e *slides* elaboradas pelo professor, para que os alunos também se lembrem de que todo o material de consulta continua disponível para acesso no ambiente virtual de ensino e aprendizagem.

Além de aspectos do plano global do texto, o docente recupera parâmetros contextuais do gênero: “Onde os artigos de opinião são publicados? Onde vocês encontraram os artigos que pesquisaram? [...] Em jornais, revistas. Os artigos podem ser lidos por muita gente. [...] Por isso também, os articulistas não escrevem seus textos de qualquer jeito, muita gente lê os textos que eles escrevem”.

Ao focalizar parâmetros sociossubjetivos referentes ao artigo de opinião, ele ainda realiza gestos específicos para ficcionalizar, mais uma vez, a situação de produção textual em questão, aproximando dos alunos os modos de circulação do gênero: “Lembrem-se de que vocês devem escrever como se fossem articulistas. Pensem que muita gente poderia ler o artigo de vocês em um jornal, revista, *site*. Pensem no que vocês querem que todas essas pessoas, seus leitores, saibam sobre redução da maioria penal e a opinião de vocês sobre esse problema social”. O professor já havia feito isso por meio das atividades 3.1.1/3.2.1 e 4.1.1 da primeira sequência de ensino (SE1).

Quando ficcionaliza a situação de produção do artigo e se refere a seu suporte (jornais e revistas), também focaliza a prática social concretizada nesse gênero e a esfera de circulação: “pensem no que vocês querem que todas essas pessoas, seus leitores, saibam sobre redução da maioria penal e a opinião de vocês sobre esse problema social. As pessoas podem

mudar de opinião lendo o seu artigo”. Ou seja, o gênero é entendido como ação de linguagem: a ação de se manifestar sobre um problema social e agir sobre o outro.

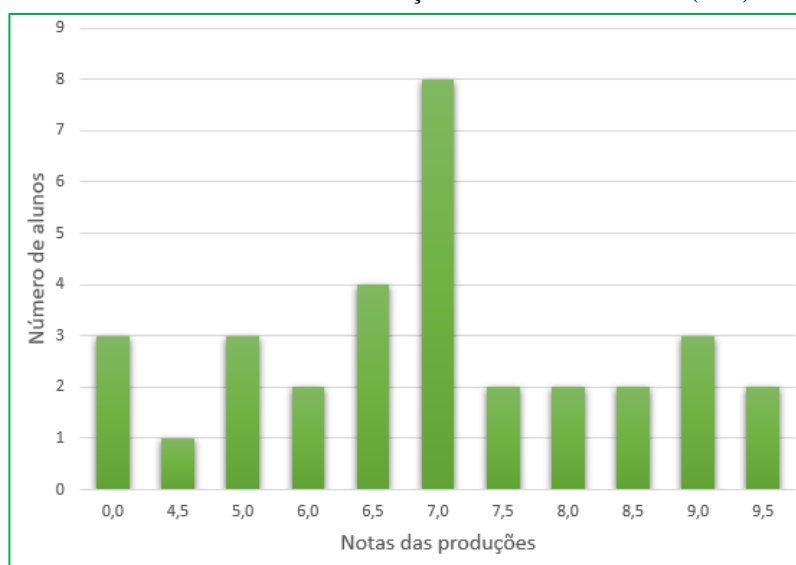
Dessa forma, ele também especifica as condições de produção do artigo de opinião como já havia feito nos Encadeamentos III e IV da SE1.

Com a proposição da atividade de produção de textos, o professor praticamente fecha a SD e oportuniza aos alunos um momento de colocar em prática, em um texto, os saberes adquiridos com relação à prática de opinar e a formas de como fazê-lo.

A planificação inicial da SD previa que os alunos produzissem seus textos em aula presencial, no entanto, em virtude da preparação de um evento muito importante para a Escola, os alunos apenas iniciaram o texto e o professor procedeu a um ajuste, solicitando aos alunos que a produção fosse feita a distância, em casa, e entregue na semana seguinte. No entanto, como podemos observar no Excerto 25, ele se colocou à disposição para esclarecimentos personalizados de dúvidas, pois, na semana seguinte, não haveria aulas regulares, mas apenas os preparativos para um evento escolar.

Na data marcada, os alunos entregaram as produções para a correção e avaliação dos textos (Anexo E). A atividade (1.1.2, SE5) mobiliza gestos de regulação do professor. Os textos corrigidos foram devolvidos aos alunos em 18/06/2018, com uma nota e observações sobre problemas identificados. De acordo com as notas atribuídas, o rendimento dos alunos pode ser representado no Gráfico 2. Observamos que a atribuição de notas é um gesto tradicional de regulação, mas que ainda faz parte das exigências da maioria dos sistemas de ensino para a progressão do aluno com relação ao tempo e à organização escolar.

Gráfico 2 – Resultado da avaliação dos textos dos alunos (SE5)



Fonte: A pesquisadora, a partir de dados do professor

A maioria da turma, 27 alunos (84,4%), obteve nota acima da média; 01 aluno ficou na média (3,1%); e 04 alunos obtiveram notas abaixo da média (12,5%). Desses últimos, 03 alunos não entregaram o texto produzido para a avaliação. Os problemas identificados no quarto texto com rendimento abaixo da média relacionavam-se a não identificação da temática em discussão, a problemas na organização da estrutura composicional do gênero e a recursos que promovem a conexão textual. Todavia, talvez seja possível justificar o baixo rendimento da aluna com o fato de ela ter faltado à maioria das aulas e deixado de fazer inúmeras atividades, por motivos de doença.

Na data da devolução das produções, o professor entregou o artigo corrigido (presentificação) e comentou o resultado das produções e os pontos considerados por ele como mais problemáticos nos textos dos alunos. Entre eles, estavam aspectos relativos à falta de clareza dos argumentos ou a incongruências entre a tese defendida e os argumentos propostos.

Outro aspecto problemático, citado por ele, diz respeito ao uso de marcadores textuais utilizados como mecanismos de textualidade e progressão textual. Contudo, lembro que não houve uma oficina direcionada para o trabalho com marcadores textuais, ou mais especificamente, com elementos linguístico-discursivos, mas apenas uma das tarefas, propostas no ambiente virtual (Tarefa 6, atividade escolar 3.3.1, SE2), focalizou esses recursos linguísticos, sem, contudo, abordá-los especifica e sistematicamente. A tarefa visava à identificação das partes da estrutura composicional do gênero.

Assim, os problemas apresentados dizem respeito, portanto, a alguns aspectos da infraestrutura geral do texto ligados a mecanismos de coesão e coerência. Isso significa que, embora tenha havido, como se viu na análise das sequências de ensino, um trabalho com os eixos de usos da língua – ensino de leitura e de produção de textos –, o trabalho de ensino não ocorreu, na mesma proporção, na abordagem do eixo de reflexão sobre a língua – o de análise linguística. Apesar disso, todos as produções pertenciam ao gênero artigo de opinião, ou seja, os alunos apreenderam esquemas gerais de utilização do gênero em estudo.

A partir da identificação de dificuldades dos alunos, o professor considerou abordar esses aspectos novamente em outro trabalho com gêneros do argumentar.

A devolução das produções de textos dos alunos e os comentários sobre elas possibilitou aos alunos a reescrita e exposição dos artigos de opinião produzidos pelos alunos no jornal mural da escola (atividades 1.1.3, 1.1.4 e 2.2.1). Gestos de formulação de tarefas, regulação e institucionalização do gênero foram materializados pelo professor.

Essas atividades marcaram o final da SD de ensino do gênero artigo de opinião e do projeto de ensino para desenvolvimento da ação de linguagem de assumir um

ponto de vista sobre um problema social e de defendê-lo. Embora os textos não tenham sido publicados no *blog* da Escola (não houve tempo para a digitação e impressão dos textos pelos alunos, em decorrência de um evento escolar que levou o abreviamento do final da SD), como havia sido previsto na planificação inicial da SD, o caráter de circulação do gênero foi evidenciado em várias sequências de ensino, especificamente, na orientação do professor para a produção, no memento em que ele aciona gestos que ficcionalizam (SCHNEUWLY, 2004) a situação de produção, e na exposição dos textos manuscritos dos alunos (Anexo G) no jornal mural da Escola.

Encerradas a descrição e as análises das sequências de ensino, na próxima seção, apresento uma síntese dos resultados, orientando-me pelas perguntas que guiaram as ações mobilizadas para a realização da pesquisa.

5.2 SÍNTESE DOS RESULTADOS

Nesta síntese, procuro responder, mais pontualmente, às perguntas que conduziram os encaminhamentos da pesquisa, considerando a análise das sequências de ensino implementadas pelo professor por meio dos gestos que configuram seu agir no trabalho de ensino focalizado.

Primeira pergunta de pesquisa

A primeira pergunta refere-se à compreensão de como foi organizado o trabalho de ensino do professor, a partir de uma experiência-piloto que focalizou uma possibilidade de integração de aspectos do modelo de ensino híbrido aula invertida ao procedimento sequência didática para o ensino do gênero artigo de opinião, no processo de transposição didática desse pré-construído sócio-histórico.

Para tanto, um projeto de ensino foi planejado e implementado por meio de uma sequência didática para oportunizar aos alunos desenvolverem capacidades voltadas para a apreensão das práticas de opinar e de defender posicionamentos por meio de argumentos. A sequência didática, implementada por meio de formas sociais de trabalho e pelos gestos didáticos mobilizados pelo professor, norteou seu trabalho de ensino em interação com os alunos e os saberes materializados nos objetos de ensino.

Uma das etapas mais complexas da pesquisa foi a elementarização da SD em sequências de ensino, para a organização dos dados gerados, a fim de compreender a

organização do trabalho do professor. Após a observação dos encadeamentos de atividades, a proposta foi delimitá-los pelo objeto de ensino identificado como catalisador de cada sequência de ensino no decorrer da implementação da SD. Nesse movimento, cinco macro-objetos foram identificados, gerando cinco sequências de ensino (SE1, SE2, SE3, SE4 e SE5).

Articulando, posteriormente, os dados das sinopses das sequências de ensino ao esquema clássico da SD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; Figura 9), foi possível verificar que o dispositivo contou com oito oficinas (módulos) de trabalho. Como a SD foi passando por reformulações ao longo do desenvolvimento do projeto, considerando as necessidades dos alunos, identificadas nas atividades e tarefas, somente foi possível reconstruí-la, totalmente, ao término da realização do projeto de ensino.

Durante a implementação da SD, a planificação inicial proposta pelo professor foi sofrendo (re)significações e alterações a partir de gestos de regulação que geraram diagnósticos acerca do nível de desenvolvimento real dos alunos e da identificação de possíveis zonas de desenvolvimento proximal, potencializadoras de desenvolvimento. Fatores externos, como feriados prolongados e um evento escolar muito importante para a Escola, também foram determinantes para as alterações na planificação inicial.

No primeiro caso, duas oficinas foram acrescentadas (6 e 7) e, no segundo, a produção textual planejada para ser feita em aula presencial foi realizada a distância.

Tal agir corrobora a constatação de Magalhães e Cristovão (2018) a respeito da tendência de reelaboração da proposta inicial da SD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) na realidade brasileira. Segundo as autoras, no contexto escolar brasileiro, é comum que as reelaborações ocorram durante sua execução, mesmo que tenha sido um trabalho planejado anteriormente. Desse modo, esses ajustes revelam gestos do professor que indiciam planejamento sistematizado, avaliação de situações de ensino-aprendizagem e adaptações que visam ao desenvolvimento dos alunos.

O Quadro 21 propõe uma sinopse da organização geral da SD. Nela, podemos observar os objetos de ensino privilegiados, assim como, os esquemas de utilização do gênero a ser construídos pelos alunos e as capacidades de linguagem com potencial de ser desenvolvidas a partir deles.

Quadro 21 – Organização da SD que prefigurou o trabalho de ensino do professor

| Oficinas/segmentos temáticos | | Objetos de ensino | Esquemas de utilização do gênero a ser construídos pelo aluno | Capacidades de linguagem | S E |
|------------------------------|---|---|---|---|-----|
| 1 | <i>Opinar: mais que um direito cidadão</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Ação de linguagem de opinar para assumir um posicionamento • Dimensão polêmica/controversa dos textos opinativos • Problemas resolvidos por meio de ações de linguagem em gêneros • Contexto de produção do gênero artigo de opinião | Parâmetros contextuais de produção particulares e mais amplos | Capacidades de ação; e de significação | 1 |
| 2 | <i>Como podemos opinar?</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Relação com outros gêneros opinativos da mesma e de outras esferas | Parâmetros contextuais de produção particulares e mais amplos | Capacidades de ação; e de significação | |
| 3 | <i>Sobre o que podemos opinar?</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Conteúdo temático | Parâmetros contextuais de produção | Capacidades de ação | |
| 4 | <i>Conhecendo o gênero artigo de opinião</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Gênero artigo de opinião • Contexto de produção do artigo de opinião • Estrutura composicional do artigo de opinião | Parâmetros contextuais de produção; e parâmetros do plano textual global | Capacidades de ação; e discursivas | 2 |
| 5 | <i>Como se configura um artigo de opinião?</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Plano textual global do artigo de opinião | Parâmetros do plano textual global; e fases da sequência argumentativa (infraestrutura dos artigos de opinião) | Capacidades discursivas | |
| 6 | <i>Argumentar para defender uma opinião e influenciar o outro</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Sequência argumentativa • Posicionamentos/ideias, opiniões e argumentos, relacionadas ao objeto temático e a formas de pensar • Elementos enunciativos | Sequência textual argumentativa; e parâmetros linguístico-discursivo referentes à instância enunciativa | Capacidades discursivas; de significação; multissemióticas; e linguístico-discursivas | 3 |
| 7 | <i>Debater: uma forma de interagir com a opinião do outro</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Conteúdo temático • Posicionamentos/ideias, opiniões e argumentos, relacionadas ao objeto temático e a formas de pensar • Elementos enunciativos | Parâmetros contextuais de produção; fases da sequência argumentativa; e parâmetros linguístico-discursivos referentes à instância enunciativa | Capacidades de ação; de significação; discursivas; e linguístico-discursivas | 4 |
| 8 | <i>Realizando a ação de linguagem por meio da escrita</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Textualização do artigo de opinião | Textualização do gênero por meio da produção inicial (domínio das capacidades de linguagem) | Capacidades de ação; de significação; discursivas; e linguístico-discursivas | 5 |

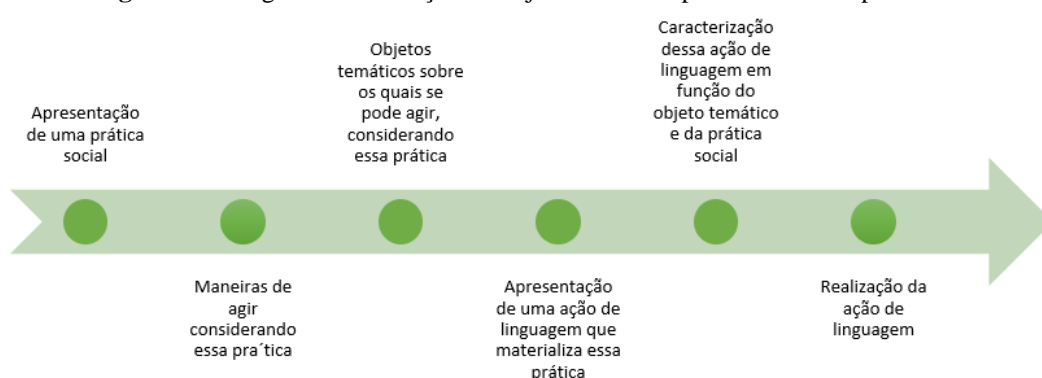
Fonte: A pesquisadora

Observando tanto os objetos de ensino como os esquemas de utilização do gênero a ser construídos pelo aluno e as capacidades de linguagem envolvidas, percebo que a condução das atividades não segue, necessariamente, uma forma linear e, em sua progressão, desenha-se um percurso de idas e vindas no trabalho com o gênero e, paulatinamente, as capacidades de linguagem vão se articulando nas diferentes oficinas.

Desse modo, percebe-se que o professor não trabalhou o gênero de forma reduzida, apenas como pretexto para o ensino de formas linguísticas, conforme meus alunos, acadêmicos de Estágios de Licenciatura em Letras, já observaram em inúmeras oportunidades em escolas de nosso contexto mais próximo.

Ao delimitar as oficinas da SD em segmentos temáticos, a partir das sequências de atividades de ensino, especificados no Quadro 21, podemos observar a lógica interna à SD, que ilustra o processo.

Figura 60 – Lógica da construção do objeto de ensino pelo trabalho do professor



Fonte: A pesquisadora

As oficinas 1, 2 e 3, materializadas na primeira sequência de ensino (SE1), abordam a situação inicial e parâmetros contextuais de produção do gênero; apresentam aos alunos o projeto de ensino e os mobilizam para a produção do gênero artigo de opinião, enfatizando a relevância das práticas materializadas nesse gênero.

Nessa sequência de ensino, além de despertar a atenção dos alunos para a ação de linguagem em questão, o professor busca sensibilizá-los para o projeto de escrita em curso e conscientizá-los para outras práticas discursivas favorecidas pelo artigo de opinião, tais como refletir sobre um problema social, manifestar um posicionamento sobre ele, motivar a reflexão e ação do interlocutor.

As demais oficinas (4, 5, 6, 7 e 8), viabilizadas pelas demais sequências de ensino (SE2, SE3, SE4 e SE5), contemplam parâmetros referentes aos níveis organizacional e enunciativo prefigurados na arquitetura textual.

O professor não incluiu a produção inicial antes dos trabalhos nas oficinas da SD. Para definir o objetivo da SD e planejá-la, o docente tomou como base dificuldades apresentadas pelos aprendizes em outras produções textuais, principalmente, quanto à necessidade de desenvolvimento de uma capacidade de linguagem mais geral.

Para tanto, considerou ainda ocorrências relacionadas a dificuldades para manifestação de opiniões, tomadas de posição e acionamento de formas para defendê-las, em várias situações de aula e, principalmente, em reuniões do Conselho de Classe Participativo, das quais a presença dos alunos é uma prática da Escola. Por isso, o professor escolheu um gênero do argumentar. Sua competência metagenérica, resultado de seu nível de letramento e de sua prática de ensino, leva-o a agir em direção da curadoria de um megainstrumento propício para auxiliá-lo a intervir, de modo formativo, nesse cenário.

Não obstante, embora saibamos que a produção inicial se configura como uma ferramenta que indicará ao docente as capacidades que os alunos ainda precisam desenvolver para agir, pela linguagem, em determinadas situações sociais, a decisão do professor indicia um cuidado com a progressão dos saberes. Ademais, ele não partiu do gênero para elaborar a sequência didática, mas de um diagnóstico emergente da observação de uma prática social presente na comunidade escolar e oriunda do engajamento social dos alunos em atividades dessa esfera. Assim, o professor partiu de uma prática social de linguagem para chegar ao objeto de ensino.

A análise das sequências de ensino indicaram também que, embora o objeto unificador da SD tenha sido o gênero artigo de opinião, e ela se direcione ao domínio mais específico de um gênero textual, os objetos de ensino foram contemplados em mais de um tipo de gênero, em diferentes dispositivos de ensino (em ambiente presencial e a distância), que viabilizaram o trabalho do professor em um projeto de classe: artigos de opinião (8), reportagem televisiva (1), debate (1), programa/canal no YouTube (1), depoimento em vídeo (1); mapa geográfico (1), mapa de ideias (1), apresentação em vídeo/slides (2).

Com exceção dos três primeiros artigos de opinião, todos os demais gêneros foram regidos pelo mesmo objeto temático em discussão. No entanto, esses artigos, que iniciaram as discussões sobre o gênero, foram tomados com o objetivo de levar o aluno a perceber que, por meio desse gênero, é possível discutir quaisquer problemas controversos e publicar seu texto em veículos de comunicação, desde que se esteja apto a produzi-lo e legitimado socialmente para isso.

Por sua vez, o conjunto de gêneros selecionados, que materializa objetos discursivos e culturais, foi presentificado nas tarefas e atividades desenvolvidas. Alguns foram ainda elementarizados em aspectos observáveis que constituem outros objetos de ensino.

Os artigos de opinião e o debate foram elementarizados em objeto temático (a redução da maioria penal); objetos contextuais (parâmetros subjetivos e sociosubjetivos que envolvem a produção e recepção do gênero); objetos textuais-discursivos (a sequência

textual argumentativa e os tipos de argumentos); objetos gramaticais (elementos linguístico-discursivos, itens lexicais e morfossintáticos que constroem sentidos no texto, marcam o estilo do gênero e do produtor do texto, promovem a progressão temática e textual).

Assim, considerando os objetivos e os objetos de ensino privilegiados nas oficinas da SD, a partir de dispositivos e gestos didáticos implementados, o trabalho do professor contemplou a definição geral do gênero, aspectos referentes a parâmetros do contexto comunicativo, à infraestrutura textual global, a marcas linguísticas, a operações (ações, formas sociais de trabalho e procedimentos/técnicas mobilizados para alcançar determinado objetivo), e conteúdos específicos, descritos nas sinopses das sequências de ensino e sumarizados no Quadro 21.

De acordo com as sequências de ensino que organizaram a SD, o professor planejou diversas formas sociais de trabalho escolar, que caracterizaram dinâmicas e formatos diferenciados de aulas e organizaram seu trabalho para introdução dos dispositivos didáticos que viabilizaram a realização de tarefas (12)¹²² e de atividades escolares (80) pelos alunos, nas ações de presentificação, elementarização e institucionalização desses objetos.

É importante destacar que a maior parte das tarefas ou atividades escolares envolveram mais de uma forma de trabalho social e de domínio de atividades (diferentes processos de ensino), que se imbricam. Por exemplo, vários artigos de opinião foram lidos coletivamente e interpretados por meio de perguntas e respostas orais; o debate foi realizado em grupos maiores e envolveu a escrita e a produção de texto oral; tarefas organizadas em grupos ou em duplas foram realizadas sob o domínio da escrita; uma tarefa individual de leitura foi delegada sob a forma de perguntas e respostas. Assim, as opções à disposição do professor são várias e podem ser combinadas (ou não) de inúmeras maneiras, a depender de seus gestos de curadoria, de seus objetivos, dos objetos de ensino, das situações de aula.

Embora todas as ações sociais envolvam práticas de compreensão e produção textual, na tentativa de identificar os tipos de tarefas e atividades, considere os domínios de atividades predominantes, privilegiados pelo professor, de acordo com seus objetivos de ensino.

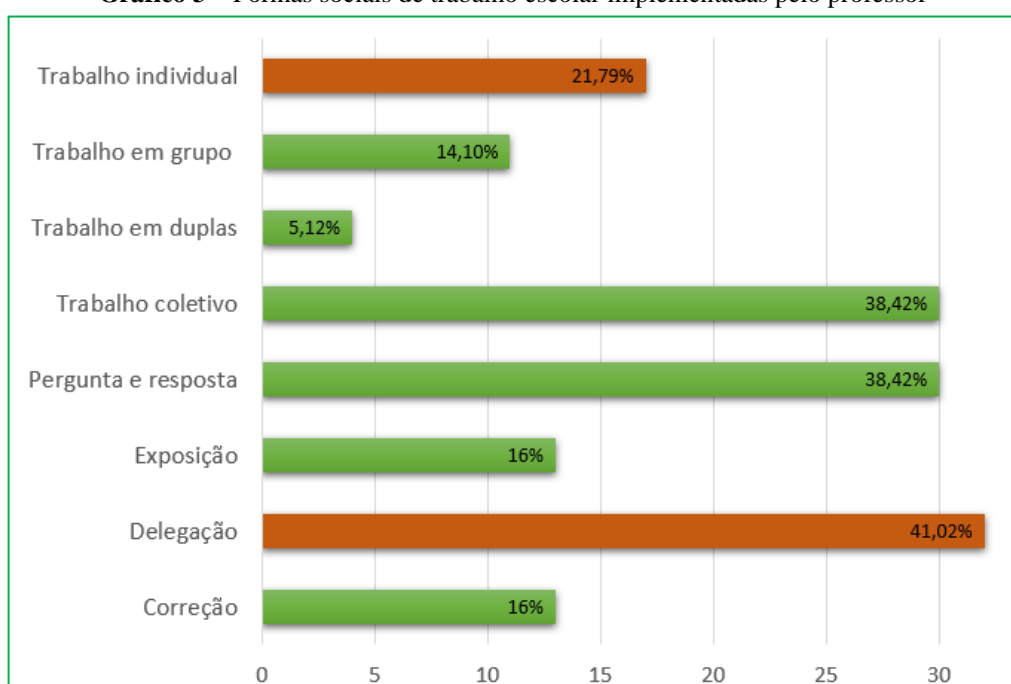
Nos Quadros 16, 17, 18, 19 e 20, que reproduzem a planificação das cinco sequências de ensino identificadas na sequência didática, podemos observar as formas sociais implementadas bem como os dispositivos e domínios de atividades privilegiados e os modos como o professor os combinou.

¹²² Os números indicados entre parênteses referem-se à quantidade de atividades/tarefas, dispositivos, objetos ou ao número de ocorrências de determinada forma social de trabalho.

No Gráfico 3, temos uma síntese ou uma visão mais geral da ocorrência das formas sociais de trabalho escolar identificadas nas sequências de ensino. Com base nele, observo que as aulas do professor protagonizam momentos bastante interativos e contemplam várias situações: explicação dialogada, proposição de tarefas, resolução de tarefas coletivamente, em grupos e individualmente e a correção de tarefas.

Observemos que três ocorrências predominam: trabalho coletivo, pergunta e resposta e delegação.

Gráfico 3 – Formas sociais de trabalho escolar implementadas pelo professor



Fonte: A pesquisadora

A forma social de trabalho escolar pergunta e resposta dialoga com a forma social de trabalho coletivo, pois, embora não haja uma correspondência direta entre elas, em questão de número de ocorrências, a maioria das atividades presenciais foram implementadas sob essas formas. Esses formatos de aula também se relacionam com os domínios das atividades, isto é, com os diferentes processos de ensino que envolvem a leitura, a escrita, a oralidade, a escuta, a análise linguística-textual.

Todas as atividades de leitura e compreensão textual, desenvolvidas coletivamente (com a turma toda), foram realizadas oralmente por meio da forma social de pergunta e resposta. Isso também indica que a maioria absoluta das atividades escolares implementadas ocorreu presencialmente e na modalidade oral.

Entretanto, isso não significa que houve um trabalho sistemático com a oralidade, pois os alunos produziram textos de apenas dois gêneros orais secundários, públicos: depoimento em vídeo e debate, instrumentos que oportunizaram a exposição de um ponto de vista e a construção de argumentos em função de um objeto temático. Embora, por meio deles, os alunos tenham praticado ações reais de linguagem, apenas o debate foi trabalhado de forma um pouco mais sistemática.

Observando as demais formas sociais de trabalho e os domínios implementados, comprovamos a predominância de formas sociais coletivas e do domínio de atividades orais. Vejamos, primeiramente, na modalidade de ensino presencial.

O trabalho em ambiente presencial envolveu ainda formas sociais de trabalho em grupos (maiores ou menores) e em duplas. No entanto, o número de ocorrências foi bem menor em relação às atividades escolares coletivas (38,42%), conforme podemos visualizar no Gráfico 3. As atividades desenvolvidas em grupos maiores (2 – debate) abarcam os domínios da escrita e da oralidade; nos grupos menores (5) e nas duplas (3) os domínios das atividades escolares são a leitura, a escrita e a interpretação textual. As atividades em grupo totalizaram 14,10% das ocorrências.

Embora atividades em grupos menores também corporifiquem uma prática conhecida na esfera escolar, a maneira como algumas foram desenvolvidas também as caracterizam como disruptivas porque instauraram outros modelos de ensino, como os híbridos “laboratório rotacional” e “rotação por estações”.

Já, na modalidade a distância, as tarefas (6) e atividades escolares (11) foram implementadas em número bem menor do que as presenciais. Foram planejadas sob o domínio da escrita e da interpretação textual e sob a forma social de trabalho individual (21,79%). Em espaço virtual, apenas uma atividade foi planejada no domínio oral (a produção de vídeo dos alunos). Como vimos, uma das tarefas, realizadas a distância, envolve ainda a forma social de pergunta e resposta (um simulacro de interação síncrona entre professor e aluno – SE2, Quadro 17, atividades 3.1.1, 3.2.1 e 3.2.2).

A delegação foi a terceira forma social de trabalho na qual se verificou mais ocorrências (41%). Essa forma caracteriza a ação do professor de delegar tarefas aos alunos. Ela ocorreu tanto nos momentos presenciais como a distância. Entendo-a como a ação do professor de conferir aos alunos a ação de realizar tarefas/atividades. Delega-se algo a outra pessoa porque se confia nela ou se acredita em sua capacidade.

No entanto, o próprio enunciado de comando das tarefas também encarna uma forma de delegação. Apesar disso, o fato de um número significativo de tarefas e atividades

terem sido delegadas ao aluno marca um espaço didático menos convencional, no qual o professor adota formas menos tradicionais de trabalho, que não sejam focalizadas principalmente no docente.

Outrossim, o gesto de delegar a realização de atividades aos alunos também significou, em alguns momentos, uma forma de respeitar-lhes a voz e suas escolhas (como na eleição da temática a ser discutida no projeto, por exemplo), contribuindo para o desenvolvimento pessoal dos aprendizes (DOLZ, 2016).

Assim, as formas sociais de trabalho escolar delegação e trabalho individual (marcadas na cor marrom no Gráfico 3) implementadas pelo professor, além de diferenciadas, refletem uma oportunidade de participação maior do aluno e marcam uma mudança em procedimentos cristalizados no gênero da atividade docente. Apesar disso, o Gráfico 3 nos mostra ainda a influência das práticas tradicionais na tentativa de inovação oportunizada pela integração de aspectos da aula invertida à sequência didática.

Isso parece se confirmar, se observarmos as ocorrências da forma social de trabalho exposição magistral, na qual o docente assume total protagonismo, inclusive em atividades que são direcionadas à ação do aluno. Na análise do agir do professor, foi possível identificar momentos em que ele age dessa forma. No entanto, verificamos que o índice de ocorrência da forma social exposição é baixo (16%), em relação ao trabalho individual e à delegação, considerando todas as atividades e tarefas e o fato de que, historicamente, era aceita como a única forma de organização do trabalho docente.

Porém, conforme observamos, a exposição também emerge de momentos em que o professor lança mão dela para realizar sistematizações dos conteúdos discutidos com os alunos, trata-se de uma forma de oportunizar-lhes momentos de consolidação das aprendizagens. Além disso, o professor também implementa essa forma, associada à pergunta-resposta, em momentos de revisão e de retomada de conteúdos. Isso significa que nem toda forma social de trabalho considerada tradicional, hodiernamente, são obsoletas, anacrônicas ou ineficientes. Ademais, há sempre a possibilidade de adequação dessas formas por meio de combinações outras, viabilizadas por gestos de institucionalização e formas sociais mais interativas, nas quais o aluno pode assumir uma postura mais ativa.

Por último, foi identificada a forma social de trabalho escolar correção, também recorrente na prática escolar. As correções são materializadas por gestos de regulação e fundamentais para o diagnóstico de dificuldades/necessidades dos alunos e para a proposição de outras atividades/tarefas. No caso da SD analisada, mais duas oficinas foram acrescentadas à proposta planejada inicialmente.

Foram observadas 14 ocorrências de situações em que esses gestos foram implementados, considerando-se o número de tarefas realizadas (12), virtual e presencialmente, juntamente com outros gestos, tais como elementarização e criação da memória didática.

Ocorrências de gestos tradicionais específicos de correção foram verificados, tais como a ação de olhar rapidamente os cadernos dos alunos e apor um visto, e ainda outros mais inovadores, como a revisão reiterada de tarefas no ambiente virtual, por meio da interação a distância, assíncrona, possibilitada por ferramentas digitais do ambiente virtual, a partir de comentários que identificaram dúvidas dos alunos.

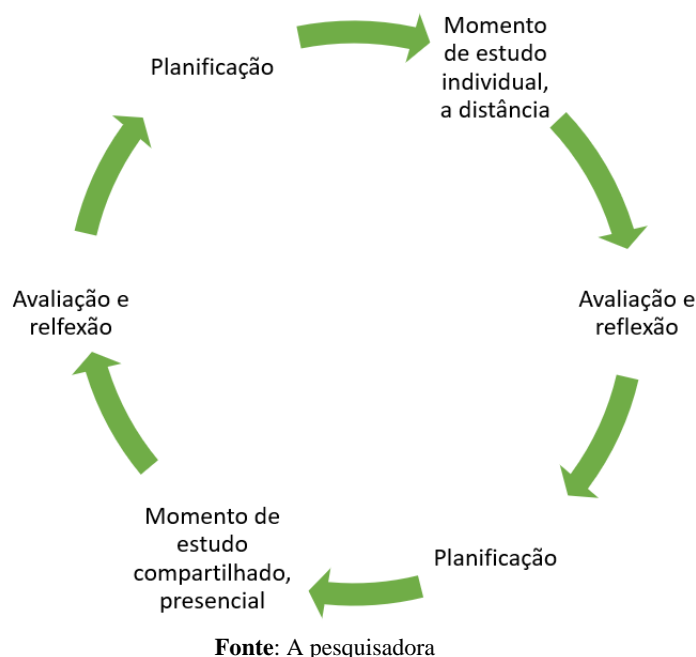
Correções mais personalizadas também ocorreram durante a realização presencial de tarefas na instância do exercício, quando formas sociais de trabalho em grupos menores e em duplas foram instauradas, materializando cenas de oficina e cenas em dupla, micro-cenários de apoio nos quais o professor pode verificar, compreender as dificuldades particulares dos alunos e atendê-los mais de perto.

Outras duas tarefas, uma presencial e outra a distância, cujo comando pedia que os alunos assistissem a vídeos sobre a redução da maioria penal (dispositivos didáticos: gêneros reportagem televisiva e um programa em canal do Youtube), não passaram por correção. Mas o alcance dos objetivos (diferenciar maioria penal de redução da maioria penal, e fornecer subsídios para o desenvolvimento da capacidade de argumentar, respectivamente) pode ser verificado em outras atividades desenvolvidas pelos alunos, como na produção de um depoimento em vídeo (SE3 e SE4), de um debate (SE4) e na produção do artigo de opinião (SE5).

Assim, por meio de formas sociais de trabalho diversas, implementadas em dois ambientes diferentes – presencial e virtual –, é possível distinguir dois momentos de ensino e de aprendizagem – um individual, a distância, e outro, coletivo, colaborativo, presencial, que, articulados, configuram o espaço didático. Uma avaliação cíclica, representada na Figura 61, se constitui e articula o trabalho do professor ao dos alunos.

Gestos de regulação, de introdução de novos dispositivos didáticos e de formulação de tarefas articularam esses momentos e possibilitaram a reflexão do professor e a planificação de outras ações para resolver dificuldades observadas em ambos os momentos.

Figura 61 – Ciclo de avaliações configurado por gestos de regulação e planificação



Essa configuração também indicia uma integração de aulas invertidas à sequência didática.

Por ora, após focalizar a organização do trabalho do professor, prefigurada nas oficinas da SD, por meio dos elementos que materializaram as sequências de ensino implementadas – objetos de ensino, formas sociais de trabalho escolar –, passarei a considerações a respeito da próxima pergunta de pesquisa.

Segunda pergunta de pesquisa

A segunda pergunta diz respeito às capacidades de linguagem evidenciadas nas atividades planejadas na SD.

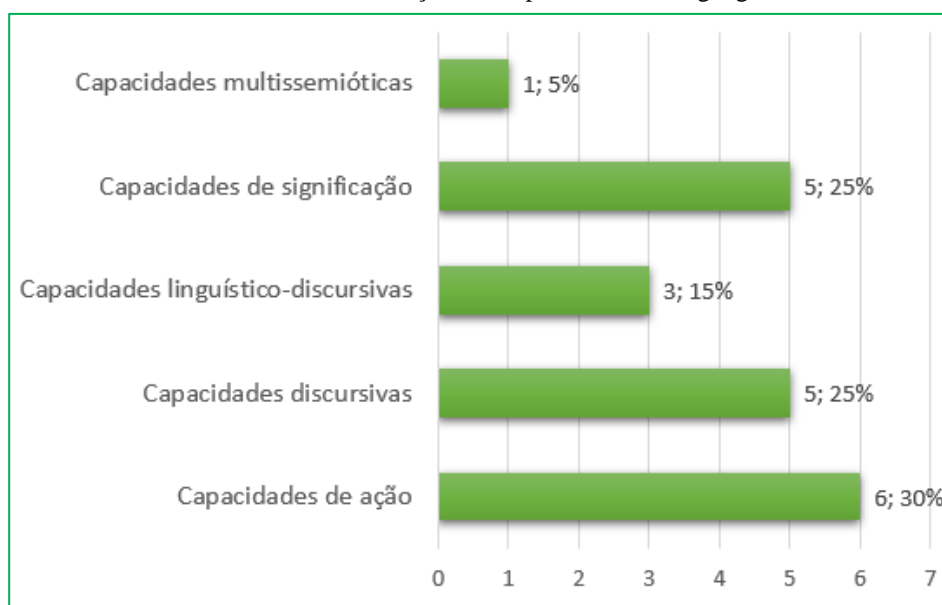
A observação dos objetos privilegiados nas oficinas da SD, que organizou o trabalho do professor, possibilitou identificar as capacidades de linguagem mobilizadas em cada uma (Quadro 21). Embora o professor tenha selecionado um objeto unificador, mais de um objeto de ensino foi abordado por oficina, bem como, mais de uma capacidade de linguagem foi acionada. Assim, a categorização das capacidades, por oficinas, foi feita em função desses objetos.

No Gráfico 4, temos o resultado dessa categorização. Vinte ocorrências foram identificadas.

Seis ocorrências são relativas a capacidades de ação; cinco referem-se a capacidades discursivas; outras cinco compreendem capacidades de significação; três mobilizam capacidades linguístico-discursivas; e uma, capacidades multissemióticas, considerando os esquemas de utilização do gênero artigo de opinião e das atividades empreendidas para desenvolvê-los.

Conforme veremos no Gráfico, o resultado aponta certo equilíbrio no acionamento das três primeiras capacidades de linguagem, com desvantagem maior para a última. Majoritariamente, são privilegiados aspectos acionais, discursivos e de significação referentes à prática de linguagem configurada no gênero artigo de opinião.

Gráfico 4 – Distribuição das capacidades de linguagem



Fonte: A pesquisadora

O desenvolvimento de capacidades multissemióticas foi oportunizado em uma atividade de produção de um vídeo pelos alunos, a partir de orientações e esclarecimento de dúvidas pelo professor, por meio da plataforma *Edmodo*.

A desvantagem com relação ao número menor de oportunidades de desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas, de acordo com o professor, foi decorrente de escolhas, durante o desenvolvimento da SD.

A curadoria de objetos que privilegiam capacidades de ação e de significação é coerente com dificuldades dos alunos, identificadas em práticas do contexto escolar, mas que também extrapolaram essa esfera e deram origem aos objetivos de ensino do professor e levaram à planificação do projeto de ensino executado. Elas se referem a dificuldades relativas

a assumir posicionamentos diante de determinadas situações nesse contexto, e, talvez, em outras esferas sociais também, como expor uma ideia, um ponto de vista, uma opinião, a respeito de questões ou problemas polêmicos e controversos.

O mesmo ocorre com relação ao desenvolvimento de capacidades discursivas. A escolha de objetos ligados a elas focaliza ações de justificar ou defender tais posicionamentos ou pontos de vista, por isso, compreende-se a ênfase no desenvolvimento da capacidade geral de argumentação e a escolha de um gênero do expor argumentativo como objeto unificador da SD. Conforme observamos, durante a implementação do projeto, duas oficinas, além do que foi planejado inicialmente, foram prefiguradas para o trabalho específico com aspectos ligados à argumentação e aos tipos de argumentos, dificuldades confirmadas na regulação da aprendizagem por meio de tarefas e atividades realizadas pelos alunos.

O desenvolvimento dessas capacidades pode ser observado nas tarefas e atividades realizadas pelos alunos, por exemplo, no debate, no vídeo do depoimento e no artigo de opinião produzidos. Por meio de gestos de criação da memória didática e de gestos de regulação, o professor teve a oportunidade de confirmar a apreensão do objeto temático em discussão e de esquemas referentes à elaboração de argumentos coerentes com ele.

Quanto à escolha de objetos relativos aos usos de mecanismos de textualização ligados à coesão verbal e à nominal, bem como à conexão, às dimensões transversais e às vozes, eles não foram abordados em oficinas específicas para o desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas, mas, de forma assistemática nas leituras e atividades de compreensão dos textos dos gêneros contempladas nas atividades, presenciais e virtuais, das demais oficinas da SD.

Como vimos, apenas uma tarefa, realizada no ambiente virtual de ensino e aprendizagem, aborda marcadores textuais para organização dos textos (Tarefa 6, Atividade 3.3.1 – SE2). Além disso, as oficinas 6, 7 e 8, que mobilizam as quatro capacidades, também consideram a textualização de elementos enunciativos referentes às vozes sociais presentes nos tipos de argumentos (vozes de especialistas, da ciência, do autor) e à ação de debater uma ideia sobre um problema social, defendendo um ponto de vista, como nas sequências de ensino SE3 e SE4.

Esses objetos não foram considerados em oficinas específicas em virtude da organização do tempo escolar com relação a outras atividades externas à sala de aula. No bimestre em que a pesquisa foi desenvolvida, houve a realização de um evento de grande relevância para a Escola, que envolveu a participação de todos em sua organização e realização durante os meses de abril e maio, alterando horários e atividades regulares de aula. Tais

atividades exigiram gestos do professor para a adaptação na planificação e no desenvolvimento da SD.

Outrossim, os professores da Educação Básica, em Mato Grosso do Sul, têm um planejamento anual, articulado à Secretaria de Educação, que exige um mínimo de conteúdos a ser abordado no ano letivo, de acordo com os bimestres letivos, elencados no Referencial Curricular das Escolas de MS. Desse modo, o tempo disponível para abordá-los também foi decisivo nas adequações empreendidas pelo docente. Esse gesto também revela uma das macropreocupações da agenda que envolve a profissionalidade do professor: a pilotagem.

Contudo, apesar das situações adversas, ele pondera que é possível retomar esses objetivos em futuras oportunidades de trabalho com o estudo de outros gêneros do expor argumentativo. Observemos o Excerto 26, que reproduz um trecho de uma conversa com a pesquisadora.

E26 – Considerações do professor com relação aspectos linguístico-discursivos

P: *Nem tudo com relação ao gênero precisa ser esgotado de uma vez. Os alunos estão no 9º ano, outros gêneros argumentativos serão estudados e essas questões podem ser vistas em outros momentos.*

Assim, o professor compreende princípios da progressão dos saberes (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), levando em conta ajustes retrospectivos, no sentido de assegurar a continuidade da aprendizagem em momento futuro.

Além dessas capacidades, um outro tipo, que extrapola o espaço escolar ou as balizas do gênero em foco, foi mobilizado. São capacidades acionadas para realizar as tarefas disponibilizadas no ambiente virtual de ensino e aprendizagem para o uso de ferramentas digitais.

No início da SD, conforme observamos, havia alunos com dificuldades em interagir com o ambiente customizado como sala de aula virtual, pensado para auxiliar na mobilização de ações relativas ao modelo de ensino híbrido aula invertida. A interação com a plataforma *on-line*, individualmente ou em grupos, além de desenvolver capacidades relacionadas, especificamente, à aprendizagem de língua pelo viés de estudo dos gêneros, oportunizou aos alunos desenvolver capacidades para utilizar as ferramentas “Tarefas”, “Comentários”, “Pastas”, “Biblioteca” (que na interface do ambiente virtual dos estudantes recebe o nome de “Mochila”), “Mensagens”, “Postagens”, disponíveis na Plataforma *on-line Edmodo*.

Também foi por meio do ambiente virtual que os estudantes tiveram mais contato com textos multimodais/multissemióticos, transpostos como instrumentos para a apreensão dos objetos de ensino. Vídeos disponíveis na *internet*, apresentações elaboradas pelo professor com recursos tecnológicos do aplicativo *Power Point*, da suíte de aplicativos *Microsoft 365*, introduzidos ou concebidos como dispositivos didáticos para a realização de tarefas, são alguns deles. Ainda foi possível aos alunos produzir e postar um vídeo autoral com um depoimento para a realização de uma das tarefas da SD (SE3). O ambiente virtual possibilitou igualmente realizar tarefas que institucionalizaram os objetos de ensino por meio da relação hipertextual que os “transportou” novamente para as esferas prototípicas do gênero.

A opção pela plataforma digital, como sala de aula virtual, foi uma escolha que possibilitou, igualmente, o desenvolvimento de capacidades tecnológicas do professor para uso dessas ferramentas na ação de implementar dispositivos, de planificar tarefas, de interagir com os alunos na correção delas e de esclarecer dúvidas no espaço virtual.

Valente (2014a, 2014b, 2015, 2018), Moran (2014b, 2015a, 2015b, 2018), Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), entre outros estudiosos favoráveis ao ensino híbrido como metodologia ativa de aprendizagem; bem como Rojo (2012, 2013, 2015), Almeida, Dias e Silva (2013), entre os demais pesquisadores que incentivam a inclusão de tecnologias digitais no ensino formal, concordam que atividades que permitem ao aluno ir além dos domínios dos conteúdos de uma disciplina, mesclando seus limites à tecnologia, promovem esse tipo de inclusão, tão necessária na “era digital” (SANTAELLA, 2010). Marcuschi e Xavier (2010) compartilham da mesma opinião, referindo-se, especificamente, ao uso de tecnologias digitais para o ensino de língua portuguesa.

Desse modo, entendo que a integração de aspectos de modelos de ensino híbrido à sequência didática de ensino de gêneros oportunizou o desenvolvimento de capacidades de linguagens e de capacidades tecnológicas (letramento digital) no ensino e aprendizagem de língua no contexto da Educação Básica.

Ao examinar as atividades de linguagem, também é possível depreender a concepção de linguagem que fundamenta a prática do professor. Dando continuidade, meu olhar vota-se a essa questão.

Terceira pergunta de pesquisa

A terceira pergunta é relativa à concepção de linguagem subjacente à SD. Para respondê-la, considere as capacidades de linguagem mobilizadas nos objetos de ensino,

apreendidos por meio das atividades da SD, mediadas pelos gestos do professor em interação com um gênero do expor argumentativo e os alunos.

O texto dissertativo-argumentativo já foi considerado um ícone do ensino sob a abordagem representacional da linguagem. Nesse contexto, a linguagem era entendida como representação do pensamento e a dissertação, o exemplo máximo dessa representação, pois entendia-se que ela encerrava, exemplarmente, a capacidade de análise e síntese e refletia como “bem” utilizar a língua. O objeto de ensino da língua era a variedade padrão e apenas a estrutura e ou a forma dos textos.

A partir de pesquisas de áreas de estudos da linguagem e da psicologia, entre outras, e da publicação dos PCNs, outra concepção de linguagem passa a ser considerada e, paulatinamente, adentra a escola. Tal concepção questiona o caráter formalista de ensino de língua e a orientação é para um trabalho apoiado em uma abordagem voltada para o ensino da oralidade e da escrita concretizadas em práticas sociais e ações de linguagem mais próximas de situações do dia a dia, concretizadas em gêneros de textos. Trata-se de uma abordagem interacionista da linguagem.

Porém, como sabemos, há uma distância entre o trabalho prescrito e sua interpretação no trabalho planejado e realizado. Aprender novos saberes bem como outras formas de fazer é um processo, embora já se tenham passados vinte e quatro anos de publicação dos PCNs. Assim, ainda, hoje, observam-se, na escola, fortes indícios da concepção representacional (meus alunos de Estágio ainda constataam essas situações).

O projeto de ensino desenvolvido pelo professor, examinado na pesquisa, segue uma lógica apoiada na noção de gêneros, a partir de uma prática social. Foi realizado por meio de uma sequência didática, considerando, além da organização da estrutura textual, aspectos temáticos (infraestrutura geral do texto), contextuais (parâmetros subjetivos e socio-subjetivos representativos do referente e do contexto de produção), da funcionalidade do gênero, e alguns elementos linguístico-discursivos de textualidade.

Assim, a concepção de linguagem que norteou a pilotagem da SD é entendida como uma forma de realizar ações (opinar, assumir posicionamentos, elaborar formas para justificá-los, defendê-los), agir sobre os objetos temáticos (a redução da maioria penal) e o destinatário do texto (leitores de artigos de opinião; participantes de debates). Portanto, é considerada lugar de interação humana, no qual, os actantes ocupam lugares sociais (de articulistas, debatedores, por exemplo) e agem de acordo com as representações estabelecidas socialmente (ser contra ou a favor da redução da maioria penal).

No entanto, em exercícios específicos para o trabalho com argumentos, realizados em grupos (rotação por estações) ou em duplas, a argumentação não foi tratada de forma situada em uma prática social, mas, relacionada ao reconhecimento de argumentos em fragmentos de textos. A atividade visa a levar o aluno a diferenciar opinião, posicionamento, argumentos. O próximo excerto reproduz parte desses exercícios.

E11 – Fragmento da atividade 1.4.1 (SE3)

“1. Marque nos fragmentos de textos abaixo:

(FI) para **fato indiscutível**;

(OD) para **opinião** sobre **algo discutível**, mas **sem apresentar argumentos**; e

(IA) para **ideia** sobre **algo discutível** e com **argumentos** para defender essa **ideia**.

2. **Somente** para os trechos em que você marcou (IA), diga qual é a ideia defendida e o argumento usado para defendê-la (não precisa copiar, diga com as suas palavras).”

Fonte: Exercícios da SD

Assim como a atividade de organização dos parágrafos do texto do artigo de opinião (1.2.1, SE3), a atividade em questão (1.4.1, SE3) apresenta um grau menor de contextualização. Aquela baseava-se apenas na ordenação de argumentos, a partir de conectores de enumeração, esta focaliza a identificação de argumentos em fragmentos de textos, por isso, estão mais próximas de uma concepção representacional da linguagem.

Todavia, foram exercícios mais pontuais que indiciam uma SD híbrida, quanto à concepção de linguagem que a sustenta, ou seja, a SD apresenta uma mescla de aspectos inerentes a duas concepções de linguagem. Apesar disso, a concepção de linguagem que, majoritariamente, se funda na atividade docente focalizada é como modo ou processo de interação.

Na interação do professor com os alunos e os objetos, ganham destaque o agir docente na pilotagem de um projeto didático e seus efeitos na prática de ensino. O agir do professor é o objeto da próxima pergunta de pesquisa.

Quarta pergunta de pesquisa

A quarta pergunta diz respeito aos gestos didáticos materializados pelo professor na pilotagem da SD, no processo de transposição didática no âmbito do saber didatizado e ensinado.

Tomando como base a rede de gestos fundamentais que viabilizam o agir do professor, para criar um meio propício à aprendizagem (ainda que isso possa sofrer variações,

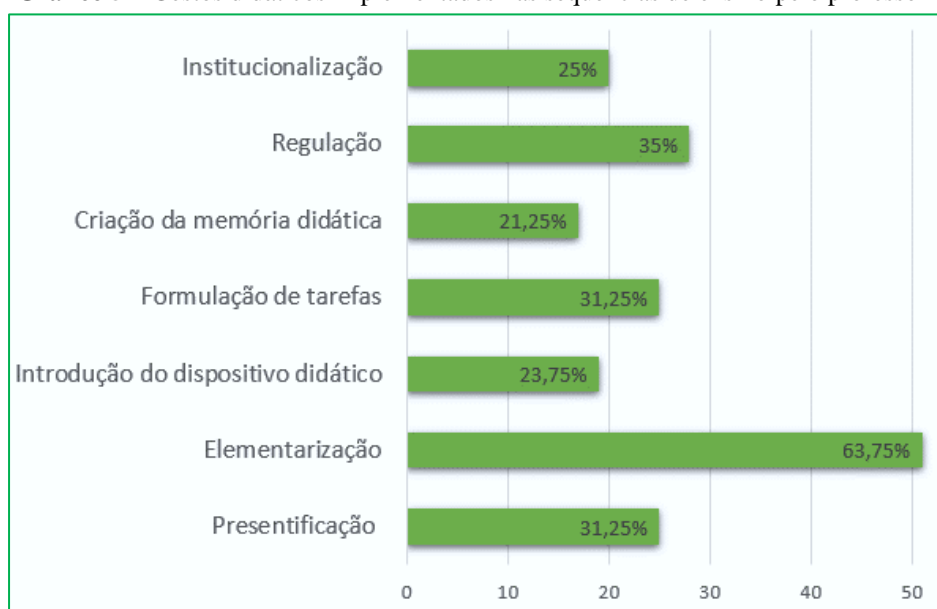
de acordo com os contextos de ensino), é necessário que todos os gestos sejam instaurados no espaço didático.

A partir da introdução de um dispositivo didático, é preciso que o professor se mobilize para que o aluno tome conhecimento do objeto de ensino e das dimensões tratadas que dizem respeito a ele; articule o que está aprendendo com o que já aprendeu; experimente sua aprendizagem por meio de tarefas e atividades; avalie o que ainda precisa aprender; e sintetize as informações, entendendo a utilidade delas nas esferas sociais.

Observamos, na implementação das sequências de ensino, que todos os gestos fundadores, elencados por Aebly-Daghé e Dolz (2008), foram mobilizados pelo professor, porém em proporções diferentes.

No Gráfico 5, podemos acompanhar a porcentagem que indica a frequência de implementação de cada um dos gestos na situação de ensino observada. Para a compilação dos dados, considerei as ocorrências dos gestos verbais realizados em ambiente presencial e virtual e os que estão pressupostos nas tarefas planejadas pelo professor e realizadas pelos alunos.

Gráfico 5 – Gestos didáticos implementados nas sequências de ensino pelo professor



Fonte: A pesquisadora

Considerando a Tabela 7, percebemos que os gestos foram implementados em todas as sequências de ensino da SD. Dessarte, a princípio, pode-se afirmar que o professor propiciou um meio de aprendizagem aos alunos.

Tabela 7 - Ocorrência dos gestos didáticos nas SEs

| Gestos didáticos | Ocorrências | | | | |
|------------------------------------|-------------|-----|-----|-----|-----|
| | SE1 | SE2 | SE3 | SE4 | SE5 |
| Presentificação | 10 | 8 | 5 | 1 | 1 |
| Elementarização | 14 | 13 | 13 | 10 | 1 |
| Introdução do dispositivo didático | 4 | 8 | 4 | 2 | 1 |
| Formulação de tarefas | 4 | 6 | 7 | 6 | 2 |
| Criação da memória didática | 6 | 6 | 0 | 4 | 1 |
| Regulação | 4 | 12 | 5 | 5 | 2 |
| Institucionalização | 5 | 6 | 3 | 4 | 2 |

Fonte: A pesquisadora

Considerando o Quadro 21, a Tabela 7, o Gráfico 5 e as sinopses das sequências de ensino, podemos estabelecer relações para compreender as variações de ocorrências dos gestos.

É importante evidenciar que não há uma correspondência direta entre atividade e gesto, tampouco eles ocorrem separadamente, pois, como vimos, o trabalho do professor se manifesta por meio de uma rede de gestos que se materializam articuladamente. Assim, a representação gráfica foi pensada apenas no sentido de identificar e refletir sobre esses gestos.

Dessa forma, a própria ação realizada por meio do gesto é um dos aspectos responsáveis por definir essa proporção. Por exemplo, o gesto de introdução do dispositivo didático foi materializado em 23,75% das ocorrências (Gráfico 5) – um dos três gestos menos acionados –, entretanto, foi implementado nas cinco sequências de ensino e possibilitou a mobilização de meios e de outros gestos para a construção do objeto. Dessa forma, na descrição e análise das sequências de ensino, nota-se que a introdução de um dispositivo didático pode viabilizar a realização de vários gestos diferentes ou de um mesmo gesto várias vezes.

Outrossim, a construção do objeto em aula (neste caso, presencial e virtual) decorre diretamente do dispositivo didático implementado, implicando a mobilização de vários meios: a curadoria dos textos escritos/orais/multissemióticos em gêneros e suportes diversos; dos recursos materiais (quadro branco, caderno, folhas avulsas, *datashow*, ambiente *on-line* e ferramentas digitais); a organização da aula em formas sociais de trabalho variadas; o discurso do professor, os gestos materializados e as posturas assumidas. Pelas significações que veicula, o gesto de implementação do dispositivo didático contribui para criar e transformar o meio e as significações dos objetos de estudo, conforme afirma Oliveira (2013).

Assim como o gesto de implementação do dispositivo didático, embora o gesto de formulação de tarefas apresente um índice mais reduzido de ocorrências, ocupa lugar de destaque na análise, pois possibilita a execução de outras ações. Os principais gestos

fundadores – de apresentação e de decomposição dos objetos – ocorrem mediante a introdução dos dispositivos e a proposição de tarefas, por isso, a introdução do dispositivo didático e a formulação de tarefas foram os primeiros gestos realizados pelo professor.

O gesto de formulação de tarefas é intensificado nas sequências SE2, SE3 e SE4, pois, nelas, as tarefas e atividades escritas, tanto em ambiente virtual como presencial, foram implementadas em maior número. Como vimos, na SE1, foram concentradas atividades de leitura e de interpretação de textos desenvolvidas de forma coletiva e oralmente.

O maior índice de ocorrências é do gesto de elementarização (Gráfico 5), que é decorrente dos dois anteriores, além dos gestos de presentificação do objeto e de criação da memória didática. A ação de elementarizar, topicalizar ou delimitar o objeto vai ocorrer em todas as oficinas da SD. O fato de as ocorrências desse gesto ser em maior proporção do que as ocorrências do gesto de presentificação significa que um objeto pode ser apresentado uma vez, mas elementarizado diversas vezes, a fim de focalizar dimensões diferentes, em momentos e atividades e tarefas diferentes.

Os gestos de elementarização estão vinculados às tarefas e atividades escolares que os materializam. Nas quatro primeiras sequências de ensino, que contemplam, respectivamente, os macro-objetos prática social de opinar, artigo de opinião, argumentos, e debate, o domínio predominante das atividades focalizadas, nos encadeamentos que compuseram essas sequências, são de interpretação de textos dos artigos de opinião, presentificados por meio da leitura dos textos, da definição e recuperação do gênero artigo de opinião nas atividades implementadas.

A leitura e a compreensão dos textos foram conduzidas por estratégias de antecipação e inferência, marcadas pelo levantamento de hipóteses pelos alunos e do conhecimento prévio que possuíam a respeito do objeto temático tratado nos textos. Essas estratégias foram mobilizadas, principalmente, pelo formato pergunta e resposta. Estratégias sistemáticas de verificação das hipóteses levantadas não foram verificadas.

Nas sequências SE1 e SE2, foram trabalhados elementos/dimensões dos gêneros artigo de opinião: parâmetros contextuais e parâmetros do plano textual global. Na SE3, o foco recaiu sobre parâmetros da infraestrutura textual, e na SE4, sobre os parâmetros contextuais e a estrutura composicional do gênero debate.

Assim, o gesto de presentificação, no contexto examinado, está ligado, principalmente, ao domínio da atividade no âmbito da leitura, e o gesto de elementarização, ao domínio da interpretação de textos, por meio da análise linguística-textual realizada nas aulas

presenciais e no ambiente virtual, para identificação e estudo das balizas do gênero e de seus elementos.

O gesto de regulação é o segundo em número de ocorrências, pois engloba a correção de tarefas e exercícios (escritos e orais) e os diagnósticos formados pelo professor no desenvolvimento das atividades de leitura e de interpretação de textos, mediadas também por gestos de criação da memória didática, nos ambientes presencial e virtual. Nesses casos, os gestos de regulação identificam regulações locais, operadas nas atividades escolares, no decorrer das tarefas e nas discussões com os alunos, por meio da interação com o professor.

As avaliações foram marcadas ainda pela aplicação de uma prova e, conforme já analisamos, por gestos de olhar os cadernos dos alunos e visá-los ao final do bimestre. Essas formas de regulação exercem controle sobre o conhecimento do aluno e a realização de tarefas. Materializam regulações internas, que ocorrem ao final de um ciclo de ensino e se servem de uma ferramenta para avaliar o conteúdo aprendido ao longo das aulas. Apesar de constituírem estratégias para identificar o nível de desenvolvimento dos alunos, nesses casos, parece não haver a finalidade de constatar dificuldades e reorientar o trabalho docente, já que, após a prova, foi atribuída uma nota e seguiu-se com o conteúdo.

Majoritariamente, a regulação da aprendizagem foi baseada na interação entre o professor e os alunos, na observação do processo de desenvolvimento dos estudantes nas atividades coletivas, em grupos e individuais.

Nesse contexto, as atividades e exercícios foram planejados e realizados sem, necessariamente, a atribuição de notas, pois o exercício é uma atividade concebida para ajudar o aluno a superar os obstáculos e conseguir um novo progresso no desenvolvimento da linguagem (DOLZ, 2016). No entanto, a atribuição de notas também é um gesto cristalizado no gênero da atividade docente, assim, é uma ação esperada pelos alunos, que parecem atribuir maior valor aos vistos e às notas. É instrumento de controle e uma garantia de que os alunos os realizarão. Por isso, embora tenha havido a atribuição de pontos em alguns exercícios, as avaliações planejadas pelo professor ainda apresentam características de avaliações formativas.

O destaque na implementação do gesto de regulação fica ainda por conta daqueles implementados no ambiente virtual, na correção de tarefas, em revisões orientadas aos alunos, e no esclarecimento de dúvidas, por meio das ferramentas tecnológicas. Essas ações possibilitaram ao docente identificar mais rapidamente as dificuldades dos alunos e implementar gestos de curadoria de outros objetos de ensino, bem como, planejar outras atividades e formas sociais de trabalho, reorganizar a SD, incluindo mais duas oficinas, além

do planejado inicialmente, de modo a intervir em zonas proximais de desenvolvimento dos alunos.

Desse modo, o professor apoiou-se, majoritariamente, na comunicação. Para Suassuna (2006), esta é o motor principal dos progressos dos alunos, pois permite regular movimentos de construção, reconstrução e apropriação dos objetos de ensino. Nesse sentido, esses gestos auxiliaram o professor na compreensão dos significados construídos pelo aprendiz e na ação para o desenvolvimento da capacidade do aprendiz de auto-organização e autorregulação.

Quanto aos gestos didáticos de criação ou evocação da memória didática, eles refletem uma tentativa de fazer com que os alunos relembrem o que foi trabalhado até o momento presente da atividade. Nesse sentido, observo que foram implementados sob a perspectiva de recapitular com os alunos conteúdos de aulas anteriores, mas também fazendo ligações entre o já visto e o novo e com as práticas de linguagem. Várias situações foram focalizadas durante a análise das sequências de ensino.

Embora tenham sido materializados com menor frequência e em função de outros gestos (presentificação, elementarização e regulação), ao implementar gestos de criação da memória didática, regulação da aprendizagem e de institucionalização dos saberes, o agir do professor, nas práticas de ensino que materializa, parece refletir uma postura formativa e intervencionista.

Já os gestos de institucionalização implementados pelo docente sintetizam informações sobre os objetos de ensino, promovendo a consolidação dos conteúdos trabalhados. Apesar do registro menor de ocorrências, eles materializaram ações bastante significativas para apreensão dos objetos.

Ao articular gestos de presentificação e de institucionalização, observo nas sequências de ensino, situações nas quais o professor materializou, nos movimentos de transposição didática implementados, um processo de descontextualização e recontextualização do objeto artigo de opinião e das práticas discursivas que estes encarnam.

Essas situações didáticas favoreceram a sistematização de conhecimentos que ultrapassam os limites da esfera escolar e instituem os gêneros não apenas como instrumentos de ensino, mas também como meios de interação, “espécies” que incorporam práticas sociais. Esse agir propicia a construção de esquemas de utilização para a apropriação do gênero aos quais poderão recorrer em outras e novas situações dentro e fora da escola.

Ainda sobre a articulação entre gestos de presentificação e de institucionalização, observo que, no ambiente virtual, houve a predominância da apresentação do objeto.

Como vimos na SE2, embora as ferramentas digitais favoreçam a realização de atividades que oportunizam a institucionalização dos objetos, as tarefas elaboradas permitiram a presentificação a distância e a institucionalização, preferencialmente, em ambiente presencial. Apenas uma ocorrência institucionaliza o gênero em ambiente virtual (Tarefa 3). As demais ocorrências registram os dois gestos, articulados, na modalidade presencial. Assim, uma parte restrita dos objetos de estudo foi presentificada em sala de aula virtual, a distância, e institucionalizada em sala de aula presencial.

A materialização desses gestos, nessas condições, parece indiciar aspectos do modelo de ensino híbrido aula invertida.

No entanto, do processo de implementação da SD surgiram tensões que, ora puderam ser resolvidas, ora, não, pois não dependeram apenas das ações do professor. A última pergunta da pesquisa tentou sistematizá-las.

Quinta pergunta de pesquisa

A quinta pergunta refere-se às tensões ou conflitos emergentes da tentativa de integrar aspectos da aula invertida à sequência didática, em um processo de inovação sustentada. Essas tensões ou conflitos acabaram traduzindo-se em desafios para a integração de tecnologias em contexto escolar e de práticas da aula invertida. Entre eles, destacam-se tensões na instância dos alunos, da Escola e do professor. Elas foram organizadas em quatro blocos de considerações:

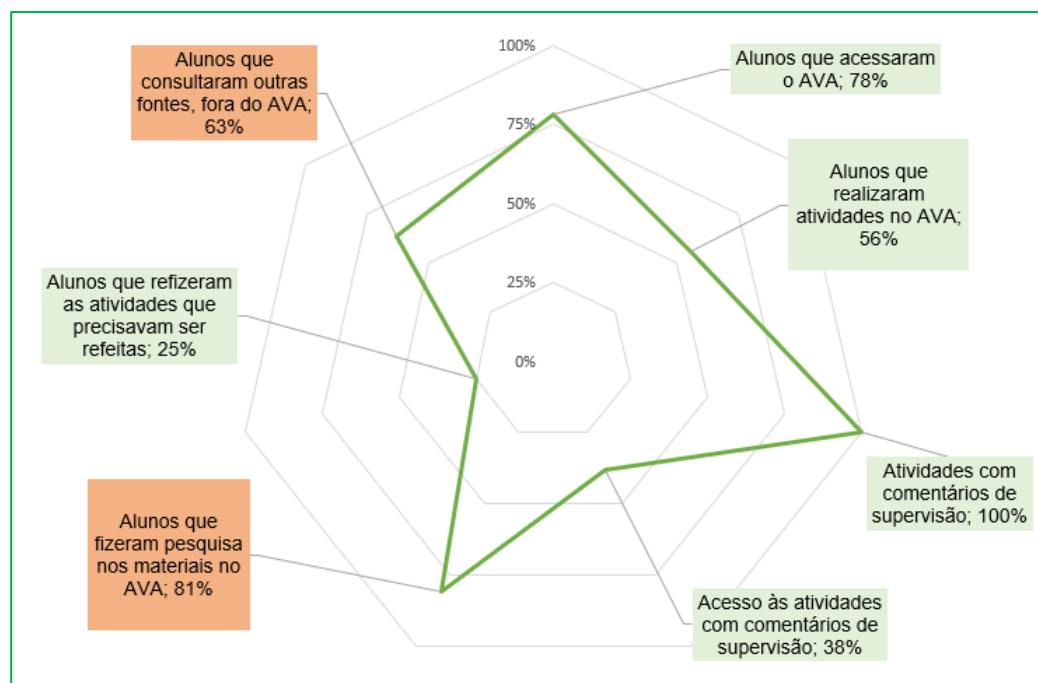
(1) Dos alunos

Embora os alunos sejam muito ligados em tecnologia, houve uma resistência em acessar à plataforma *on-line* para realizar as tarefas. Conforme podemos verificar no Gráfico 6, 78% da turma acessaram à plataforma, no entanto, apenas 56% realizaram as tarefas. O alto índice de acesso, em relação ao de realização das tarefas, pode ser decorrente do primeiro acesso ter sido realizado na Escola.

O Gráfico 6 foi elaborado a partir de questionário respondido pelos alunos sobre o acesso e a realização de tarefas na Plataforma *Edmodo*, de estatísticas de acessos informadas pela própria plataforma e das tarefas realizadas pelos estudantes. Ele traz uma

representação do acesso dos alunos ao ambiente virtual e a outras fontes. Quanto mais distante do centro do hexágono, maior o índice de participação dos alunos nas categorias selecionadas.

Gráfico 6 – Acesso dos alunos à sala de aula virtual e a outras fontes



Fonte: A pesquisadora

Todas as tarefas foram supervisionadas e corrigidas pelo professor; 38% dos alunos acessaram os comentários feitos por ele, quando da regulação das aprendizagens; e apenas 25% refizeram as tarefas.

As justificativas dos alunos que não acessaram a plataforma foram: dificuldades para acessar o ambiente; para localizar as tarefas na plataforma; problemas com a senha de acesso; falta de tempo para realizar as tarefas devido às atividades das demais disciplinas; não ter acesso à *internet* em casa.

Como vimos, na análise, a maioria dos alunos fez o primeiro acesso à plataforma *on-line*, na Escola, quando o professor implementou o modelo de ensino híbrido laboratório rotacional, justamente, para resolver a falta de acesso dos alunos ao ambiente virtual logo na primeira atividade em espaço *on-line*. Na ocasião, a dificuldade dos alunos era sobre como fazer *login* na plataforma.

Para tentar resolver as dificuldades de acesso, o professor preparou um tutorial sobre a ambiente virtual, compartilhado no grupo de *Whatsapp* da turma e no *Facebook* do professor. Assim, outras ferramentas tecnológicas, que não são voltadas originalmente para o ensino, foram utilizadas pelo docente.

Outra questão que ainda se confirma é a falta de uma cultura entre os estudantes de revisar e refazer as tarefas. Como vimos no Gráfico 6, apenas 25% dos alunos acessaram a plataforma digital para isso.

Todavia, embora esses dados demonstrem tensões ou conflitos emergentes da tentativa de integrar aspectos da aula invertida à sequência didática, os índices maiores de acesso trazem um dado importante a ser observado.

A partir da declaração dos alunos, esses acessos são relativos à pesquisa dos materiais (artigos de opinião, vídeos, dispositivos didáticos elaborados pelo professor) disponibilizados no ambiente virtual de aprendizagem – 81% dos alunos – e à pesquisa em outras fontes fora desse ambiente – 63%.

Os acessos, espontâneos, ou seja, sem o direcionamento do professor, foram motivados pelo debate realizado na SE4, voltado para a construção de argumentos e contra-argumentos, e pela atividade relativa à pesquisa sobre a temática em discussão.

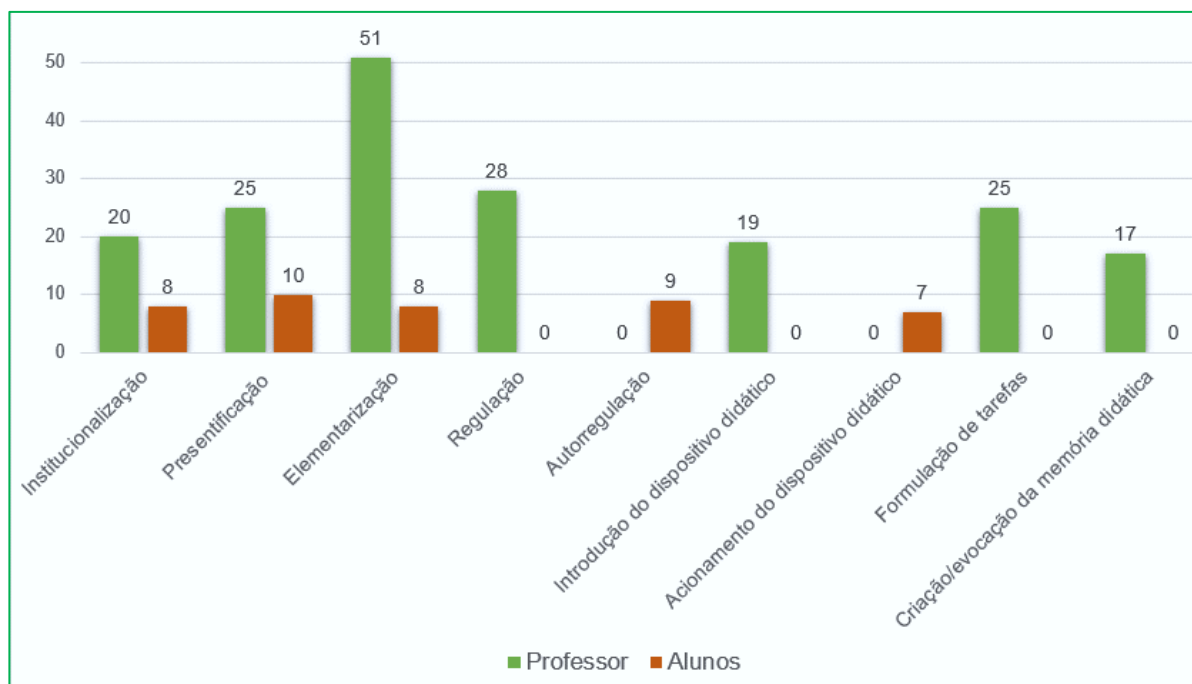
Assim, com base nesses resultados, defendo que enquanto o professor mobiliza gestos didáticos para o ensino, os alunos mobilizam gestos didáticos para a aprendizagem empreendidos, no caso desta pesquisa, nos movimentos de inversão favorecidos pelo modelo de ensino híbrido aula invertida. Tal agir demonstra uma busca dos alunos por autonomia na regulação da própria aprendizagem. No caso desta pesquisa, pude observar que o ensino remoto instaurado por meio da modelo de ensino híbrido aula invertida promove gestos de autorregulação por parte dos alunos, na realização efetiva de atividades sem a orientação ou o monitoramento do professor no ambiente virtual ou fora dele.

Ao interagir com as atividades, os alunos compreenderam que os dispositivos/instrumentos viabilizados pelo professor para a realização delas não eram suficientes e recorreram a outros, de forma autônoma.

Outrossim, as situações favorecidas pelas formas sociais de trabalho escolar delegação e trabalho individual (Gráfico 3), na proposição de atividades de aula invertida, também contribuíram para a emergência desses gestos.

Articulados aos gestos do professor, os gestos dos alunos podem ser representados no Gráfico 8, no qual se observam as ocorrências dos gestos do primeiro, representadas na cor verde, e as ocorrências de gestos do segundo, representadas na cor marrom, na articulação de atividades de aula invertida e atividades de concepção mais tradicional.

Gráfico 7 – Gestos didáticos de articulação de atividades de aula invertida e atividades de aulas presenciais tradicionais: discentes e docentes



Fonte: A pesquisadora

Verificamos que os gestos comuns no agir desses dois sujeitos, nos movimentos de ensino e aprendizagem, são os gestos de presentificação, elementarização e institucionalização. Particularmente, cabe ao aluno o gesto de acionamento de objetos de saber que, transpostos para a sala de aula, transformam-se em dispositivos didáticos, e gestos de autorregulação na realização das atividades formuladas pelo professor.

(2) Da Escola

Apesar de a Escola ser favorável ao uso de tecnologias digitais e apoiar o trabalho da pesquisadora, o uso de *smartphone* é proibido no ambiente escolar (para alunos, professores e demais funcionários) e o acesso a eles é permitido apenas no laboratório de informática, significando que os recursos tecnológicos não estão integrados normalmente às aulas, mas são utilizados excepcionalmente.

A concorrência para uso do laboratório é intensa, pois são muitas turmas e muitas disciplinas para utilizá-lo, mediante agendamento prévio. Ademais, a velocidade de banda larga não suporta o desempenho dos aplicativos e ferramentas da plataforma, acarretando travamentos no desenvolvimento das tarefas. O formato laboratório rotacional resolve essa questão, pois o número de alunos no laboratório é reduzido pela metade, não sobrecarregando

a rede, todavia, o professor precisa de um assistente para auxiliá-lo a administrar os dois espaços concomitantemente.

Apenas em dois momentos da implementação da SD, o uso foi permitido: nas atividades realizadas no formato de rotação por estações (SE3), porém, os alunos não recorreram ao dispositivo¹²³; e, durante o debate (SE4), no dia em que a aluna que estava com as perguntas elaboradas pelo grupo havia faltado – nesse caso, essa foi a saída para que a atividade fosse realizada, conforme o professor enfatizou.

A permissão de uso do *smartphone* na Escola também teria possibilitado uma integração maior dos recursos tecnológicos à SD. No formato rotação por estações, por exemplo, algumas atividades poderiam ter sido planejadas para ser realizadas com a mediação de recursos digitais. Além disso, essa ação resultaria em um índice maior de acessos ao ambiente virtual, de modo que os alunos que tiveram dificuldades para acessar a plataforma pudessem desenvolver capacidades tecnológicas para isso.

Também foram muitas as atividades fotocopiadas. No formato rotação por estações e em duplas, foram implementados, ao todo, seis dispositivos em folhas avulsas. Isso somente foi possível, porque a pesquisadora viabilizou parte do material, uma vez que os professores da escola seguem um limite de fotocópias mensais. Contudo, se os alunos pudessem acessar os dispositivos pela plataforma e realizar as tarefas no ambiente virtual, as fotocópias poderiam ser dispensadas.

(3) Do professor

Finalmente, houve certo temor do professor em delegar o estudo prévio e individual de aspectos teóricos dos objetos de ensino aos alunos. Isso se justifica no fato de que, segundo o docente, os estudantes não realizariam as tarefas – realmente, quase metade da turma não as fez – o que também não levaria à aprendizagem. Talvez esse temor encontre sua raiz na falta de preparação/formação do professor para o trabalho com o modelo de ensino híbrido aula invertida, para a qual os cursos de formação de professores também devem ficar atentos.

Apesar disso, não houve a retomada da teoria, estudada antecipadamente pelos alunos, nas aulas presenciais, por ela mesma, conforme ocorre nos modelos mais tradicionais de práticas de ensino. Houve, porém, momentos em que o próprio professor identificou elementos teóricos nas atividades dos alunos (respondendo às questões propostas),

¹²³ Os alunos têm muito receio em usar os *smartphones*, pois, como mencionado, o dispositivo fica apreendido na escola por uma semana, caso isso ocorra.

como por exemplo, na identificação e categorização de argumentos durante a leitura e interpretação dos textos (SE3).

Nesse caso, segundo apoiadores do ensino híbrido (MORAN, 2015a, 2015b, 2018; VALENTE, 2014a, 2014b, 2015, 2018, 2019), o professor deve ser preparado para ter paciência e resistir de modo a não fazer o que os alunos devem fazer. Essa prerrogativa precisa ser pensada na planificação de estratégias para que os aprendizes sintam a necessidade de recorrer aos dispositivos implementados em espaço virtual ou fora dele. Quanto a isso, também considero que essas estratégias se refiram à preparação de uma atmosfera que leve os alunos a sentirem à vontade para a realização de atividades escolares em espaços virtuais.

A forma como o tempo de trabalho do professor é estruturado também foi um aspecto gerador de tensão. Um projeto de ensino que sustenta aspectos do modelo de ensino híbrido aula invertida em uma sequência didática de gênero, que não se resume a atividades ou aulas avulsas, exige do professor tempo para se organizar, estudar, pesquisar, planejar, selecionar e elaborar tarefas e dispositivos didáticos, planificar formas sociais de trabalho diversas, dialogar com os alunos, além de tempos e espaços únicos, a fim motivá-los à participação efetiva do processo de ensino e aprendizagem, exige a reestruturação do tempo de trabalho do professor.

(4) Da aula invertida

Do ponto de vista da transposição do objeto de saber, a análise da sequência didática implementada revelou, em vários momentos, indícios de incorporação da aula invertida à sequência didática, na implementação de práticas diferenciadas mediadas por recursos tecnológicos.

Organizada em duas etapas que se complementam, a metodologia ativa aula invertida engloba um processo de ensino no qual conceitos teóricos consubstanciados em determinado objeto de saber são estudados, *a priori*, pelo aluno, a distância, fora da escola, por meio de um conteúdo sugerido (ou não) pelo professor. O espaço presencial de sala de aula é dedicado às discussões sobre esses conteúdos, a atividades práticas acerca deles, a esclarecimento de dúvidas, entre outros. A tônica é tirar o melhor proveito das duas situações de ensino. No caso desta pesquisa, esse movimento de hibridização entre essas situações foi sustentado pela sequência didática de gêneros para o ensino e aprendizagem de língua.

O uso de novas tecnologias da informação e comunicação, em meio digital, facilitaram as ações do professor no encaminhamento de ações dos alunos em interação com os objetos de ensino, a distância, bem como na verificação antecipada das aprendizagens dos estudantes, considerando essa relação, para o planejamento de novas ações a partir da identificação de zonas proximais de desenvolvimento.

Dessa forma, a utilização de recursos tecnológicos digitais para a aprendizagem supervisionada foi de grande auxílio para o professor. Em vários momentos, esses recursos foram ferramentas determinantes na ação de diagnosticar as necessidades ou dificuldades dos alunos e, do mesmo modo, para otimizar o tempo na implementação da sequência didática. Nesse caso, a mediação realizada com o uso de recursos tecnológicos otimizou o tempo de duração da sequência.

Como vimos, os diagnósticos realizados por meio das tarefas individuais no ambiente virtual mobilizaram a planificação de mais duas oficinas. Teoricamente, elas aumentariam o tempo da sequência didática, mas, na prática, esse tempo foi compensado pelos diagnósticos antecipados, pela teoria estudada pelos estudantes, individual e previamente, e pelo número de atividades realizadas.

Sem a utilização desses recursos, os aprendizes não teriam a oportunidade de realizar o número e a variedade de tarefas e atividades escolares que realizaram, considerando o tempo de duração da sequência didática. Tampouco os diagnósticos teriam sido feitos de forma célere ou, talvez, nem tivessem sido feitos, tendo como base a observação de aulas anteriores, em outros momentos da prática do professor.

No cômputo geral, caso todas as atividades e tarefas tivessem sido feitas apenas presencialmente, o tempo de duração da sequência didática seria bem maior – reforçando a queixa dos docentes de que esse procedimento didático é muito extenso (DOLZ, 2016), com relação aos conteúdos que precisam ser considerados pelas escolas durante o período letivo¹²⁴.

Assim, a plataforma digital de ensino e aprendizagem, customizada como sala de aula virtual, auxiliou tanto em ações referentes à aula invertida, como também oportunizou a inserção de tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de língua, no trabalho do professor e dos alunos, de modo a contornar dificuldades de um contexto escolar com poucos recursos de infraestrutura e implementar práticas consideradas mais apropriadas para o ensino no contexto

¹²⁴ Não irei discutir aqui a lógica conteudista que, muitas vezes, prejudica a apreensão dos objetos de ensino pelos alunos. A intenção da proposta foi procurar soluções viáveis para o professor enfrentar situações e problemas que se apresentam no desenvolvimento de seu trabalho.

atual. Nesse sentido, ela assumiu contornos de inovação disruptiva, no contexto escolar considerado. Portanto, o caráter sustentado ou disruptivo da intervenção formativa também é relativo.

Desse modo, o projeto de ensino proposto, elaborado com o objetivo de ensino de uma prática social, firmou-se na modelização do gênero artigo de opinião, explicitado no modelo didático, elaborado pela pesquisadora com a colaboração do professor, e na sequência didática, planejada pelo professor. A sequência didática foi concebida também como base de sustentação teórico-metodológica para o modelo de ensino híbrido aula invertida. Entendidas como metodologias de aprendizagem ativa, eles organizaram e conduziram o trabalho do professor.

Entretanto, nem o uso de tecnologias ou a planificação da sequência didática, em si, garantiram uma total integração de aulas invertidas a esse procedimento didático, no sentido de maior planificação e incorporação de dispositivos e objetos digitais de aprendizagem para o aluno aprender mais intensamente com tecnologia¹²⁵, de maior equilíbrio entre a proposição de atividades e tarefas a distância e presenciais, de acionar uma totalidade de gestos que garantissem cem por cento o processo de inversão das aulas. Como vimos, os dados demonstraram que houve, no mínimo, uma situação, em uma sequência de ensino, em que posturas de contra-apoiamento assumidas pelo professor impediram essa integração.

Mesmo assim, embora ainda não seja possível falar em “sequência didática de aulas invertidas”, ao longo da análise das cinco sequências de ensino que organizaram as oito oficinas da sequência didática, houve, conforme pudemos observar, momentos bem pontuais em que foi possível verificar tal integração.

Considerando a definição do modelo de ensino híbrido aula invertida, essa dinâmica foi observada, principalmente, nas sequências de ensino SE2 e SE3, nas quais, o professor elaborou e selecionou dispositivos didáticos multimídia (objetos digitais de aprendizagem) que proporcionaram o contato inicial dos alunos com a teoria, a distância, e outras atividades, presenciais, para aplicação dela.

Entretanto, partindo de prerrogativas da *Flipped Learning Network* (FLN, 2014), que estabelece dimensões ou “pilares” fundamentais da prática de aula invertida (Figura 17), entendo que gestos profissionais essenciais, mobilizados pelo professor, para a implementação e pilotagem de um projeto de ensino, resultaram na gerência de um contexto de ensino e aprendizagem híbridos também em outros momentos. Considerando essas dimensões,

¹²⁵ Segundo Costa (2013), o aluno aprende com tecnologia, quando tira partido efetivo do potencial do computador sobretudo quando tem a oportunidade de criar ou produzir algo nesse ambiente.

identifiquei a criação de um “ambiente flexível”, a implementação de uma “cultura de aprendizagem”, a curadoria de “conteúdos dirigidos” e indícios de um perfil de “educador profissional”.

(4a) Do ambiente flexível

Como parte da organização das relações em contextos sócio-histórico-culturais escolares, em sua relação com práticas da vida real (assumir um posicionamento sobre uma questão polêmica, defendê-lo por meio de argumentos), a dinâmica de trabalho estabelecida pelo professor – individual, a distância, e de colaboração linguageira e cognitiva, presencial – gerou, no contexto estudado, um espaço didático (DOLZ; TOULOU, 2008) firmado no *continuum* a distância/virtual-presencial, por meio da articulação das tarefas e atividades.

Diferentes formas sociais de trabalho escolar possibilitaram ao professor gerir os espaços de modo que os alunos experimentassem diferentes arranjos para o estudo: individual, coletivo, em grupos maiores e menores. A gestão do tempo teve destaque, entre outros, na implementação dos modelos híbridos laboratório rotacional e rotação por estações, oportunizando o desenvolvimento de várias atividades simultâneas, em espaços e estações de aprendizagem diferentes. Dessa forma, a sequência didática também se mostrou favorável à introdução de outros modelos de ensino híbrido, além da aula invertida.

Por meio da introdução de dispositivos e da formulação de tarefas, a gestão de espaços e tempos de aprendizagem criaram uma atmosfera propícia à pilotagem, na qual foram mobilizados diferentes recursos, atividades, tarefas e formas de organizá-las para o desenvolvimento dos alunos nos dois ambientes – virtual e presencial.

(4b) Da cultura de aprendizagem

No contexto de aprendizagem estabelecido, necessidades, ritmos e níveis de autonomia e de desenvolvimento foram considerados nos modos de interação entre os atores envolvidos e os objetos de ensino. O professor não foi a única fonte de conhecimento e os alunos tiveram oportunidade de realizar pesquisas e entrevistas a distância, e de interagir com os colegas e com os professores, mediados pelos objetos de estudo em dispositivos didáticos diversos – exemplares do gênero em estudo explorados em atividades de leitura e compreensão textual, tarefas com foco em dimensões do gênero, dispositivos em mídia audiovisuais selecionados na *web*, dispositivos em apresentações elaboradas pelo professor.

Em uma perspectiva mais tradicional de ensino, essas ações são de domínio exclusivo do professor, como pesquisar e tratar das teorias subjacentes aos objetos de ensino,

reproduzidas, posteriormente, na lousa ou quadro branco, em *slides* de uso apenas do professor e registradas em cópias realizadas pelos alunos.

Diferentes formas de instrução foram deslocadas para o ambiente virtual de aprendizagem, em especial, no que se referem ao contato com a teoria, primeiramente, a distância, e pelos alunos. Na aula presencial, a teoria foi aplicada sob diferentes formatos de aula – possibilidades de construção dos saberes direcionadas à ação dos estudantes no espaço didático. Foram momentos de exploração do tema em estudo (escolhido e pesquisado pelos alunos), ou de reconhecimento de características dos gêneros em textos empíricos, oportunidade de construção colaborativa dos conhecimentos, de esclarecimento de dúvidas – experiências mais significativas para os aprendizes.

Nesse sentido, na delegação de tarefas, o foco que geralmente está sobre o professor foi deslocado, rompendo, em determinados momentos, com o modelo exclusivo de ensino de “um para todos” (LEMKE, 2010), no qual as decisões são tomadas apenas pelos indivíduos que detêm mais poder no contexto das práticas de ensino formal. Ao incluir os alunos como partícipes da construção de conhecimentos, o professor compartilhou o protagonismo que, predominantemente, era-lhe exclusivo, no processo de apreensão de saberes pelos estudantes. Nessas situações, características do paradigma interativo-colaborativo de aprendizagem se fizeram notar.

(4c) Dos conteúdos dirigidos

A tutoria de informações e a curadoria dos instrumentos e dos objetos com os quais os aprendizes tiveram contato, de forma mais autônoma ou colaborativa, foram observadas na elaboração, adaptação, seleção e escolha de artefatos (recursos, dispositivos didáticos, atividades/tarefas) relativos aos objetos de ensino e de formas sociais e metodologias para os presentificar, elementarizar e institucionalizar.

Diferentes formas de apoio foram acionadas pelo professor, tais como, atendimento mais personalizado, principalmente nas tarefas em grupos, atividades coletivas, refação de tarefas a distância. Essas formas oportunizaram a compreensão conceitual, a progressão da aprendizagem.

(4d) Do educador profissional

Embora ainda tenha realizado gestos de forte controle da pilotagem, o professor empreendeu outras ações que ampliaram seu papel de instrutor/transmissor para o de orientador/mediador por meio de gestos de supervisão do processo e de encaminhamento das aprendizagens dos alunos, na implementação de formas sociais de trabalho escolar variadas, traduzidos nas macropreocupações pilotagem, tessitura, atmosfera, apoio.

O trabalho de estudo dos aprendizes foi avaliado, entre outros, pela mobilização de gestos de regulação e de evocação de uma memória dos alunos, principalmente, por meio de tarefas e atividades, em ambiente virtual e presencial, levando à proposição de novas atividades e tarefas. O resultado dessa supervisão se traduziu em *feedbacks*, em espaço virtual, que levaram os aprendizes à reflexão acerca dos objetos de ensino. Em ambiente presencial, esses gestos foram instaurados por meio do formato pergunta e resposta em atividades orais de leitura e interpretação de textos.

Ao mesmo tempo, para o professor, esses gestos possibilitaram uma reflexão sobre situações de ensino e o progresso dos estudantes, para a tomada de decisões futuras, tal como a decisão de planificar duas oficinas a mais para compor a sequência didática.

Em outros momentos, a sistematização dos conteúdos ou a construção da teoria foram delegadas à ação do aluno, por meio de tarefas, a distância, seja em ambiente digital ou não. Como, por exemplo, na pesquisa do tema-problema, escolhido pelos estudantes, que viabilizaria as discussões nas sequências de ensino, ou na leitura e compreensão de textos do gênero artigo de opinião, ou ainda na interação com a teoria a respeito do gênero.

Diante disso, apesar de apenas duas sequências de ensino (SE2 e SE3) corresponderem ao modelo canônico de aula invertida, identificador, a partir da observação e análise do trabalho do professor, cotejadas com as dimensões (“pilares”) propostas pela *Flipped Learning Network* (FLN, 2014), indícios dessa metodologia ativa no desenvolvimento da sequência didática, sob duas perspectivas.

A primeira, privilegia o modelo canônico da aula invertida, que propõe o estudo antecipado, individualmente, da teoria pelos alunos. Já a segunda contempla um modelo que não parte exatamente do estudo da teoria, mas da prática que a envolve.

Antes do primeiro contato com a teoria a respeito do gênero artigo de opinião, os alunos realizaram atividades práticas de leitura (presentificação) e compreensão de textos que focalizaram dimensões do gênero em estudo (elementarização nas atividades escolares orais e escritas). Esse contato ocorreu nas sequências didática SE1 e em parte da sequência SE2. Foram atividades voltadas para considerações sobre a prática social em questão, sensibilização do aluno quanto ao gênero a ser estudado e ao problema de linguagem a ser resolvido, apresentação da situação inicial de produção e do projeto de produção textual.

De modo mais geral, o caminho percorrido na sequência didática teve início, primeiramente, em atividades práticas, presenciais e a distância; passou, em seguida, pelo estudo da teoria, a distância; e, posteriormente, retomou a prática, de modo presencial.

Nesse caso, a sequência didática iniciou com o contato dos alunos com o gênero pela presentificação (a distância e presencialmente) da prática social viabilizada em textos do gênero artigo de opinião. Em seguida, os aprendizes iniciaram, individualmente, a distância, um processo de sistematização da teoria. Posteriormente, de forma colaborativa, retornaram ao objeto empírico para consolidar as aprendizagens (elementarização do objeto em tarefas de compreensão textual, e institucionalização por meio de sistematizações e abordagem de dimensões referentes à circulação do gênero).

Dessa forma, ao invés de o aluno ter o primeiro contato com determinada teoria, no ambiente presencial ou fora dele, houve situações nas quais a primeira experiência dos estudantes com o objeto de ensino unificador da sequência didática foi em atividades práticas a partir da presentificação do gênero e da elementarização de suas dimensões no *continuum* do espaço didático. Nessas situações, a aula invertida iniciou com uma etapa anterior ao contato individual do aprendiz com a teoria.

Segundo Schneider, Blikstein e Pea (2013), apoiadores da sala de aula invertida e do trabalho por meio de projetos de ensino, a experiência educativa pode ser muito mais efetiva, se os alunos tiverem o primeiro contato com determinado objeto a partir de atividades práticas. Pesquisas realizadas por eles apontaram um forte indício de que a prática antes da teoria tem um efeito melhor no aprendizado. A esse movimento de inversão da sala de aula invertida nomearam “*flipped the flipped classroom*”. Para esses autores, esse pode ser um mecanismo de aprendizado poderoso, capaz de melhorar a aprendizagem dos alunos.

No entanto, no contexto considerado, ainda é preciso investigar essa situação de modo mais sistemático, a partir de um estudo comparativo entre diferentes sequências de ensino planejadas de formas diversas: a partir da abordagem canônica da aula invertida e igualmente de sua inversão, focalizando principalmente o polo do aluno.

Não obstante, tanto no modelo canônico como em sua inversão, a configuração metodológica construída na implementação da sequência didática foi impactante na ação do professor em situações de ensino e na ação dos alunos em situações de aprendizagem.

Nesses contextos, foi possível observar situações em que as atividades escolares privilegiaram as bases do ensino híbrido: incentivo à autonomia do estudante, oportunidades de ensino mais personalizado, aprendizagem colaborativa (MORAN, 2018).

Por sua vez, no agir profissional do professor, identifiquei indícios de descentralização do processo dando lugar à aprendizagem ativa dos alunos (em situações de

aprendizagem individual, em duplas, em grupos), instrumentalizando-os de modo a oportunizar a transformação dos objetos de ensino a ser apropriados e a própria transformação.

Assim, dimensões da aula invertida foram identificadas tanto no polo do aluno como do professor. No primeiro, observa-se a oportunidade de processos de aprendizagem mais ativa dos estudantes e autonomia na realização de tarefas e atividades a distância, integradas a outras presenciais. No segundo, curadoria e elaboração de dispositivos e tarefas, adequados ao espaço didático, que serviram de ferramentas para o ensino e oportunizaram ao aluno aprender também por meio da tecnologia, desenvolvendo capacidades para isso; tutoria e supervisão da aprendizagem dos alunos na realização de atividades no lugar de total controle sobre elas (FLN, 2014).

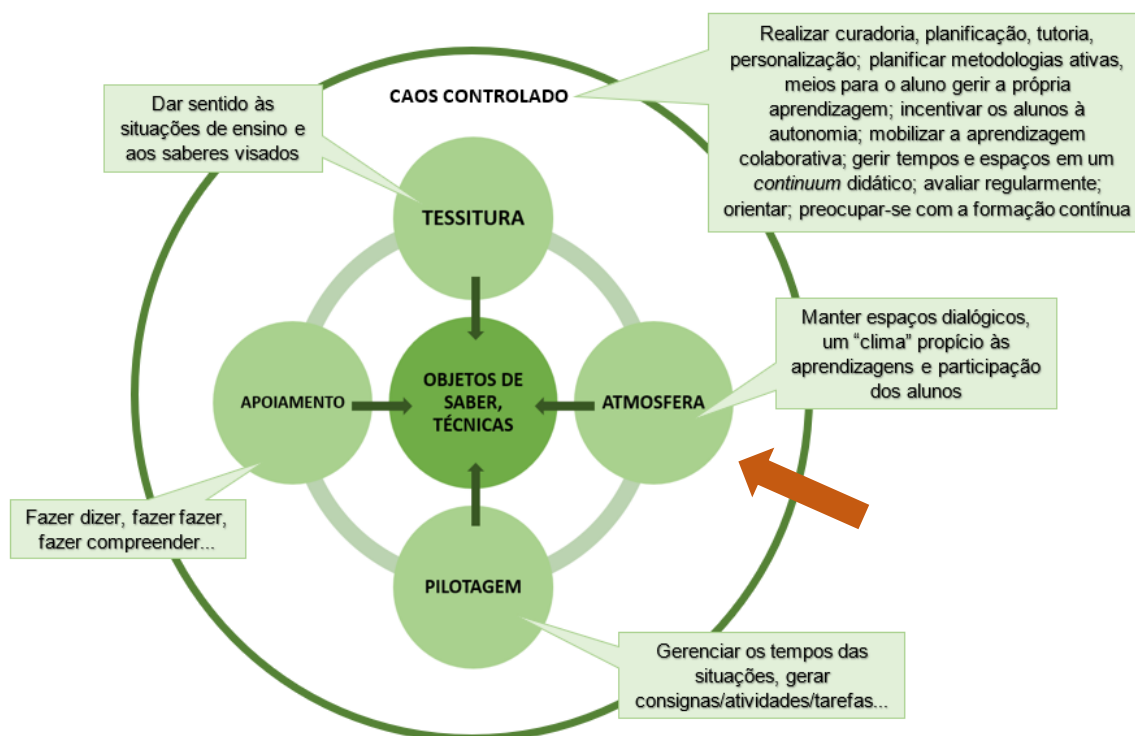
Diante disso, a partir de uma análise sociointeracional do projeto didático implementado e da identificação de dimensões da aula invertida, é possível afirmar que um contexto de inovação sustentada foi instaurado por meio de aspectos de ensino híbrido integrados à sequência didática.

Considerando propostas de ensino mais tradicional, entendo que, nesse contexto, os papéis desempenhados normalmente pelos atores envolvidos sofreram alterações e as configurações das aulas favoreceram outro tipo de interação, implicando modificações no agir do professor e dos alunos.

Nesse caso, a prática de ensino do professor, na implementação da sequência didática, revelou: curadoria, planificação, metodologia ativa, tutoria, personalização, gestão de tempos e espaços, incentivo à autonomia dos alunos na gestão da própria aprendizagem, mobilização de aprendizagem colaborativa, avaliação regular, orientação e formação docente (à medida que o professor se dispôs a participar da pesquisa que também tem um viés formativo).

Embora parte dessas ações, empreendidas pelo docente, conduzam-no a abandonar um protagonismo exclusivo no processo de aprendizagem, elas também indicam a relevância de seu papel na supervisão e organização de todo o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos em contextos híbridos, que o leva a administrar, a controlar uma situação de aparente confusão ou desordem, um certo “caos controlado” diante da profusão de ações e reações mobilizadas. Assim, defendo que podemos estar diante de mais uma macropreocupação da multiagenda do professor, que pode englobar todas as demais: *caos controlado*, acrescida ao esquema proposto por Bucheton e Soulé (2009), considerando a modalidade de ensino remoto, representada na Figura 62.

Figura 62 – Multiagenda das macropreocupações do professor



Fonte: A pesquisadora

Embora ela envolva todas as demais macropreocupações, há uma ênfase em sua mobilização articulada à atmosfera, no sentido de que o professor precisa criar e manter um espaço remoto igualmente de trabalho e de colaboração linguageira e cognitiva, que seja convidativo à participação do aluno para a realização de atividades que o leve à aprendizagem e ao desenvolvimento.

Isso posto, com a síntese das análises e respondendo às perguntas de pesquisa, encerro este Capítulo ponderando que, apesar das tensões identificadas na implementação do projeto de ensino proposto, os resultados obtidos evidenciaram várias situações que indiciam uma integração de aspectos da aula invertida à sequência didática e que motivaram modificações nas formas de apreensão dos objetos de ensino bem como no agir do professor e dos alunos.

Essas e outras questões serão abordadas, a seguir, nas considerações finais que encerram esta tese e, provisoriamente, a pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O TRABALHO DO PROFESSOR EM CONTEXTO HÍBRIDO: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS

O trabalho investigativo, relatado nesta tese, teve sua origem em minha atividade de ensino como formadora de professores em Cursos de Licenciatura em Letras. A partir de uma perspectiva sociointeracionista, refleti sobre possibilidades e efeitos de uma proposta de inovação sustentada para ensino e aprendizagem de língua portuguesa.

Essa investigação possibilitou-me compreender se houve a integração de práticas do modelo de ensino híbrido aula invertida ao procedimento sequência didática para o ensino de gênero e, em caso afirmativo, como isso ocorreu e quais foram os efeitos dessa integração no agir do professor (e alunos).

A aula invertida e a sequência didática foram entendidas, nesta pesquisa, como metodologias de aprendizagem ativa capazes de promover tal inovação em contexto escolar considerado mais tradicional. Tendo em vista a curadoria dos dispositivos e objetos de ensino, a planificação de atividades e tarefas escolares, a implementação de gestos profissionais e a organização do trabalho em formas sociais de trabalho escolar, que localizem a aprendizagem em paradigmas mais adequados e condizentes com o contexto sócio-histórico atual.

Sob uma perspectiva multifocal, o contexto de análise fundamentou-se nos gestos didáticos mobilizados pelo professor, no processo de implementação de uma sequência didática de ensino do gênero artigo de opinião, para a apreensão de práticas sociais por alunos de uma escola pública de Mato Grosso do Sul. A intervenção formativa, registrada nas sequências de ensino pilotadas pelo professor, levou-me, entre outros, a entender como seu trabalho foi organizado no processo de transposição didática dos saberes no contexto proposto.

Estas considerações, provisoriamente, finais, refletem um olhar sobre os resultados obtidos a partir dos dados gerados e do conjunto analítico que me permitiram responder às perguntas de pesquisa referentes ao agir do professor em seu trabalho de ensinar.

Os gestos didáticos são movimentos languageiros e pragmáticos observáveis do trabalho docente, são ações direcionadas ao ensino e à aprendizagem de determinado objeto, em sua totalidade ou em suas dimensões, por isso, ao observá-los, é possível construir um cenário da organização do trabalho e entender seus nuances.

Assim, pelo agir do professor, pude entender como os objetos foram escolhidos, desconstruídos e reconstruídos; quais capacidades de linguagem e concepções de linguagem foram mobilizadas nos objetos de ensino; quais formas sociais de trabalho escolar promoveram o contato dos alunos com os objetos; quais posturas foram instauradas por essas formas e pelos gestos didáticos materializados pelo docente em seu trabalho de ensinar.

Pelo viés da didatização dos objetos de ensino, no trabalho realizado pelo professor, os gestos foram empreendidos para regular a dinâmica das transformações dos objetos em sala de aula – virtual e presencial –, explicitando as situações e as atividades escolares nas quais foram materializados, nas sequências de ensino que organizaram e delimitaram as oficinas da sequência didática em macro-objetos de ensino.

Os gestos fundadores de introdução do dispositivo didático e de formulação de tarefas viabilizaram todas as atividades escolares e impulsionaram os demais gestos identificados nos dois espaços de aprendizagem – presencial e virtual. No entanto, a tendência foi a presentificação dos objetos no momento a distância e a posterior institucionalização no momento presencial.

Nas tarefas realizadas em sala de aula virtual, os gestos didáticos pressupostos foram, predominantemente, gestos de presentificação, de elementarização e de regulação, pelos quais os objetos de ensino foram apresentados aos alunos e topicalizados em suas dimensões contextuais e composicionais. A correção das atividades, por meio da interação do professor com os alunos (ferramenta Tarefa, do ambiente virtual) possibilitou a regulação das aprendizagens.

O estilo do gênero foi menos focalizado, contudo, isso também ocorre presencialmente, pois, os recursos linguísticos ou objetos gramaticais não foram trabalhados em uma oficina específica. Dessa forma, houve menos mobilização de objetos para o desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas.

Quanto às atividades presenciais, além dos gestos de presentificação e de elementarização, foram materializados gestos de criação da memória didática e de institucionalização. Assim como nas atividades a distância, gestos de introdução do dispositivo didático e de formulação de tarefas viabilizaram os demais.

Por meio do primeiro gesto, o professor retomou os conhecimentos construídos, coletiva e individualmente, nas ações de presentificação e elementarização do artigo de opinião (apresentação/discussão de tema polêmico, posicionamento e opinião sobre ele, análise e avaliação de questão controversa), pelas quais o “já visto” e o “por vir” foram

agregados a outras facetas do gênero, por meio da leitura e compreensão textual, com a exploração de estratégias de leitura (inferência e antecipação, principalmente).

Quanto ao segundo, ao empreender o gesto específico de sistematizar e generalizar as informações trazidas/produzidas, a distância, e socializadas, presencialmente, pelos aprendizes, o professor prosseguiu apresentando aos estudantes práticas sociais realizadas por meio do gênero em contextos fora da escola, institucionalizando-o. O gesto de ficcionalizar a situação de produção de texto também evidenciou o caráter de circulação do gênero e igualmente o institucionalizou. Desse modo, o professor deu sentido às situações e aos saberes visados, incluindo os estudantes nas situações e práticas reais mobilizadas nos gêneros.

Assim, a progressão da aprendizagem se realizou em um movimento de tessitura de uma rede de saberes nas sequências de ensino e entre elas.

Uma rede de gestos também se entrelaçou a formas sociais de trabalho variadas para a construção dos objetos de ensino.

Além de revelarem gestos didáticos, as sequências de ensino, que organizaram a sequência didática do gênero artigo de opinião, também revelaram formas sociais de trabalho variadas, planejadas e acionadas para o desenvolvimento das atividades. As formas mobilizadas foram: delegação, trabalho individual, trabalho coletivo, trabalho em duplas, trabalho em grupos maiores e menores, pergunta e resposta, correção.

Os formatos de aulas variados envolveram maior participação dos alunos nas atividades e, ao mesmo tempo, indicaram uma postura do professor que, na maioria das situações, diferenciou-se do que estamos acostumados a ver no gênero da atividade docente, no que tange a práticas mais convencionais e menos eficientes, considerando-se as demandas do momento sócio-histórico atual.

A forma social trabalho coletivo, no domínio da atividade oral, foi majoritária e frequentemente associada ao formato pergunta e resposta, que instaura conflitos sociocognitivos, obstáculos a superar, para mover o espaço do próprio pensamento, gerando e transformando funções psicológicas superiores. O professor lançou mão dessas formas sociais de trabalho na condução de atividades de leitura, interpretação de textos, análise linguístico-textual e tarefas de produção e compreensão de textos, bem como, de sistematização dos objetos em foco.

Ao retomar os problemas sociais discutidos nos vários artigos lidos (exposição pessoal nas mídias digitais, influência dessas mídias em nossa vida, ação de dar esmolas, e redução da maioridade penal), o professor focalizou dimensões do gênero, relacionou o exterior da aula com o seu interior, contextualizou as discussões, estabeleceu uma

ligação entre o que os alunos estavam aprendendo e a experiência pessoal de cada um – o conhecimento prévio dos alunos.

Essas escolhas oportunizaram, ainda, o desenvolvimento cognitivo (com relação a estratégias e processo de aprendizagem), intrapessoal (referente a capacidades de lidar com emoções e moldar comportamentos para atingir objetivos), e interpessoal (a respeito de capacidades para se expressar, interpretar e responder a estímulos sociais) – situações favoráveis para a apreensão de domínios para o século XXI (Figura 16), que também são legitimados pelos documentos prescritivos do trabalho do professor – Referenciais Curriculares das Escolas do Estado de MS (RCMS, 2012) e Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Parte dessas situações foram viabilizadas por meio da exposição frontal dos objetos pelo professor, porém, não em exposições exclusivamente teóricas, mas na sistematização coletiva dos conteúdos.

As atividades realizadas coletivamente foram momentos presenciais favoráveis ao desenvolvimento da aprendizagem, nos quais os alunos socializaram, com o professor e os colegas, os saberes adquiridos individualmente nos momentos de aprendizagem a distância, no ambiente virtual. Portanto, essas situações indiciam aspectos da metodologia de aula invertida integrados ao procedimento sequência didática.

O acionamento dos formatos trabalho individual e delegação evidencia uma alteração na prática de ensino unicamente transmissiva e instrucional e de trabalho solitário do aluno em tarefas realizadas em períodos pós-explicações do professor, ou seja, marcam uma inovação em práticas mais tradicionais de ensino. O docente recorreu a essas formas sociais de trabalho, principalmente, no desenvolvimento de atividades a distância/remotas, nas quais os objetos de ensino foram mobilizados pelos estudantes antes das aulas presenciais, de modo a prepará-los para elas.

As tarefas realizadas a distância envolveram pesquisa sobre a temática discutida para a produção do artigo de opinião (SE1) e do debate (SE4); estudo antecipado das características dos gêneros, por meio de dispositivos didáticos elaborados e/ou selecionados pelo professor (vídeos e apresentações multimídias) e disponibilizados em plataforma digital (customizada como sala de aula virtual), por meio dos quais os aprendizes poderiam gerenciar/personalizar o ritmo da própria aprendizagem (SE2, SE4); pesquisa e estudo antecipado a respeito de argumentação e argumentos contra e a favor à polêmica estabelecida na temática estudada (SE3, SE4, SE5).

Em práticas mais tradicionais, identificadas no agir do docente, em momentos de observação anteriores, os objetos teriam sido abordados em aula presencial, por meio de exposições frontais, monológicas, do professor a respeito dos conteúdos referentes às características do gênero.

Assim, nessa escolha, observei movimentos de inversão de práticas mais tradicionais de ensino. Seguindo princípios de aula invertida, esse formato oportunizou momentos de autoestudo do objeto discursivo empírico e de contato antecipado com a teoria a respeito do gênero e com dimensões dos objetos de ensino colocadas em evidência antes das atividades práticas em aula presencial. Nelas, posteriormente, eles foram mobilizados, em tarefas de compreensão, produção e análise linguístico-textual, de modo colaborativo com os colegas e o professor, atendendo, portanto, a etapas propulsoras de desenvolvimento, preconizadas nos estudos de Vygotsky (2001).

Essa inversão acarretou alterações significativas no modelo mais convencional de pilotagem das atividades em sala de aula presencial, pois o tempo dedicado, anteriormente, a exposições teóricas passou a ser direcionado, mais pontualmente, em atividades práticas realizadas fora da escola. Tal inversão também permitiu ao professor disponibilizar-se para dar assistência mais personalizada aos alunos, quando necessário. Essa situação materializou-se em tarefas e atividades escolares realizadas individualmente, no ambiente virtual de ensino e aprendizagem, e em atividades realizadas em grupos e em duplas nas aulas presenciais.

Os resultados dessa assistência refletiram-se na mediação para a interpretação textual e apreensão de conceitos pelos alunos, sobre os objetos de ensino. Outrossim, possibilitaram ainda a curadoria e elaboração de novos dispositivos didáticos, a planificação de novas tarefas e de outras oficinas da sequência didática, conforme as dificuldades identificadas pelo professor.

Presencialmente, a forma social de trabalho exposição frontal foi ainda ressignificada e ampliada para a forma de trabalho pergunta e resposta. Essa forma social de trabalho foi acionada em inúmeras situações, como vimos no capítulo anterior.

A pergunta é um instrumento semiótico socialmente elaborado que transforma o funcionamento psíquico e se encontra na base de novas funções psíquicas. Assim, o gesto de perguntar, de fazer o aluno falar, também é uma forma de estimular a reflexão do aprendiz e de levá-lo a construir o saber. Tais ações foram mobilizadas pelos gestos fundadores de regulação e de criação de uma memória didática.

Por meio dela, o professor levou os alunos a reviverem as impressões que a leitura dos artigos e a realização dos exercícios deixaram (SE1, SE2). A motivação que levou à planificação da sequência didática foi a dificuldade de os alunos assumirem posicionamentos e de argumentar em prol deles. Após a pesquisa antecipada do tema em discussão na sequência didática (SE1), o professor também criou situações, por meio desse formato, para que os alunos exercitassem, naturalmente, a argumentação em um momento coletivo de socialização dos conhecimentos adquiridos (SE1, SE2, SE3).

A pergunta configurou-se, portanto, um instrumento de apoio para a aprendizagem do aluno, pois impulsionou e regulou a dinâmica do que se instaurou na aula. Tal como um “andaime”, poderá ser retirado quando o aprendiz o internalizar. No caso da sequência didática realizada, isso também ocorreu em ambiente virtual, quando o professor implementou um dispositivo didático com recursos de multimídia que simula uma situação síncrona de pergunta e resposta (SE2).

Ao permitir que os estudantes se manifestassem (nas várias oportunidades observadas), o professor criou uma atmosfera que priorizou o discurso do aluno, instaurou um espaço dialógico, oportunizou o envolvimento com as atividades. Dar espaço para o estudante se manifestar, bem como, ouvir os outros, é uma forma de criar um clima cognitivo e relacional, uma atmosfera na qual esse gesto traduz uma ética profissional do professor (JORRO, 2004), que faz do aprendiz uma pessoa para com quem o professor tem respeito, mas também, o dever e o desejo de fazê-lo progredir.

A articulação entre essas duas formas sociais de trabalho (exposição e pergunta e resposta) também propiciou a sistematização e institucionalização do gênero. Dessa maneira, a exposição frontal, necessária nesses momentos, mas, adotada por um viés diferente, foi ressignificada e deixou de ser “tradicional”, no sentido de obsoleta, anacrônica.

Assumo que os gestos didáticos e formas sociais de trabalho escolar integram uma “matriz do agir profissional”, composta por uma multiagenda de tarefas, entendida como um conjunto de macropreocupações que fazem parte da profissionalidade do professor. Por isso, compreendo que seja relevante olhar para a prática de ensino por esse viés analítico.

Com o acionamento do gesto de perguntar para levar os alunos a se manifestarem, o professor também oportunizou aos alunos o aprofundamento dos conhecimentos, domínio da macropreocupação apoio. Ao conduzir atividades por meio de perguntas e respostas, ele viabilizou a criação de ZDPs (VYGOTSKY, 1991) e os fez ir além, favorecendo, assim, auxílios pontuais, instrumentos semióticos, de acordo com o avanço das tarefas e os obstáculos a ser superados pelos aprendizes.

Ao relacionar o exterior e o interior da aula, contextualizando as discussões, deu sentido às tarefas e promoveu a progressão dos objetos e da aprendizagem – ações relativas à macropreocupação tessitura. Os gestos do professor de criar/evocar uma memória didática, de presentificar e de institucionalizar o objeto de ensino estão ligados a essa macropreocupação. Tecer é primeiro reviver as impressões que a experiência deixou, é despertar, reviver vestígios já existentes e associá-los a outros elementos vindouros e que estão sendo construídos. Ao implementar esse conjunto de gestos, o professor criou, edificou um meio propício à aprendizagem; foram momentos-chave de tessitura, que vão ao encontro das prerrogativas vygotksyanas.

Ademais, os momentos de interação individual e coletiva, principalmente a respeito do objeto temático considerado (SE1, SE2, SE4, SE5), foram favoráveis ao desenvolvimento da capacidade de “descentração” (BRASIL, 2017), que envolve a construção da autonomia e do pensamento crítico, a apreensão de valores éticos e morais, o respeito a princípios e opiniões além dos próprios.

Retomando, uma vez mais, os preceitos vygotksyanos, o momento da aprendizagem individual foi prefigurado a distância. No ambiente virtual, a interação dos alunos com os objetos de ensino e com o professor foi mediada por tarefas planejadas nesse espaço, viabilizadas por ferramentas tecnológicas disponibilizadas na Plataforma digital *Edmodo*.

Na sala de aula presencial, o professor oportunizou a continuação da aprendizagem, de forma colaborativa, viabilizando a interação dos estudantes com seus pares – momentos de socialização da aprendizagem individual, agora, coletivamente ou em grupos menores. A interação com professor (o par mais experiente) ocorreu nos dois ambientes, em interações assíncronas e síncronas. Esses movimentos criaram um *continuum* entre os dois espaços.

Dessa maneira, o princípio básico da metodologia aula invertida se apresentou no acionamento das formas sociais de trabalho individual em espaço de sala de aula virtual ou a distância e, majoritariamente, no acionamento da forma social pergunta e resposta em interações coletivas e em grupos, complementares, em espaço presencial de sala de aula, nos quais o professor pode dedicar um apoio mais personalizado aos alunos.

A macropreocupação apoio envolve todas as formas de ajuda (dispositivos, recursos, objetos, organização dos espaços, gestos, formas sociais de trabalho) que o professor aciona no sentido de fornecer aos alunos auxílio para *fazê-los fazer*, portanto, ela é central na atividade docente, pois impulsiona e regula a dinâmica do que se instaura e se espera em sala de aula. Por isso, para Bucheton e Soulé (2009), ela está no centro do *métier*.

Apesar disso, em alguns momentos, o professor assumiu posturas de apoio de forte controle, decorrentes de uma espécie de ansiedade, que, segundo Saujat (2004), é comum na prática de professores iniciantes. De acordo com o autor, elas também são regidas por uma expectativa de que esse controle pode garantir-lhes o sucesso do trabalho real. Bucheton e Soulé (2009) referem-se a gestos ligados a uma preocupação em não atrasar a pilotagem e a gestos de impaciência. Tais gestos exigem um controle da frustração e um abster-se de explicar ou fazer, no lugar dos alunos, o que seria demanda deles – gestos que favorecem muito pouco a aprendizagem.

Fizeram parte desses momentos episódios nos quais o professor acabou executando as ações dos alunos, no sentido de fazer a atividade que seria deles, como, por exemplo, fazer perguntas aos estudantes e não esperar pelas respostas, respondendo-as no lugar deles. Essas ações geram posturas de fraco apoio ou de contra-apoiamento. Às vezes, esses gestos são resultado de imitação de outras práticas, de outros docentes, como vimos no depoimento do participante da pesquisa.

O professor declarou que observou essa prática nos gestos de um de seus professores de cursinho pré-vestibular. Na posição de aluno, ele a considerou produtiva, visto que a pergunta suscita reflexão, poupa o estudante de se expor, por isso, ele adotou tal prática.

Naquela situação, entretanto, o docente era um aluno que já havia passado pela Educação Básica. Portanto, ao perguntar, o professor do cursinho está implementando apenas gestos para recuperar uma memória dos alunos, uma ação retrospectiva, pois há o pressuposto de que os estudantes de cursinhos pré-vestibular já aprenderam os conteúdos abordados, diferentemente das situações em aulas do Ensino Fundamental e Médio, nas quais os alunos estão aprendendo a agir em práticas sociais pela linguagem. Ademais, por questões de tempo e do número de alunos por turma nos cursinhos, o professor não irá esperar pela resposta dos alunos.

Posturas de contra-apoiamento, criam, geralmente, uma atmosfera mais tensa de aula para os atores envolvidos, pois é o professor quem executa as ações e os alunos o observam passivamente, pois há o pressuposto de que somente o docente seria capaz de executá-las. Paradoxalmente, os conhecimentos são intensa e rigorosamente cobrados dos alunos, que deveriam apreendê-los de modo igual.

À postura de contra-apoiamento (ou superapoiamento) observada, os estudantes responderam com uma postura passiva, apenas ouvindo o professor, com certa dose de indiferença em alguns momentos – alguns alunos se deitaram sobre os cadernos, por exemplo. Localizo essa reação dos aprendizes em duas posturas possíveis, de acordo com a

categorização proposta por Bucheton e Soulé (2009) e Bucheton (2014): postura “escolar” e postura “de recusa”. Na primeira, os alunos se moldam, acomodam-se aos padrões que julgam ser o que o professor espera deles – ficar ouvindo a exposição do docente –; na segunda, eles se tornam apáticos, recusam-se a fazer, a participar da atividade.

Observo que tanto a postura do professor como as dos alunos correspondem a um paradigma de aprendizagem curricular, segundo Lemke (2010).

Ao contrário disso, entretanto, o professor também demonstrou disposição em ouvir os alunos em várias situações de aula, nas quais eles participaram ativamente: foram atividades realizadas coletivamente e em grupos. Nelas, a postura de contra-apoiamento, comum em formatos transmissivos e instrucionais, deu lugar a uma postura de acompanhamento.

Nesses momentos, planejou oportunidades de trabalho aos alunos; trouxe-lhes uma ajuda pontual, de acordo com o avanço da tarefa; provocou discussões entre os alunos; evitou dar respostas às perguntas que fez (embora, em algumas situações, tenha apontado para os alunos onde estavam as respostas) e às perguntas que os estudantes fizeram, levando o problema para todos e tentando conduzi-los às respostas, prestou atendimento quase individual, tornando a aprendizagem mais personalizada. Essa postura gerou uma pilotagem mais flexível e aberta da sequência de ensino.

Diferentemente dos momentos em que responde às perguntas direcionadas aos alunos, nessas oportunidades, o professor reformulou-as várias vezes, tentando fazê-los chegar ao objetivo pretendido com o gesto. Como vimos, dar voz aos alunos também faz parte de uma ética profissional do professor. Perrenoud (1993) considera que a profissionalização aumenta quando, no *métier*, a implementação de regras pré-estabelecidas é substituída por estratégias guiadas por objetivos e uma ética.

À postura de acompanhamento, assumida pelo professor, os alunos reagiram com uma postura mais reflexiva e mais criativa (BUCHETON; SOULÉ, 2009; BUCHETON, 2014), ao procurar responder às indagações do docente. Essa postura permite ao aluno não apenas agir, mas retornar a esse agir para compreender os propósitos, os fracassos, as contribuições da tarefa. Conforme vimos na análise, algumas tarefas no ambiente virtual permitiram que os alunos questionassem o professor, esclarecessem dúvidas, refizessem a tarefa.

Observo que posturas de apoio do professor instauram momentos mais condizentes com o paradigma de aprendizagem interativa (LEMKE, 2010).

Nessas situações, conforme verificado, ao contrário de uma atmosfera tensa, o professor criou uma atmosfera relaxada e colaborativa, que manteve um clima amigável, de respeito com o professor e com os alunos, que pode ser transferida para outras esferas sociais.

Nesse sentido, observei ainda marcas linguísticas que também espelham essa atmosfera, como o uso recorrente da interjeição de aprovação e concordância “ok”, pelo professor, que, além de amenizar o tom imperativo dos enunciados de comando, não desconsidera as respostas dos alunos, mesmo que incompletas ou equivocadas, a ser corrigidas oportunamente nas refacções das tarefas. Não as desprezar significa não desprezar o próprio aluno.

Em contrapartida, os aprendizes responderam com um tom descontraído, mas respeitoso. No ambiente virtual, por exemplo, identifica-se o uso da marca linguística “rsrsrs”, espécie de representação de risos utilizada na *web* para demonstração pontual de descontração, animação e satisfação do internauta, no caso, o aluno.

De acordo com a análise, essa mesma atmosfera também foi verificada quando o professor instaurou gestos disciplinares e de organização dos espaços escolares, ao pedir a colaboração dos alunos – são gestos que marcam seu estilo pessoal de criar simulacros que envolvem os alunos, com bom humor e leveza, e os mobiliza a agir (SE2, SE3).

Observo, nessas ocasiões, que o professor demonstrou equilíbrio entre o *permitir fazer* e o *fazer fazer*. Embora o participante da pesquisa ainda seja iniciante no ofício, essa é uma postura, de acordo com Saujat (2004), própria de professores experientes, que estão seguros no domínio de determinadas nuances de gêneros da atividade docente.

Diante disso, podemos compreender que os atores podem mudar sua postura no decorrer da implementação da SD, de acordo com o novo significado que atribuem às tarefas, aos alunos, ao professor (e a eles mesmos), às situações que se apresentam em aula. Entendo que a concepção de linguagem assumida pelo professor também pode determinar as posturas assumidas por ele. Uma concepção representacional, de linguagem como expressão de pensamento, leva o professor a assumir uma postura de contra-apoiamento, fundamentada em formas sociais, majoritariamente, instrucionais, expositivas dos objetos.

Além dessas situações, houve outras, nas quais o docente imprimiu gestos específicos de ajustamento, de controle progressivo da pilotagem geral, que podem ser menos atravessados por episódios de ansiedade, segundo entendimento de Saujat (2004).

Entre outras, elas deram ao professor a possibilidade de se colocar aberto a momentos particularmente felizes de interação, micro-cenários, de atenção conjunta, que surgiram de situações inesperadas provocadas por eventos improvisados que, até, então, não

estavam nos planos, mas se consolidaram. Isso se verificou em encaminhamentos referentes à escolha do tema (SE1); na geração de atmosferas de “suspense”, motivando os estudantes para atividades futuras (SE1, SE2); ou quando parte dos alunos não havia sequer se cadastrado no ambiente virtual, muito menos, realizado as tarefas (SE1); quando os alunos do grupo a favor não estavam com as perguntas do debate (SE3), o que inviabilizaria as atividades subsequentes.

Como vimos, trata-se da arte de “*kairos*” (JORRO, 2004), praticada pelo professor ao agir decisiva e oportunamente em momentos que pareciam adversos ou que, pelo contrário, tinham potencial para gerar desenvolvimento. Sua pilotagem combinou assim, em algumas situações, uma dinâmica mais tranquila da aula, necessária para a incorporação dos saberes, com a força do momento inesperado que se apresentava com potencial de desestabilizar, aguçar a curiosidade dos estudantes ou levá-los a agir.

Outros gestos de ajustamento foram implementados diretamente na reestruturação da sequência didática, devido ao contexto que se apresentava: planificação de mais duas oficinas (SE3 e SE4), em virtude de dificuldades específicas dos alunos em sua interação com os objetos de ensino; abreviamento da última oficina da sequência didática (SE5), em decorrência de outras atividades do calendário escolar. Essa decisão pode indicar possíveis problemas na pilotagem da sequência no sentido da administração do tempo, mas também devido à influência de fatores externos à sala de aula.

Observamos que, particularmente, duas tarefas demandaram um tempo significativo: a de elaboração de perguntas para o debate e a de elaboração da réplica e da tréplica no desenvolvimento do debate, lembrando que a réplica e a tréplica são elementos do gênero debate regrado, regidos por tempo previamente estabelecido. Nas atividades realizadas, esse tempo não foi pré-determinado, ficou em aberto, gerenciado, praticamente, pelos alunos, e não pelo professor, como mediador da situação.

Conforme analisado, o debate integrou uma das oficinas com vistas à elaboração de argumentos. Ela não estava prevista na sequência didática planejada inicialmente, foi acrescentada no decorrer da implementação desta, devido a dificuldades diagnosticadas pelo professor. Desse modo, não houve a construção sistemática de um modelo didático desse gênero, mas o professor trabalhou de acordo com um modelo implícito, simples, que fazia parte de seu conhecimento metagenérico.

Conquanto isso não inviabilize a atividade, que atingiu seu propósito e foi muito bem recebida pelos alunos, ela também evidencia a importância da construção de modelos explícitos de gêneros, que deem subsídios aos professores para planificação das atividades e o planejamento da pilotagem das sequências de ensino.

Considerando as concepções de linguagem identificadas, assim como os objetos construídos pelo professor, elas apresentam uma mescla de duas concepções – representacional e interacional –, refletidas nos gestos e escolhas, também híbridos, alternando formas mais tradicionais e formas mais inovadoras de conduzir a pilotagem: expositivas-instrucionais, e individual e em grupos.

Por isso, e como se trata de uma experiência-piloto, não é possível dizer que houve uma mudança geral no agir do professor, pois as formas mais expositivas-instrucionais mesmo que ressignificadas em determinados momentos, também marcaram presença.

Contudo, os dados indicam uma abertura a novas formas sociais de interação para implementar os dispositivos didáticos, de formular tarefas, de presentificar, elementarizar e institucionalizar os objetos, bem como, de regular a aprendizagem. Tais formas atribuíram mais autonomia e protagonismo ao aluno, nas quais prevaleceu a interação entre esses atores. Diante disso, a partir de um olhar sociointeracionista, defendo que o centro das ações de aprendizagem híbrida não seria o professor ou o aluno, mas as relações de interação entre eles e os objetos de ensino.

A prática docente é resultado de todos os discursos que se entrecruzam durante a formação. Pela idade, podemos supor que o professor aprendeu língua dentro de uma lógica representacional e o objeto de estudo foi a gramática padrão normativa; aprendeu a ensinar língua por meio de textos em gêneros; e está diante do desafio de ensinar linguagem associando práticas sociais e tecnologias, tendo como foco os letramentos da letra, mas também multi e novos letramentos.

Assim, analisando os objetos privilegiados, os dispositivos e recursos selecionados, o agir mobilizado para mediar a aprendizagem, sua interação com os alunos, e a adaptação a recursos educacionais tecnológicos, como à plataforma digital utilizada e suas ferramentas, considero que o professor, um ex-aluno egresso dos Cursos de Letras/FAALC/UFMS, passa por um momento de transição entre paradigmas educacionais (LEMKE, 2010).

De um lado, em alguns momentos do desenvolvimento do projeto de ensino, assim como em aulas anteriores, o professor assume, como vimos, nuances de posturas típicas do paradigma da aprendizagem curricular. De acordo com Lemke (2010), nesse paradigma, alguém decidirá o que todos precisam saber, é determinado de cima para baixo, obedece a um planejamento rígido e não admite mudanças ou adequações durante o processo de ensino. Por parte dos alunos, há uma recusa ou resistência e a maioria não vê utilidade naquilo que se quer que eles aprendam.

Por outro lado, em outras situações, sobressai, mais fortemente, o paradigma da aprendizagem interativa (LEMKE, 2010), nas quais as necessidades dos alunos determinaram o que eles precisavam aprender, com base em suas participações em atividades em que essas necessidades surgiram (o próprio projeto de ensino surgiu de uma necessidade dos alunos). O estudante não ficou isolado durante o processo de aprendizagem, e tampouco o processo foi mediado unicamente pelo computador. A aprendizagem também ocorreu na interação social, colaborativa, entre colegas e professores de modos variados: *on-line*, individualmente, e de forma presencial, coletivamente, entre dois aprendizes e em grupos de vários tamanhos. O resultado foi satisfatório, pois, de modo geral, contou com a participação dos alunos, e a aprendizagem em foco poderá ser-lhes útil em outras situações sociais.

Partindo da experiência de meus alunos de graduação em atividades de Estágio de Licenciatura em Letras, a proposta para uma possível transição de paradigmas educacionais foi a integração de aspectos do modelo de ensino híbrido aula invertida ao procedimento sequência didática, em um movimento de inovação sustentada (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013).

Nesse contexto, a sequência didática de origem genebrina, que amplia os focos de estudo dos objetos de ensino para além de suas dimensões estruturais, favoreceu a integração de dimensões da aula invertida, assim como, de outros dois modelos de ensino híbrido – laboratório rotacional e rotação por estações.

Dessa maneira, devido a seu caráter flexível, o dispositivo de ensino e aprendizagem proposto pela Engenharia Didática do ISD, além de se adaptar ao contexto particular do professor e de seus alunos, confirmando que a sequência didática pode ser elaborada e reelaborada ao longo do processo, caracteriza-se, ainda, como um instrumento favorável a iniciativas de inovação sustentada, que pode viabilizar indícios de desenvolvimento nos sujeitos envolvidos.

Alguns autores (BACICH, TANZI NETO, TREVISANI, 2015) concordam que, ao utilizarem modelos rotacionais de ensino híbrido, como rotação por estações, laboratórios rotacionais e aula invertida (identificados na intervenção didática estudada), os professores modificam a forma de ensinar, porém, apresentam o mesmo conteúdo para diferentes tipos de alunos, e que eles continuariam passivos diante do ensino.

Todavia, conforme a análise dos dados demonstrou, mesmo que os conteúdos trabalhados com os estudantes do 9º ano tenham sido os mesmos, a sustentação dos modelos híbridos na sequência didática implicou várias mudanças no contexto analisado, inclusive na agência de professores e alunos. Os gestos didáticos acionados, as formas sociais de trabalho

escolar planejadas, os objetos e as metodologias escolhidos pelo professor, no ensino de práticas sociais materializadas em um gênero, geraram posturas que indicaram mudanças no próprio agir docente e dos alunos.

Entre as mudanças observadas, destaco a ampliação, de modo geral, de formas transmissivas e instrucionais para outras formas sociais de trabalho, menos centralizadas no professor, que substituíram posturas totalitárias de alto controle, geradoras de forte pilotagem das situações didáticas e de atmosfera tensa sobre os sujeitos envolvidos. Tais posturas foram substituídas por outras de acompanhamento, responsáveis por uma pilotagem mais flexível e aberta e por instaurar uma atmosfera menos tensa e mais colaborativa, que resultaram na participação mais ativa dos alunos, na realização de tarefas no ambiente virtual e em sala de aula presencial.

Enfatizo ainda o deslocamento do ensino pautado em objetos essencialmente gramaticais para objetos temáticos e discursivos; a elementarização coerente do objeto não apenas focalizando a estrutura composicional do gênero, mas os parâmetros contextuais que envolvem a situação de produção.

Chamo atenção igualmente para o aumento significativo de atividades e tarefas escolares, mobilizadas nas oficinas da sequência didática, em um *continuum* estabilizado em dois ambientes de ensino e aprendizagem; diferentes domínios de atividades que proporcionaram maior contato dos alunos com objetos de ensino mais significativos, visto que foram articulados a práticas sociais e ações de linguagem e não apenas no texto ou no gênero alijados do contexto de produção.

Diante disso e apesar das tensões que emergiram durante a implementação do projeto de ensino proposto, tanto no âmbito do professor como dos alunos e da escola, foi possível integrar aspectos do ensino híbrido aula invertida e de outros modelos híbridos à sequência didática e promover mudanças nos modos de agência do professor e dos alunos.

Parte das mudanças ocorreu em decorrência da introdução de tecnologia, mas não de forma a automatizar antigos processos, e, sim, via aula invertida que gerou uma articulação produtiva entre espaço virtual e presencial. Entretanto, apenas a tecnologia não seria suficiente para gerar alterações no agir do professor e nos objetos de ensino e aprendizagem por ele considerados. Foram alterados, por meio das bases teórico-metodológicas da sequência didática, de encaminhamentos diferenciados dos conteúdos de sala de aula e de procedimentos metodológicos, de modo que os recursos tecnológicos pudessem efetivamente trazer contribuições significativas ao trabalho do professor.

Não obstante, outras questões demandam atenção e precisam ser investigadas.

Por uma questão profissional, meu olhar acabou dirigindo-se, especialmente, para o trabalho do professor, do ponto de vista de seu agir, e para problemáticas relativas à transposição didática dos conteúdos da disciplina Língua Portuguesa, portanto, ainda é necessário investigar mais profundamente o polo do aluno a fim de compreender melhor o processo de aprendizagem nesse contexto híbrido.

Nesse sentido, entendo que também é necessário pensar em estratégias para mobilizar maior disposição dos estudantes em participar de atividades em contexto escolar a distância, via recursos de tecnologias digitais, pois, embora circulem muito pela *web*, os aprendizes mostraram-se despreparados para utilizar esses recursos para fins educativos, até mesmo em acessar o ambiente virtual para conhecer as ferramentas disponibilizadas na plataforma *on-line*.

Ainda considerando o ensino remoto propiciado pela aula invertida, foi possível observar a emergência de uma nova categoria para os “gestos”: na solidão de seu trabalho caseiro/domiciliar (fora da escola), o aprendiz desenvolve gestos próprios para institucionalizar o objeto de aprendizagem, para presentificá-lo, elementarizá-lo/recortá-lo e, sobretudo, gestos de autorregulação, pelo qual regula a internalização do objeto de aprendizagem. Tais gestos também marcam indícios de uma possível ruptura com o tradicional, no tocante ao rompimento do aluno com uma dependência, histórica, do professor.

Entendo que o gesto de autorregulação para a construção do saber constitui a autonomia desejável a todo aprendiz da atualidade, pois, tal gesto é o motor da busca por novos dispositivos que podem ser encontrados por ele no hipertexto e o leva a avançar e não se restringir aos dispositivos didáticos disponibilizados pelo professor no ambiente virtual.

No que tange ao polo do professor, é necessário levar o docente à reflexão acerca de seu trabalho, provocando conflitos sobre pontos específicos, tendo como cenário um contexto híbrido para a didatização dos objetos, a partir do processo de integração de aspectos de modelos de ensino híbrido à sequência didática. Isso é possível por meio dos procedimentos das Ciências do Trabalho, como a autoconfrontação do professor com seu trabalho.

Entre esses pontos, enfatizo momentos nos quais o docente assume posturas de contra-apoiamento ao implementar gestos que favorecem pouco a aprendizagem do aluno, seja por motivos de ansiedade decorrentes da expectativa de sucesso na realização de seu trabalho, seja por impaciência em aguardar as reações dos alunos, ou pelo descrédito de que os estudantes serão capazes de interagir antecipadamente com os objetos teóricos ou com os textos empíricos nas atividades presenciais.

Essa conscientização também se aplica a aspectos relacionados a um desequilíbrio entre os gestos implementados, principalmente, quanto ao número mais reduzido de gestos de institucionalização e de criação da memória didática, igualmente entre o número de tarefas presenciais e a distância, entre os domínios de atividades escolares, quanto à elaboração e curadoria de objetos digitais de aprendizagem (ROJO, 2017).

Desse modo, é pertinente o esforço de se refletir sobre essas demandas e de continuar investigando qual a melhor forma de integrá-las à formação inicial e continuada do professor, preocupação que me levou a buscar entender a prática de ensino de um professor iniciante, egresso do Curso de Letras – meu contexto particular de trabalho.

Ainda quanto aos gestos profissionais, esta investigação teve a intenção de destacar a relevância desse instrumento no contexto de ensino e aprendizagem, pois é por meio de uma rede de gestos que o professor constrói um espaço de trabalho favorável à apreensão de saberes pelos aprendizes.

Nesse sentido, é importante enfatizar que pensar no ensino de gestos didáticos, assim como no ensino de sequência didática e de modelos de ensino híbrido, associados a formas sociais diversas de trabalho escolar, considerando a multiagenda de macropreocupações docente, pode contribuir para uma dinâmica de apoio criativa ao aluno, visando ao desenvolvimento de capacidades de linguagem, por meio da aprendizagem de gêneros, e à transição entre paradigmas da aprendizagem escolar.

Por esse viés, considerando a noção de (multi)letramento, é igualmente relevante sublinhar que a aprendizagem que suscita questionamentos e promove experimentações e desafios, tendo como ponto de partida situações concretas, tem-se mostrado mais produtiva para uma compreensão mais ampla e aprofundada dos fenômenos que nos cercam, tal como propõe a abordagem com base em gêneros para o ensino de linguagem. Conforme demonstraram os dados, fazê-lo lançando de mão de metodologias híbridas também pode ser produtivo.

Nesta pesquisa, o hibridismo foi pensado pela perspectiva da inovação, porém não como algo novo, inédito, visto que muitas experiências inovadoras, discutidas hoje, já acontecem há tempos, como a aula invertida, por exemplo, que já faz parte do gênero da atividade docente, se levarmos em conta o contexto do Ensino Superior. Isso, muitas vezes, nos faz não mais as entender como inovações, ou não as reconhecer como ações típicas de ensino híbrido. Todavia, como vimos, a aula invertida é considerada relativamente nova na Educação Básica e poucos são os estudos que analisam cientificamente tal modelo e suas consequências para o ensino e a aprendizagem.

Assim, o foco da investigação realizada recaiu sobre a inovação como algo novo do ponto de vista da transformação gradual de contextos e agires menos eficientes e com menos recursos para ações mais disruptivas, por isso, optei por uma alternativa sustentada, mas sustentada em um procedimento que, embora também não seja novo, continua sendo inovador: a sequência didática para ensino de gêneros, que materializa a engenharia instrumental do ISD para a apreensão de práticas sociais e o desenvolvimento de capacidades.

Diante disso, a integração de aspectos da aula invertida à sequência didática visou a contribuir com outros trabalhos que buscam opções ou alternativas que articulam a razão instrumental, ligada às diferentes possibilidades para o desenvolvimento da linguagem, à lógica profissional para a elaboração de produtos, objetos, ferramentas e atividades escolares destinadas ao ensino e à aprendizagem das línguas (DOLZ, 2016) em contextos escolares que já não suprem necessidades de letramento dos alunos da Educação Básica deste tempo.

Isso também explica a escolha por uma experiência que pudesse ser significativa e reproduzida na educação pública e fosse sustentada em princípios teóricos e metodológicos sólidos, como as prerrogativas e os estudos do ISD, capazes de promover o desenvolvimento dos alunos e de valorizar a docência, colocando-a à altura de seu tempo.

O professor, que se permitiu agir diferente e lançar um novo olhar sobre como se pode aprender e ensinar de outras formas, mostrou que a tarefa não é fácil – é administrar um “caos controlado” –, mas pode ser viável. Envolve aprender a combinar atividades a distância, que mobilizem a autoaprendizagem dos estudantes, com atividades presenciais, gestos e formas sociais de trabalho, em um *continuum* didático, que estimulem a colaboração entre os alunos e os tornem reflexivos e críticos sobre as próprias ações e os contextos que os cercam. Esse caminho, mais sustentado, pode viabilizar a valorização e humanização da relação professor-aluno, geradoras de uma atmosfera mais leve e propícia a uma pilotagem mais satisfatória e vice-versa.

Quanto à pesquisadora, que teve a oportunidade de compreender o trabalho docente como um patrimônio que se conserva e se renova histórico-culturalmente em um processo de repetição, mas também de adaptação, ajustamento e reinvenção no real da atividade (CLOT, 2007), a intervenção investigativa levou-me a atravessar a passagem de uma didática dos saberes a ensinar para uma didática da compreensão do agir educacional (NASCIMENTO; BRUN, 2017).

O contato com essa complexa engenharia implicou desenvolvimento pessoal, no sentido de adquirir outra visão a respeito do trabalho do professor e de outras possibilidades de compreensão sobre seu agir, como formas de pensar em instrumentos de mediação formativa

por meio da linguagem. Igualmente, também implica a continuidade de minha construção como formadora de professores preocupada com a própria formação e a de meus alunos.

Neste momento em que encerro, provisoriamente, esta pesquisa, atravessamos um contexto de pandemia que nos levou a um isolamento social forçado pelo novo coronavírus, causador de uma doença altamente letal e contagiosa – a Covid-19¹²⁶.

Inesperadamente, todo o ensino presencial passou abruptamente por um movimento de ruptura com práticas tradicionais, para o qual gestores, professores, formadores e alunos, de modo geral, não estavam preparados. O que se vê é a potencialização do uso de ferramentas tecnológicas a serviço da educação. De um dia para outro, *e-mails*, redes sociais, plataformas digitais transformaram-se nas principais ferramentas e espaços de trabalho do professor.

Nesse cenário, o espaço didático expandiu-se para as casas, computadores e celulares das pessoas; a carga de trabalho docente aumentou de forma exponencial e, ao mesmo tempo, especialistas temem pela qualidade da aprendizagem dos alunos. Notícias e estatísticas começam a dar conta de que por mais que professores se esforcem para tentar atrair os estudantes, muitos não têm aparecido em encontros virtuais ou não realizam as atividades. Enquanto professores apresentam crescentes dificuldades em manter os alunos engajados nas atividades remotas, pais e responsáveis estão tão ansiosos quanto temerosos pela perspectiva da volta às aulas presenciais. Tal situação tem feito emergir enorme tensão nos docentes.

Nesse contexto, estou ciente dos desafios que nos cercam no exercício da docência e daqueles que ainda estão por vir na contribuição de cada um de nós (eu e meus alunos) para a própria profissionalidade e para a continuidade da formação do patrimônio histórico-cultural humano.

Entretanto, ao lembrar mais uma vez de Vygotsky, que abre esta tese, creio que um longo caminho foi percorrido nessa direção e muitos foram os ensinamentos, as aprendizagens até aqui, assim, também me sinto um pouco mais preparada para acrescentarmos juntos, mais algumas notas à sonata ou pinceladas ao quadro de nosso ofício e da formação do professor. É com esse intuito que também espero que este trabalho possa vir a contribuir com o trabalho do professor e de outros pesquisadores neste momento de grandes tensões.

¹²⁶ Ao final do mês de julho/2020, havia 15.665.350 casos globais confirmados e 638.169 mortes em 5 meses de pandemia. No Brasil, o número de casos confirmados totalizava 2.348.200 e 85.385 mortes.

REFERÊNCIAS

- ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- ABREU-TARDELLI, L. S.; LIMA, F. S.; SOUZA, R. R.; AMORIM, N. R. V.; FREITAS, J. P. M. Gêneros, instrumentos e desenvolvimento humano: revisitando a proposta didática do interacionismo sociodiscursivo. In: **Gêneros (textuais/discursivos): ensino e educação (inicial e continuada) de professores de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2018. p. 215-246.
- AEBY-DAGHÉ, S.; DOLZ, J. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion. In: BUCHETON, D.; DEZUTTER, O. (Org.). **Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français**. Un défi pour la recherche et la formation. Bruxelas: De Boeck, 2008. p. 83-109.
- ALMEIDA, M. E. B. Apresentação. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- ALMEIDA, M. E. B.; DIAS, P.; SILVA, B. D. **Cenários de inovação para a educação na sociedade digital**. São Paulo: Loyola, 2013.
- ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. **Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais**. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n.3, p. 57-82, set.-dez./2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf>. Acesso em: nov./2017.
- ALVES, F. **Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras – um guia completo do conceito à prática**. São Paulo: DVS, 2014.
- 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. 37-53.
- ANTONELLO NETO, A. P. **A aplicação do ensino híbrido na educação profissional e tecnológica: potencialidades e dificuldades**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5064636. Acesso em: set./2018.
- ANTÔNIO, A. M. Deve-se dar esmolas? **Revista Isto é**, n. 1394, 1996.
- ANTUNES, I. **Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola, 2014.
- ARAUJO, I. S.; MAZUR, E. Instrução pelos colegas e ensino sob medida: uma proposta para engajamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de física. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 30, n. 2, p. 362-384, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2013v30n2p362/24959>. Acesso em: jan./2017.
- ARRUDA, J. Reduzir a maioria penal é tratar o efeito. Não a causa!. **Congresso em Foco**, 08/06/2013. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/opiniao/colunas/reduzir-a-maioridade-penal-e-tratar-o-e-eito-nao-a-causa/>. Acesso em: fev./2018.

- BACICH, L. Formação continuada de professores para o uso de metodologias ativas. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 47-65.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: 34, 2016.
- BAPTILANI-ZIRONDI, T. A. **O desenvolvimento profissional de docentes e a implementação de uma política educacional para o ensino de língua portuguesa: a mediação da assessoria pedagógica**. 2017. 225f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000214939>. Acesso em: abr./2018.
- BAROUH, D. G. A favor da redução da maioria penal. **A Tarde**, 20/04/2013. Disponível em: <http://atarde.uol.com.br/opiniaio/materias/1498309-a-favor-da-reducao-da-maioridade-penal>. Acesso em: fev./2018.
- BARRETO, F. C. **Estratégias docentes eficazes: quando a neurociência, as teorias de aprendizagem e a prática do professor se complementam**. Rio de Janeiro: Clube de Autores, 2014.
- BARROS, E. M. D. **Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: a sequência didática como instrumento de mediação**. 2012. 366 p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000171939>. Acesso em: jan./2017.
- BARROS, E. M. D. Mediações formativas na aula de língua portuguesa: gestos didáticos numa concepção interacionista de ensino. In: **D.E.L.T.A.**, São Paulo, 33.3, 2017, p. 945-981. Disponível em: www.scielo.br/pdf/delta/v33n3/1678-460X-delta-33-03-00945.pdf. Acesso em: jan./2018.
- BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2014.
- BERGMAN, J. **Aprendizagem invertida para resolver o problema do dever de casa**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 2016.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; PEREIRA, A. D. A. Formação continuada de professores e pesquisa etnográfica colaborativa: a formação do professor pesquisador. **MOARA**, Belém, n. 26, p. 149-162, ago.-dez./2006. Disponível em: <http://www.stellabortoni.com.br/index.php/projetos/projeto-lef/category/11->

artigos?download=82:formao-continuada-de-professores-e-pesquisa-etnografica-colaborativa. Acesso em: ago./2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasil: Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: jan./2015.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 3ª e 4º ciclos. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: jan./2015.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: jan./2015.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Mais**. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: jan./2015.

BRASIL. **Orientações Gerais para a Formação Continuada**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf. Acesso em: jun./2017

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: fev./2016.

BRASIL. **Histórico e resultados do IDEB**. Portal do Inep. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em: set./2014a.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – Lei 13.500**. Brasília: MEC, 2014b. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: jul./2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: fev./2018.

BRASIL. Lei Federal n. 8.069, de 13 de junho de 1990. In: **Estatuto da Criança e do Adolescente/2017**. Versão atualizada. Rio de Janeiro: Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2017. Disponível em: https://www.chegadetrabalho infantil.org.br/wp-content/uploads/2017/06/LivroECA_2017_v05_INTERNET.pdf. Acesso em: fev./2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: mar./2019.

BRASIL. **Censo escolar 2017**: notas estatísticas. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ul8OptGdTzory5J0m-TvvSzILCrXmWeE/view>. Acesso em: jan./2018.

BRAZ, C. R. I.; ARAÚJO, E. L.; LENHARDT, J. Entrevista com Joaquim Dolz, professor da Universidade de Genebra. **Palimpsesto**, Rio de Janeiro, n. 25, ano 16, jul.-dez./2017, p. 355-367. Disponível em: www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/palimpsesto/article/view/34810. Acesso em: jul./2017.

BRONCKART, J-P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: Educ, 2003.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J-P. Atividade de linguagem em relação à língua – homenagem a Ferdinand de Saussure. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 19-42.

BRONCKART, J-P. **Agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas: Mercado de Letras, 2008a.

BRONCKART, J-P. Sobre linguagem, ação-trabalho e formação: as contribuições da démarche ISD – entrevista com Jean-Paul Bronckart. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.47, p. 273-286, jun./2008b. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982008000100015. Acesso em: ago./2016.

BRONCKART, J-P. Um retorno necessário à questão do desenvolvimento. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. **Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matêncio**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 85-107.

BRONCKART, J-P.; DOLZ, J. A noção de competência: qual é a sua pertinência para o estudo da aprendizagem? In: DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. (Org.). **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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.

BRUN, E. P. Consignas orais: instrumentos mediadores do desenvolvimento de capacidades de linguagem na escola. **Anais do VI Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa**, Santarém-PT. No prelo.

BUCHETON, D. **Accompagner les transformations du métier enseignant**. Conférence de Dominique Bucheton à l'IUFM. 15/11/2012. Disponível em: http://95.snuipp.fr/neovo/IMG/pdf/bucheton_nov12.pdf. Acesso em: out./2017.

BUCHETON, D. Vers de nouveaux repères: des gestes professionnels et des postures plus ajustés. In: BUCHETON, D. **Refonder l'enseignement de l'écriture: des recherches aux pratiques du primaire au lycée**. Collaboration de Danielle Alexandre et Monique Jurado. Paris: RETZ, 2014. p. 3-21. Disponível em: http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/29/8/Bucheton-chapitrelivre_336298.pdf. Acesso em: ago./2018.

BUCHETON, D.; DEZUTTER, O. L. Les gestes professionnels en didactique du français: du concept à son étude. (Présentation des travaux). BUCHETON, D.; DEZUTTER, O. L. (Org.). **Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français: un défi pour la recherche et la formation**. In: Bruxelas: Boeck Supérieur, 2008. p. 29-34.

BUCHETON, D.; SOULÉ, Y. Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. **Éducation et Didactique**, Tours, v. 3, n. 3, p. 29-48, out./2009. Disponível em: <https://educationdidactique.revues.org/543?lang=es>. Acesso em: ago/2016.

BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

BUZZO, M. G. **Os professores diante de um novo trabalho com a leitura: modos de fazer semelhantes ou diferentes?** São Paulo, 2008. 197p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008. Disponível

em: [http://www4.pucsp.br/pos/lael/laelinf/teses/MARINA BUZZO DO 08 LAEL.pdf](http://www4.pucsp.br/pos/lael/laelinf/teses/MARINA_BUZZO_DO_08_LAEL.pdf). Acesso em: fev./2017.

CALVO, A. H. **Viagem à escola do século XXI**: assim trabalham os colégios mais inovadores do mundo. São Paulo: Fundação Telefônica Vivo, 2016. Disponível em: <http://fundacaotelefonica.org.br/wp-content/uploads/pdfs/04-11-16-viagem-a-escola-do-seculo-xxi2.pdf>. Acesso em: ago./2017.

CAMARGO, F. F.; DAROS, T. M. **A sala de aula inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado. Porto Alegre: Penso, 2018.

CAVALCANTE, M. C. B.; MELO, C. T. V. Gêneros orais na escola. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. **Diversidade textual**: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 89-102.

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

CHRISTENSEN, C. M. **The innovator's dilemma**. Harvard: Harper Collins Publishers, 1997.

CHRISTENSEN, C. M. **O dilema da inovação**: quando as novas tecnologias levam empresas ao fracasso. São Paulo: M. Books, 2011.

CHRISTENSEN, C.; HORN, M.; JOHNSON, C. **Inovação na sala de aula**: como a inovação de ruptura muda a forma de aprender. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CHRISTENSEN, C.; HORN, M.; STAKER, H. **Ensino híbrido**: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. 2013. Disponível em: https://s3.amazonaws.com/porvir/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf. Acesso em: set./2017.

CLOT, Y. Vygotsky: para além da psicologia cognitiva. **Pro-posições**, Campinas, v. 17, n. 2, mai.-ago./2006. p. 19-30. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643626/11145>. Acesso em: jan./2018.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010a.

CLOT, Y. Gêneros profissionais e estilos da ação. In: CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010b. p. 117-153.

CLOT, Y.; FAÏTA, D. Genres et styles en analyse du travail: concepts et méthodes.

Travailler, n. 4, p. 7-42, 2000. Disponível em: http://psychanalyse.cnam.fr/medias/fichier/texteclot4_1306851012723.pdf. Acesso em: jan./2018.

CNBB. CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. **Campanha da Fraternidade de 2018**: Texto-base. Brasília: CNBB, 2017. Disponível em: <http://www.diocesedeosorio.org/wp-content/uploads/2018/01/Sintese-CF-2018-1.pdf>. Acesso em: mar./2018.

COELHO, N. K. S. **A TV multimídia do Paraná como instrumento mediador de ações docentes**. 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000186837>. Acesso em: set./2017.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGIB). **TIC Domicílios 2015**: pesquisa sobre uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2016. Disponível em :

<http://cetic.br/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nos-domicilios-brasileiros-tic-domicilios-2015/>. Acesso em: ago./2017.

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, jan.-jun./2015. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/4202/2212>. Acesso em: ago./2015.

COSTA, F. A. O potencial transformador das TIC e a formação de professores e educadores. In: ALMEIDA, M. E. B.; DIAS, P.; SILVA, B. D. (Org.). **Cenários de inovação para a educação na sociedade digital**. São Paulo: Loyola, 2013. 47-72.

COSTA, M. M. School of one leva ensino personalizado à rede pública: modelo aplicado em 8 escolas de Nova York, Chicago e Washington que se baseia em tecnologia e em um novo espaço físico. **PORVIR**, 2012. Disponível em: <https://porvir.org/school-leva-ensino-personalizado-a-rede-publica/>. Acesso em: nov./2017.

CRISTOVÃO, V. L. L. Uma expansão do conceito de capacidades de linguagem. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Gêneros textuais e formação inicial**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 357-383.

CRISTOVÃO, V. L. L.; LENHARO, R. No prelo.

CRISTOVÃO, V. L. L.; MACHADO, A. R. Desenvolvimento profissional na atividade de produção coletiva de material. In: CRISTOVÃO, V. L. L. **Atividade docente e desenvolvimento**. Campinas: Pontes, 2011.

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P.T. C. et al. (Org.). **Linguística aplicada e sociedade**: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro. Campinas: ALAB/Pontes Editores, 2011. p. 17-39.

CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Lexicon, 2010.

DE GRANDE, P. B. **Formação continuada no local de trabalho do professor**: possibilidades de agência e construção de sentidos para a docência. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000943409>. Acesso em: mar./2017.

DE GRANDE, P. B.; KLEIMAN, A. B. Desafios da pesquisa qualitativa: um percurso metodológico inicial. **Língua, Literatura e ensino**, Campinas, v. II, p. 101-109, mai./2007. Disponível em <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/lle/article/viewFile/10/7>. Acesso em: abr./2017.

DE PIETRO, J. F.; SCHNEUWLY, B. O modelo didático de gênero: um conceito da engenharia didática. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. Campinas: Pontes, 2014. p. 51-81.

DEMO, P. Rupturas urgentes em educação. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 861-871, out.-dez./2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n69/v18n69a11.pdf>. Acesso em: fev./2016.

DI FRANCO, C. A. O STF e as drogas. **O Estado de S.Paulo**, 13/02/2017. Disponível em: <https://opiniaio.estadao.com.br/noticias/geral,o-stf-e-as-drogas,70001663067>. Acesso em: mar./2017.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Palmas: Kaygangue, 2005. p. 159-177.

DOLZ, J. Pluralidade dos gêneros e singularidade dos textos: tensões constitutivas do ensino das línguas. In: **VIII Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**. São Paulo: USP, 2015. (Palestra - slides).

DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, n. 32.1, p. 237-260, 2016. Disponível em: www.scielo.br/pdf/delta/v32n1/0102-4450-delta-32-01-00237.pdf. Acesso em: jul./2016.

DOLZ, J. Entrevista com Joaquim Dolz, professor da Universidade de Genebra, por Camille Roberta Ivantes Braz, Everaldo Lima de Araújo, Jordana Lenhardt. **Palimpsesto**, Rio de Janeiro, n. 25, ano 16, jul-dez/2017, p. 355-367. Disponível em: <http://www.pgletras.uerj.br/palimpsesto/num25/entrevista/Palimpsesto25entrevista01.pdf>. Acesso em: jul./2017.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; CANELAS-TREVISI, S. Cartes conceptuelles dès objets d'enseignement. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Des objets enseignés en classe de français**. Rennes: Presses Universitaires Rennes, 2009. p. 65-74.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; VUILLET, Y. **Production écrite et difficultés d'apprentissage**. 3. ed. Geneve: Université de Genève, FPSE, 2011.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e COLABORADORES. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, J.; PASQUIER, A; BRONCKART, J-P. L'Acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? **Études de Linguistique Appliquée**. Genebra, n. 92, p. 23-37, 1993. Disponível em: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37333>. Acesso em: abr./ 2015.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. E COLABORADORES. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; DE PIETRO, J-F. ZAHND, G. A exposição oral. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. E COLABORADORES. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 215-246.

DOLZ, J.; TOULOU, S. De la macrostructure de la séquence d'enseignement du texte d'opinion à l'analyse des interactions didactiques. **Travail & Formation en Éducation**, Marseille, Open Edition Journals, 1/2008, [s/p]. Disponível em: <http://journals.openedition.org/tfe/596>. Acesso em: jul/2015.

DUARTE, M. A. T. M. **Aproximando teoria e prática**: a utilização da abordagem pedagógica sala de aula invertida para o ensino do gênero textual biografia em um Curso de Inglês para fins específicos. 2017. 158 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) –

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/LETR-AQ2HWW>. Acesso em: ago./2018.

ESPÍRITO SANTO, S. C. E. **Dispositivo eletrônico semicondutor led**: uma abordagem baseada em unidade de ensino potencialmente significativa. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Física) – Universidade Federal do ABC, São Paulo, 2017. Disponível em: http://biblioteca.ufabc.edu.br/index.php?codigo_sophia=109216. Acesso em: set./2018.

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

FARACO, C. A.; TEZZA, C. **Prática de texto para estudantes universitários**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

FEDERAL COMMUNICATIONS COMMISSION (FCC). **Broadband Speed Guide** – consumer guide. s.d. Disponível em: https://www.fcc.gov/sites/default/files/broadband_speed_guide.pdf. Acesso em: jan./2018.

FERRAZ, M. R. R.; GONÇALVES, A. V. Formação continuada de professores: o interacionismo sociodiscursivo – das bases epistemológicas à práxis pedagógica. **Raído**, v. 6, n. 11, p. 73-96, jan.-jun./2012. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/1807>. Acesso em: fev./2017.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLIPPED LEARNING NETWORK (FLN). ¿Qué es el aprendizaje invertido’ o flipped learning?. **Flipped Learning**, 2014. Disponível em: <https://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning/>. Acesso em: jan./2018.

FRANCESCON, P. K; CRISTOVÃO, V. L. L.; TOGNATO, M. I. R. As sequências de formação como instrumentos para práticas formativas e os saberes docentes necessários aos professores de línguas. In: MORETTO, M; WITTKE, C. I.; CORDEIRO, G. S. (Org.). **Dialogando sobre (trans)formações docentes**: (dis) cursos sobre a formação inicial e continuada. Campinas: Mercado de Letras, 2018. p. 19-58.

FRIEDRICH, J. **Lev Vigotski**: mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Uma leitura filosófica e epistemológica. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

FUNDAÇÃO LEMANN; INSTITUTO PENÍNSULA. **Ensino híbrido livre**: personalização e tecnologia na educação. São Paulo: Fundação Lemann, 2015. Disponível em: <http://isesp.edu.br/ensinohibrido/>. Acesso em: fev./2018.

FUTURA; SESI. **Destino**: educação – escolas inovadoras. São Paulo: Moderna; Fundação Santillana, 2016. Disponível em: <http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A808A82569F88700156D71DB78437F5>. Acesso em: ago./2017.

GALINARI, M. M. Logos, ethos e pathos: “três lados” de uma mesma moeda. **Alfa**, São Paulo, 58.2, p. 257-286, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/alfa/v58n2/1981-5794-alfa-58-02-00257.pdf>. Acesso em: jan./2019.

GERALDI, J.W. **O texto na sala de aula**. Cascavel/PR: Assoeste, 2006.

GOMES-SANTOS, S. N.; ALMEIDA, P. S. Pergunta-resposta: como o par dialógico constrói uma aula na alfabetização. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 1, p. 133-149, 2009. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S198463982009000100007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: fev./2016.

GONÇALVES, M. O.; SILVA, V. Sala de aula compartilhada na licenciatura em matemática: relato de prática. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

GRAVATÁ, A.; PIZA, C.; MAYUMI, C.; SHIMAHARA, E. **Volta ao mundo em 13 escolas**: sinais do futuro no presente. São Paulo: Fundação Telefônica, 2013. Disponível em: http://educacaosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/10/131015_Volta_ao_mundo_em_13_escolas.pdf. Acesso em: ago./2017.

G.R.I.M.M. Gruppo Triestino di ricerca sul mito e la mitografia. **Dicionário etimológico da mitologia grega**. Versão em português do Dizionario etimologico della mitologia grega. Trieste: Università degli Studi di Trieste, 2017. Disponível em: https://demgol.units.it/pdf/demgol_pt.pdf. Acesso em: dez./2018.

GUIMARÃES, L. S. R. A inovação na educação a distância: processos administrativos, pedagógicos e tecnológicos. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (ABED). **Censo EAD.BR 2016**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil. Curitiba: InterSaber, 2017. p. 33-34. Disponível em: http://abed.org.br/censoead2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf. Acesso em: jan./2018.

HABERMANN, F. Distração em massa. **Campo Grande News**, 15/03/2018. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/artigos/distracao-em-massa>. Acesso em: mar./2018.

HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa I e II**. Madri: Taurus, 1987.

HERCKIS, L.; SCHEINES, R.; SMITH, J. Academics “fail to change teaching due to fear of looking stupid”, **Times Higher Education**, jun./2017. <https://www.timeshighereducation.com/news/academics-fail-change-teaching-due-fear-looking-stupid>. Acesso em: mar./2018.

HILA, C. V. D. **Ferramentas curso de formação e sequência didática**: contribuições para o processo de internalização no estágio de docência de língua portuguesa. 2010. 346 p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000172412>. Acesso em: ago./2015.

HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. Savoirs en (trans)formation. Au coeur des professions de l’enseignement et de la formation. In: HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. (Org.). Transformations des savoirs de référence des professions de l’enseignement et de la formation. **Raisons Éducatives**, Bruxelles, n. 13, 15/04/2009. Texte d’introduction. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/158728/RE13Intro15.4.9.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. Acesso em: ago./2018.

HOLANDA FILHO, F. A geração “nem-nem”. **O Estado de S.Paulo**, São Paulo, 26/09/2012. Disponível em: <http://opinioao.estadao.com.br/noticias/geral,a-geracao-nem-nem-imp-,935944>. Acesso em: ago./2014.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre, Penso: 2015.

JAIME, M. P.; KOLLER, M. R. T.; GRAEML, F. R. La aplicación de flipped classroom en el curso de dirección estratégica. In: **Actas das Jornadas Internacionais de Innovación**

Universitaria Educar para Transformar, 12, 2015. Madrid: Universidad Europea, 2015. p. 119-133. Disponível em:
http://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/4317/jiu_2015_14.pdf?sequence=2&isAllowed=y. Acesso em jan./2018.

JORRO, A. L'inscription des gestes professionnels dans l'action. **Revue en Question**, n. 19. Aix en Provence, p. 0-20, 1998. Disponível em: <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/11/23/44/PDF/Gestes-98.pdf>. Acesso em: jan./2017.

JORRO, A. **Professionnaliser le métier d'enseignant**. Paris: ESF, 2002.

JORRO, A. Le corps parlant de l'enseignant. **Actes du 9 e Colloque de l'AIRDF**, Québec, 26/08/2004. Disponível em:
http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium_Bucheton/Jorro.pdf. Acesso em: ago./2018.

JORRO, A.; CROCÉ-SPINELLI, H. Le développement de gestes professionnels en classe de français. Le cas de situations de lecture interprétative. **Pratiques linguistique, littérature, didactique**, n. 145-146, p. 125-140, 2010. Disponível em:
<https://journals.openedition.org/pratiques/1527>. Acesso em: out./2017.

KAUFMANN, J-C. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Petrópolis: Vozes; Maceió, Edufal, 2013.

KLEIMAN, A. B. A interface de questões éticas e metodológicas na pesquisa em linguística aplicada. In: SILVA, D. E. G.; VIEIRA, J. A. **Análise do discurso: percursos teóricos e metodológicos**. Brasília: UnB. Oficina Editorial do Instituto de Letras: Plano, 2002.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n 53, p. 01-25, dez/2007. Disponível em:
<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242/196>. Acesso em fev./2016.

KLEIMAN, A. B.; DE GRANDE, P. B. Intersecções entre a linguística aplicada e os estudos de letramento: desenhos transdisciplinares, éticos e críticos de pesquisa. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 36, p. 11-30, jan.-jun./2015. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/17045/13923>. Acesso em: fev./2017.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

KOSTULSKI, K. A linguagem na análise da atividade: formas de realização e funções psicológicas. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, 2013, v. 16, n. especial 1, p. 59-68, 2013. Disponível em:
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpst/v16nspe/v16ns1a07.pdf>. Acesso em: mai./2016.

LEITE, L. S. (Coord.). Colaboração de Cláudia Lopes Pocho, Márcia de Medeiros Aguiar, Marisa Narcizo Sampaio. **Tecnologia educacional: descubra suas possibilidades na sala de aula**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

LEMKE, J. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, vol. 49, n. 2, p. 455-479, jul.-dez./2010. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010318132010000200009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: ago./2017.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Cone, 2006. p. 59-83.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 05-24, set.-dez./2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000300002>. Acesso em: jan./2017.

LIBÂNEO, J. C. Formação de professores e didática para o desenvolvimento humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr.-jun./2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362015000200629&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: ago./ 2016.

LIPOVETSKY, G. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LOUSADA, A. C. Z.; MARTINS, G. A. Egressos como fonte de informação à gestão dos cursos de Ciências Contábeis. **Revista Contabilidade & Finanças**, São Paulo, v. 16, n. 37, jan.-abr./2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-70772005000100006>. Acesso em: ago/2016.

LOUSADA, E. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: UEL, 2004. p. 271-296.

LOUSADA, E. G. **Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor**. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/13806>. Acesso em: mar./2017.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: E.P.U., 2011.

MACHADO, A. R. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In: MACHADO, A. R. E COLABORADORES. Organização Lília Santos Abreu-Tardelli e Vera Lúcia Lopes Cristovão. **O trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado de Letras, 2009a. p. 79-100.

MACHADO, A. R. Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. In: MACHADO, A. R. e COLABORADORAS. Organização Vera Lúcia Cristovão e Lília Santos Abreu-Tardelli. **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2009b. p. 43-70.

MACHADO, A. R. Ensino de gêneros textuais para o desenvolvimento do professor e de seu trabalho. In: SERRANI, S. (Org.). **Letramento, discurso e trabalho docente**. Vinhedo: Horizonte, 2010. p. 160-171.

MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S. Textos prescritivos na educação presencial e a distância: fonte primeira do estresse do professor? In: MACHADO, A. R. e COLABORADORAS. Organização Vera Lúcia Cristovão e Lília Santos Abreu-Tardelli. (Org.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 101-116.

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. E COLABORADORES. Organização Lília Santos Abreu-Tardelli e Vera Lúcia Lopes Cristovão. **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 31-77.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/349/370. Acesso em: mar./2017.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do “métier”. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 10, n. 3, p. 619-633, set.-dez./2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v10n3/09.pdf>. Acesso em: mar./2017.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G. As pesquisas do grupo ALTER-LAEL para a análise do trabalho educacional. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**. São Paulo, v.16, n. especial, 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpst/v16nspe/v16ns1a05.pdf>. Acesso em: mar./2017.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; BARALDI, G.; ABREU-TARDELLI, L. S.; TOGNATO, M. I. R. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. **Calicoscópio**, São Leopoldo, v. 2, n. 2, p. 89-95, 2004. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6457>. Acesso em: mai./2017.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; FERREIRA, A. O. **O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

MACHADO, A. R.; MAGALHÃES, M. C. A assessoria a professores na universidade brasileira: a emergência de uma situação de trabalho a ser desvelada. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. (Org.), **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França** São Paulo: Cortez, 2002. p. 139-156.

MACHADO, D. R. **Metodologias ativas: o papel da pesquisa na formação de professores de matemática**. 2018. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8112>. Acesso em: set./2018.

MAGALHÃES, T.; CRISTOVÃO, V. O interacionismo sociodiscursivo. In: MAGALHÃES, T.; CRISTOVÃO, V. **Sequências e projetos didáticos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma leitura**. Campinas: Pontes, 2018. p. 21-49.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

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

- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 13-67.
- MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MARKHAM, T.; LARMER, J.; RAVITZ, J. **Aprendizagem baseada em projetos: guia para professores de ensino fundamental e médio**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- MATO GROSSO DO SUL. **Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (RCMS) – Ensino fundamental**. Mato Grosso do Sul: Secretaria de Estado de MS, 2012.
- MAZUR, E.; WATKINS, J. Using JiTT with peer instruction. In: SIMKINS, S.; MAIER, M. (Org.). **Just-in-time teaching: across the disciplines, and across the academy**. Sterling: Stylus Publishing, 2009. p. 39-62. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=29OjuVmtjpcC&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: jan./2018.
- MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 199-226.
- MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências humanas**. 3. ed. atual. e ampl. São Paulo: Atlas, 2015.
- MICHELAN, L. S.; HARGER, C. A.; EHRHARDT, G.; MORÉ, R. P. O. Gestão de egressos em instituições de ensino superior: possibilidades e potencialidades. **IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**. Florianópolis, 25-27/11/2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/36720/Gest%C3%A3o%20de%20egressos%20em%20institui%C3%A7%C3%B5es%20de%20ensino%20superior%20Possibilidades%20e%20potencialidades.pdf?sequence=1>. Acesso em: ago./2016.
- MIRANDA, L. A. V. **Educação online: interações e estilos de aprendizagem de alunos do ensino superior numa plataforma web**. 2005. 382 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Minho, Braga, 2005. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/1120>. Acesso em: out./2017.
- MITRE, S. M.; SIQUEIRA-BATISTA, R.; GIRARDI-DE-MENDONÇA, J. M.; MORAIS-PINTO, N. M.; MEIRELLES, C. A. B.; PINTO-PORTO, C.; MOREIRA, T.; HOFFMANN, L. M. A. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, 13, sup. 2, p. 2133-2144, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v13s2/v13s2a18.pdf>. Acesso em: jan./2018.
- MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/315214851/MOITA-LOPES-Pesquisa-Interpretativista-Em-LA-1994>. Acesso em: fev./2017.
- MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. São Paulo: Papirus, 2012.
- MORAN, J. M. Nova personalidade: pesquisador da USP reconhece mudanças no papel do professor em sala de aula, mas não crê na extinção. Entrevista concedida a Olívia Meireles. **Correio Brasiliense**, Brasília, p. 20, out./2014a. Disponível em:

<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2014/01/Jos%C3%A9-Moran.pdf>. Acesso em: jan./2017.

MORAN, J. M. **A EAD no Brasil**: cenário atual e caminhos viáveis de mudança. 2014b. (artigo publicado no site do autor). Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/cenario.pdf>. Acesso em: set./2017.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (Org.). **Mídias contemporâneas**: convergências midiáticas, educação e cidadania - aproximações jovens. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015a. v. II, p. 15-33. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: jan./2018.

MORAN, J. M. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015b. p. 27-28.

MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. M. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORAN, J. M.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. São Paulo: Papyrus, 2013.

MORO, S. M. Las consignas escolares. In: DESINANO, N. (Org.). **Crónica de una experiencia en la escuela media**. Rosario: Labor de Editor, 2008.

MUNHOZ, A. S. **ABP – Aprendizagem baseada em problemas**: ferramenta de apoio ao docente no processo de ensino e aprendizagem. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

NASCIMENTO, E. L. Gêneros em expressão oral: elementos para uma sequência didática no domínio do argumentar. **Signum**, Londrina/PR, v. 1, n. 8, p. 131-156, 2005. Disponível em: www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/download/3641/2943. Acesso em: fev./2017.

NASCIMENTO, E. L. Gêneros escolares: das práticas de linguagem aos processos de desenvolvimento humano. In: FERNANDES, L. C. (Org.). **Interação**: práticas de linguagem. Londrina: EDUEL, 2009a.

NASCIMENTO, E. L. Mediações formativas e apropriação de gêneros textuais. **Anais do V Simpósio Internacional de Gêneros Textuais – SIGET**, Caxias do Sul: UCS, 2009b. Disponível em: https://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/mediacoes_formativas_e_apropriacao_de_generos_textuais.pdf. Acesso em: out./2016.

NASCIMENTO, E. L. A dupla semiotização dos objetos de ensino-aprendizagem: dos gestos didáticos fundadores aos gestos didáticos específicos. In: **Signum**: Estudos Linguísticos. Londrina, n. 14/1, p. 421-445, jun./2011. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/8643>. Acesso em: ago./2015.

NASCIMENTO, E. L. Gestos de ensinar e de aprender: uma análise interacionista sociodiscursiva do trabalho em sala de aula. **Revista Trama**, v. I, n. 16, 2º semestre de setembro de 2012a, p. 11-30. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/6948>. Acesso em: ago/2015.

NASCIMENTO, E. L. Mediações formativas na perspectiva do Interacionismo sociodiscursivo. **II Seminário das áreas de conhecimento da base comum**: aprendizagens na educação profissional técnica e tecnológica, Cuiabá: Instituto Federal de Educação,

Ciência e Tecnologia (UFMT), 2012b. (Mesa redonda “Práticas docentes na educação profissional: perspectivas e desafios”).

NASCIMENTO, E. L. Gêneros da atividade, gêneros textuais: repensando a interação em sala de aula. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Claraluz, 2014. p. 51-90.

NASCIMENTO, E. L. Gestos didáticos: a ação do professor para transformar um objeto a aprender em objeto ensinado. In: RIESTRA, D; TAPIA, S. M.; GOICOECHE, M. V. (Org.). **Investigación y prácticas en didáctica de las lenguas y las literaturas**. Bariloche: Universidad Nacional Rio Negro, 2015. p. 364-388. Disponível em: http://editorial.unrn.edu.ar/index.php/catalogo/346/view_bl/59/congresos-y-jornadas/11/cuartas-jornadas-internacionales-de-investigacion-y-practicas-en-didactica-de-las-lenguas-y-las-literaturas?tab=getmybooksTab&is_show_data=1. Acesso em: nov./2017.

NASCIMENTO, E. L. O agir do professor (re)configurado nos gestos profissionais. In: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, H. R. (Orgs.). **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2016. p. 121-141.

NASCIMENTO, E. L.; BRUN, E. P. Transposição didática e gestos profissionais de ensinar: construção do objeto de ensino pelo professor de língua portuguesa. In: BARROS, E. M.; CORDEIRO, G. S.; GONÇALVES, A. V. **Gestos didáticos para ensinar a língua: agir docente e gêneros textuais**. Campinas: Pontes, 2017. p. 47-81.

NASCIMENTO, E. L.; BRUN, E. P. Enunciados de comando: instrumentos mediadores do agir educacional. In: SIMÕES, D.; TEIXEIRA, M. (Org.). **Propostas didático-pedagógicas para as aulas de português**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2019. p. 106-142. Disponível em: <http://www.dialogarts.uerj.br/php/ailp.php>. Acesso em: jul./2019.

NASCIMENTO, E. L.; BRUN, E. P.; MAFRA, G. M. O agir docente para transformar um objeto a aprender em objeto ensinado. **Entreletras**, Araguaína, v. 8, n. 2, jul.-dez./2017. p. 432-452. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/4198/11982>. Acesso em: jul./ 2017.

NEDER, M. L. C. Planejando o texto didático específico ou o guia didático para a EaD. In: POSSARI, L. H. V.; NEDER, M. L. C. **Material Didático para a EaD: processo de produção**. Cuiabá: EdUFMT, 2009. Disponível em: <https://www.ebah.com.br/content/ABAAAAX6MAB/material-didatico-ead-processo-producao>. Acesso em: jan./2011.

NEVES, M. H. M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Unesp, 2000.

NOUROUDINE, A. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. (Orgs.). **Linguagem e Trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez Editora, 2002. p. 17-30.

NÚÑEZ, I. B. **Vygotsky, Leontiev e Galperin: formação de conceitos e princípios didáticos**. Brasília: Liber Livro, 2009.

OFUGI, M. S. **A sala de aula invertida como técnica alternativa de ensino: um enfoque no desenvolvimento da autonomia do aprendiz de inglês como L2/LE**. 2016. 139 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística Instituição de Ensino) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5687>. Acesso em: ago./2018.

OLIVEIRA, A. A. M. **O ensino de língua portuguesa: usos do livro didático, objetos de ensino e gestos profissionais.** Campinas, 2013. Tese (Doutorado de Linguística Aplicada) – Universidade de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269649>. Acesso em: mar./2016.

OLIVEIRA, A. C. F. **O Tecnólogo em processamento de dados no mundo do trabalho: caminhos e descaminhos dos egressos de uma instituição privada de ensino superior de Goiânia.** 2009. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2009. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/1247>. Acesso em ago./2016.

OLIVEIRA, F. A. **Educação física no ensino fundamental: análise de uma intervenção pedagógica embasada no ensino híbrido à luz da relação com o saber.** 2018. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2018. Disponível em: https://www.usjt.br/biblioteca/mono_disser/mono_diss/2018/449.pdf. Acesso em: set./2018.

OLIVEIRA, V.; VEIT, E. A.; ARAÚJO, I. S. Relato de experiência com os métodos de ensino sob medida (just-in-time teaching) e instrução pelos colegas (peer instruction) para o ensino de tópicos de eletromagnetismo no nível médio. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 32, n. 1, p. 180-206, abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2015v32n1p180>. Acesso em: mar./2018.

ORSATI, F. T.; MECCA, T. P.; DIAS, N. M.; ALMEIDA, R. P.; MACEDO, E. C. **Práticas para sala de aula baseada em evidências.** São Paulo: Memnon, 2015.

OYADOMARI, J. C. T.; SILVA, P. L. S.; MENDONÇA NETO, O. R.; RICCIO, E. L. Pesquisa intervencionista: um ensaio sobre as oportunidades e riscos para pesquisa brasileira em contabilidade gerencial. **Advances in Scientific and Applied Accounting**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 244-265, 2014. Disponível em: <http://asaa.anpcont.org.br/index.php/asaa/article/view/134/111>. Acesso em ago./2018.

PELLEGRINO, J. W.; HILTON, M. L. (Org.). **Education for life and work: developing transferable knowledge and skills in the 21st century.** Washington: The National Academies, 2012. Disponível em: <https://www.nap.edu/catalog/13398/education-for-life-and-work-developing-transferable-knowledge-and-skills>. Acesso em: set./ 2017.

PENA, M. D. C. Acompanhamento de egressos: uma análise conceitual e sua aplicação no âmbito educacional brasileiro. *Educação e Tecnologia*, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 25-30, jul.-dez./2000. Disponível em: <http://www2.cefetmg.br/dppg/revista/arqRev/revistan5v2-artigo3.pdf>. Acesso em: ago./2016.

PERRENOUD, P. Formation initiale des maitres et professionnalisation du métier. **Revue des sciences de l'éducation**. Montréal, vol. XIX, n. 1, p. 59-76. Disponível em: https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_10.html#Heading1. Acesso em: dez./2019.

PINHEIRO, E. **O gênero artigo de opinião como objeto mediador de ensino e aprendizagem da língua portuguesa.** Cornélio Procópio, 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_14_uenp_port_pdp_edson_pinheiro.pdf. Acesso em: mar./2018.

PONTARA, C. L.; CRISTOVÃO, V. L. L. Sequência de formação para professores de língua inglesa: estabelecendo relações com os saberes e as capacidades docentes. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 21, n.2, p. 172-198, ago./2018. Disponível em:

<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/33560/24457>. Acesso em: jan./2019.

PORVIR. **Experiências inovadoras em educação**. 2015. Disponível em: <http://www.innovedu.org/>. Acesso em: set./2017.

PRENSKY, M. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: SENAC, 2012.

RABARDEL, P. **Les Hommes et les technologies: une approche cognitive des instruments contemporains**. Paris: Université de Paris 8, 1995. Disponível em: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01017462/document>. Acesso em: nov./2017.

RABARDEL, P. La langage comme instrument elements pour une théorie instrumentale élargie. In: CLOT, Y. (Org.). **Avec Vygotsky**. Paris: La Dispute, 1999. p. 241-265.

RADAFABRER, L. Eu não quero saber da sua vida. **Observatório da Imprensa**, n. 797, 06/05/2014. Disponível em: <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/e-noticias/ed797-eu-nao-querer-saber-da-sua-vida/>. Acesso em: fev./2018.

RAMAL, A. Sala de aula invertida: a educação do futuro. **G1 Educação**, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/blog/andrea-ramal/post/sala-de-aula-invertidaeducacao-do-futuro.html>. Acesso em: nov./2017.

RIBEIRO, L. A. M. **Curiouser lab: uma experiência de letramento informacional e midiático na educação**. 2016. 412 f. Tese (Doutorado em Ciências da Informação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/21279>. Acesso em: set./2018.

RIBEIRO, L. R. C. **Aprendizagem baseada em problemas (PBL): uma experiência no ensino superior**. São Carlos: Edufscar, 2008.

RODRIGUES, D. L. D. I. **A autoconfrontação simples e a instrução do sócia: entre diferenças e semelhanças**. São Paulo, 2010. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/19/TDE-2010-12-13T08:56:36Z-10441/Publico/Daniella%20Lopes%20Dias%20Ignacio%20Rodrigues.pdf. Acesso em: mar./2016.

RODUIT, G.; KAUFMANN, L.; CLERC, J-C. **Didactique de l'histoire I**. Suíça: HEP VAUD, 2011. Disponível em: <https://lyonelkaufmann.ch/histoire/MHS31Docs/Seance4/CoursMagistralDocs.pdf>. Acesso em: jan./2018.

ROJO, R. H. R. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor? In: Kleiman, A. B. (Org.). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 313-335. Disponível em: https://www.academia.edu/1387697/Modeliza%C3%A7%C3%A3o_did%C3%A1tica_e_planejamento_duas_pr%C3%A1ticas_esquecidas_do_professor. Acesso em: jul./2018.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

ROJO, R. (Org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R. Entre plataformas, ODAS e protótipos: novos multiletramentos em tempos de Web 2.0. **The ESPcialist: Descrição, Ensino e Aprendizagem**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 01-20, jan.-

jul./2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/32219>. Acesso em: ago./2017.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Gêneros do discurso, multiletramentos e hipermodernidade**. São Paulo: Parábola, 2015. p. 115-145.

ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2012.

ROSSATO, M. **Plataforma EDMODO no ensino de arte**: dinamizando a aprendizagem colaborativa. Porto Alegre: UFRS, 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/95690/000916849.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: abr./2018.

SANTAELLA, L. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. 4. ed. São Paulo: Paulus, 2010.

SANTAELLA, L. Desafios da aprendizagem ubíqua para a educação. In: SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2006.

SAUJAT, F. Spécificités de l'activité d'enseignants débutants et "genres de l'activité professorale". **Polifonia**, v. 8, n. 8, 2004a. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1128/892>. Acesso em: fev./2017.

SAUJAT, F. Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. **Formation et pratiques d'enseignement en questions**, n.1, p. 97-106, 2004b. Disponível em: <http://revuedeshep.ch/pdf/vol-1/2004-1-saujat.pdf>. Acesso em fev./2017.

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, 2004c. p. 3-34.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

SCHMITZ, E. X. S. **Sala de aula invertida**: uma abordagem para combinar metodologias ativas e engajar alunos no processo de ensino-aprendizagem. 2016. 187 p. Dissertação (Mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/12043>. Acesso em: jan./2018.

SCHNEIDER, B; BLIKSTEIN; P.; PEA, R. The flipped, flipped classroom. **The Stanford Daily**, ago./2013. Disponível em: <http://www.stanforddaily.com/2013/08/05/the-flipped-flipped-classroom/>. Acesso em: ago./2017.

SCHNEIDER, F. Otimização do espaço escolar por meio do modelo de ensino híbrido. In: BACICH, L.; TAZNI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 67-80.

SCHNEUWLY, B. Contradiction and development: Vygotsky and paedology. **European Journal of Psychology of Education**, v. IX, n. 4, p. 281-291, 1994. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/23420124?seq=1#page_scan_tab_contents. Acesso em: jan./2018.

- SCHNEUWLY, B. Les outils de l'enseignant: un essai didactique. **Repères**, Lyon, n. 22, p. 19-38, 2000. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2000_num_22_1_2341. Acesso em: fev./2016.
- SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e COLABORADORES. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004a. p. 21-40.
- SCHNEUWLY, B. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e COLABORADORES. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004b. p. 129-147.
- SCHNEUWLY, B. L'objet enseigné. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **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. (Org.). **Des objets enseignés en classe de français**. Presses Universitaires de Rennes, 2009b. p. 29-45.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras: 2004a.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004b. p. 71-91.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (em colaboração com Sylvie Haller). O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004c. p. 149-185.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Des objets enseignés en classe de français**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009.
- SFORNI, M. S. F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Araraquara: JM Editora, 2003. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001305641>. Acesso em mai./2017.
- SILVA, C. M. R. **O agir do professor de língua portuguesa e sua reconfiguração pelos professores**. São Paulo. 2013. 384 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13673>. Acesso em: mai./2016.
- SILVA, J. E. P. **Ensino híbrido**: possíveis contribuições para a qualificação do ensino de história no ensino médio. 2016. 68 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/12722>. Acesso em: set./2018.
- SILVA, S. B. B. **Formação de Professores e PCN**: um olhar sobre a leitura e o material de leitura. 2003. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000305011>. Acesso em mar./2017.
- SINDER, M.; PEREIRA, R. C. **A pesquisa com egressos como fonte de informação sobre a qualidade dos cursos de graduação e a responsabilidade social da instituição**. Brasília: Inep, 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/seminarios_regionais/t

[rabalhos regioao/2013/sudeste/eixo_2/pesquisa_egressos_fonte_informacao_qualidade_cursos_graduacao.pdf](#). Acesso em fev./2016.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

SOLOMON, A. **O demônio do meio-dia**: uma anatomia da depressão. São Paulo: Schwarcz S.A., 2001.

SOUZA, A. L.; CORTI, A. P.; MENDONÇA, M. **Letramentos no ensino médio**. São Paulo: Parábola, 2012.

STRIQUER, M. S. D. **A internalização dos gêneros textuais como instrumentos mediadores por professores em formação no PDE-PARANÁ**. 2013. 304 p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000183718>. Acesso em: jan./2017.

STRIQUER, M. S. D. “Bordas fluidas e dinâmicas” entre a inovação e tradicionalismo no ensino da língua portuguesa. **Fórum linguístico**, Florianópolis, v. 11. n. 4, p. 474-491, out.-dez./2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2014v11n4p474>. Acesso em: set./2017.

STUTZ, L. **Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação**: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês. 2012, 383 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000178953>. Acesso em: abr./2015.

SUASSUNA, L. Paradigmas de avaliação: uma visão panorâmica. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (Org.). **Avaliação em língua portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 27-43.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, G. P. **Flipped classroom**: um contributo para a aprendizagem da lírica camoniana. 2013. 167 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Sistemas de E-Learning) – Universidade Nova Lisboa, Lisboa, 2013. Disponível em: http://run.unl.pt/bitstream/10362/11379/1/29841_Teixeira_FlippedClassroom_LiricaCamonia.pdf. Acesso em: out./2015.

TIAGO, R. A “**sala de aula invertida**” em um contexto de inglês para fins acadêmicos. 2017. 186 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/20904>. Acesso em: ago./2018.

TOGNATO, M. I. R. **A (re)construção do trabalho do professor de inglês pela linguagem**. São Paulo, 2008. 335p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008. Disponível em: http://www4.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/maria_%20izabel_tognato.pdf. Acesso em: mar./2016.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TREVELIN, A. T. C.; PEREIRA, M. A. A.; OLIVEIRA NETO, J. D. O. A utilização da “sala de aula invertida” em cursos superiores de tecnologia: comparação entre o modelo tradicional e o modelo invertido “flipped classroom” adaptado aos estilos de aprendizagem. **Revista Estilos de Aprendizaje**, Madrid, v. 11, n. 12, 2013. Disponível em:

http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_12/articulos/articulo_8.pdf. Acesso em: jan./2018.

VALENTE, J. A. As tecnologias e as verdadeiras inovações na educação. In: ALMEIDA, M. E. B.; DIAS, P.; SILVA, B. D. **Cenários de inovação para a educação na sociedade digital**. São Paulo: Loyola, 2013. p. 35-46.

VALENTE, J. A. *Blended learning* e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, ed. especial, n. 4, p. 79-97, 2014a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-00079.pdf>. Acesso em: nov./2017.

VALENTE, J. A. **Aprendizagem ativa no ensino superior**: a proposta da sala de aula invertida. Brasília: MEC, 2014b. Disponível em: http://catalogo.educacaonaculturadigital.mec.gov.br/hypermedia_files/live/nucleo_de_base1/medias/files/classe_invertida.pdf. Acesso em fev./2018.

VALENTE, J. A. O ensino híbrido veio para ficar. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 13-17.

VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com graduação em midialogia. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

VALENTE, J. A. Criando condições para que alunos identifiquem suas preferências de aprendizagem: uma experiência com a graduação em midialogia. In: CAMPOS, F. R.; BLIKSTEIN, P. (Org.). **Inovações radicais na educação brasileira**. Porto Alegre: Penso, 2019.

VALEZI, S. C. L. **O agir do professor de língua portuguesa na educação profissional tecnológica de nível superior**: a linguagem construindo a atividade docente em contexto mediado por ferramentas semióticas e tecnológicas. 2013. 360 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, 2013. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000189585>. Acesso em: dez./2017.

VARELLA, D. **Superpopulação carcerária**. 2012. Disponível em <https://drauziovarella.uol.com.br/drauzio/artigos/superpopulacao-carceraria/>. Acesso em: fev./2018.

VERRET, M. **Le temps des études**. Paris: Champion, 1975.

VIAN JR, O. A educação linguística do professor de inglês. In: SZUNDY, P. T. C.; ARAÚJO, J. C.; NICOLAIDES, C. S.; SILVA, K. A. **Linguística aplicada e sociedade**: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro. Campinas: Pontes, 2011. p. 61-75.

VOLÓCHINOV, V. (CÍRCULO DE BAKHTIN). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Ridendo Castigat Mores, 2001.



VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. Edição Comentada. Porto Alegre: Artmed, 2003.



XAVIER, A. C. **A era do hipertexto**: linguagem e tecnologia. 2. ed. Recife: Pipa Comunicação, 2013.

ZIRONDI, M. I. **Professor formador e professor em formação**: uma teia colaborativa para aprendizagens e desenvolvimento. 2013. 366 p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000183714>. Acesso em: jan./2016.



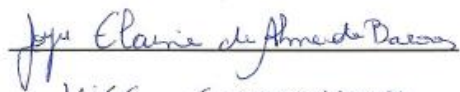

APÊNDICES

APÊNDICE A – Parecer aprovado para realização da pesquisa – Plataforma Brasil


| | | |
|---|--|---|
|  <p>Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos</p> | <p>UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA - UEL</p> |  <p>Plataforma Brasil</p> |
| PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP | | |
| DADOS DO PROJETO DE PESQUISA | | |
| Título da Pesquisa: O agir representado nas formas linguageiras: indícios da criação de meios favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento | | |
| Pesquisador: Edna Pagliari Brun | | |
| Área Temática: | | |
| Versão: 3 | | |
| CAAE: 63709716.8.0000.5231 | | |
| Instituição Proponente: CCH - Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem | | |
| Patrocinador Principal: Financiamento Próprio | | |
| DADOS DO PARECER | | |
| Número do Parecer: 2.926.280 | | |

|  <p>Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos</p> | <p>UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA - UEL</p> |  <p>Plataforma Brasil</p> | | |
|---|--|--|--------------------|----------|
| Continuação do Parecer: 2.926.280 | | | | |
| e da sociedade. | | | | |
| Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados: | | | | |
| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
| Recurso do Parecer | recurso.pdf | 26/09/2018 10:29:17 | | Aceito |
| Recurso Anexado pelo Pesquisador | Image092618133158.pdf | 26/09/2018 10:29:10 | Edna Pagliari Brun | Aceito |
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_772703.pdf | 28/08/2018 15:17:25 | | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | Termoassentimentoassinado_Edna.pdf | 12/01/2017 12:55:35 | Edna Pagliari Brun | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | ProjetopesquisaDoutoradoUel_Edna.pdf | 09/01/2017 20:04:19 | Edna Pagliari Brun | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TermodeConsentimentoassinado.pdf | 03/09/2016 21:48:08 | Edna Pagliari Brun | Aceito |
| Folha de Rosto | FolhaderostoassinadaUEL.pdf | 03/09/2016 21:46:23 | Edna Pagliari Brun | Aceito |
| Situação do Parecer: Aprovado | | | | |
| Necessita Apreciação da CONEP: Não | | | | |
| LONDRINA, 28 de Setembro de 2018 | | | | |
| <hr/> Assinado por: Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli (Coordenador(a)) | | | | |

APÊNDICE B – Autorização PPGEL para pesquisa envolvendo seres humanos

|  MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS | | | |
|--|--|---|-----------------------------------|
| 1. Projeto de Pesquisa: O agir representado nas formas linguageiras: indícios da criação de meios favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento | | | |
| 2. Número de Participantes da Pesquisa: 1 | | | |
| 3. Área Temática: | | | |
| 4. Área do Conhecimento: Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes | | | |
| PESQUISADOR RESPONSÁVEL | | | |
| 5. Nome: Edna Pagliari Brun | | | |
| 6. CPF: 116.848.438-39 | 7. Endereço (Rua, n.º): PARANAIBA, 276 VILA SOBRINHO CAMPO GRANDE MATO GROSSO DO SUL 79110090 | | |
| 8. Nacionalidade: BRASILEIRO | 9. Telefone: (67) 3363-2829 | 10. Outro Telefone: (67) 99264-1692 | 11. Email: ednapbrun@gmail.com |
| <p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p> | | | |
| Data: <u>25</u> / <u>08</u> / <u>2016</u> | |  _____ Assinatura | |
| INSTITUIÇÃO PROPONENTE | | | |
| 12. Nome: Universidade Estadual de Londrina - UEL | 13. CNPJ: 78.640.489/0001-53 | 14. Unidade/Orgão: CCH - Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem | |
| 15. Telefone: (43) 3371-4624 | 16. Outro Telefone: | | |
| <p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p> | | | |
| Responsável: |  CPF: <u>641696939-49</u> | | |
| Cargo/Função: | <u>VICE - COORDENADORA</u> | | |
| Data: <u>25</u> / <u>08</u> / <u>2016</u> | |  _____ Assinatura Prof. Dra. Fabiane Cristina Altino Coordenadora do PPG em Estudos da Linguagem CLCH/UEL | |
| PATROCINADOR PRINCIPAL | | | |
| Não se aplica. | | | |

APÊNDICE C – Termo de Autorização da Instituição de Ensino Coparticipante



À
 Faculdade Estadual de Educação
 Campo Grande – MS
 Direção


A/C: Senhora Diretora

Senhora Diretora,

Eu, Edna Pagliari Brun, professora do Curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e doutoranda em Linguagem e Educação, orientada pela Prof.ª Dr.ª Elvira Lopes Nascimento, docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina-PR, pretendo desenvolver uma pesquisa na área de formação de professores e gostaria de gerar meus dados de análise a partir das aulas da disciplina Língua Portuguesa com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Criança de Madeira. O objetivo geral de minha pesquisa é pensar, juntamente com o professor, em estratégias adequadas para o ensino de língua portuguesa, de acordo com as prerrogativas de documentos oficiais da educação, por meio do planejamento e da aplicação de um projeto de atividades didáticas com os alunos. Para atingir esse objetivo, pretendo:

1. identificar/analisar as representações do professor sobre o trabalho na disciplina Língua Portuguesa;
2. identificar como o professor organiza, delimita e apresenta o objeto de ensino em suas aulas;
3. identificar como se dá a atualização dos gestos profissionais e sua relação com as prescrições;
4. identificar gestos de ajustamento ao contexto de ensino e aprendizagem;
5. investigar as representações construídas pelo professor em relação aos seus objetivos, os instrumentos utilizados e às concepções de linguagem.

Para isso, gostaria de solicitar sua autorização para o desenvolvimento da pesquisa, cuja geração de dados ocorrerá no período de junho a dezembro de 2016, por meio de entrevistas semiestruturadas com o professor da disciplina, de procedimentos de autoconfrontação ao trabalho realizado, de encontros para a elaboração do projeto de atividades didáticas, das fotocópias do seu planejamento, das atividades elaboradas, de um diário reflexivo e de eventuais produções escritas e/ou orais desenvolvidas ao longo desse



período. Os encontros com a pesquisadora serão gravados em áudio e as aulas do professor serão gravadas em audiovisual.

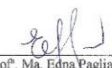
Caso me conceda a autorização, garante-se que:

1. a identidade da Escola, do professor e dos alunos será preservada no desenvolvimento da pesquisa, bem como em qualquer divulgação de resultados;
2. o professor e a Escola Criança de Madeira têm total liberdade de recusar a participação ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer tipo de penalização;
3. os dados coletados serão destruídos após cinco anos contados a partir da data da última publicação dos resultados da pesquisa;
4. a pesquisadora coloca-se à disposição do professor e da instituição de ensino para o esclarecimento de quaisquer dúvidas, seja pessoalmente na Escola ou no endereço informado abaixo, ou ainda por meio do telefone e/ou do e-mail também relacionados.

Alerto que, ao longo do processo, ajustes podem ocorrer tanto nos objetivos da pesquisa como no foco de análise, tendo em vista as características/particularidades dos dados que serão gerados.


Se autorizar que a Escola Criança de Madeira seja co-participante de minha pesquisa, e permitir a utilização dos dados referidos, em conformidade com o exposto, peço-lhe a gentileza de preencher e assinar o "Termo de Autorização", anexo.

Atenciosamente,


 Prof.ª Ma. Edna Pagliari Brun
 Aluna/Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – UEL - PR
 Meu endereço: Rm Partidária, 276 – Campo Grande – MS
 E-mail: edna@brun.com
 Telefones: (67) 3363-2829 e (67) 99264-1692

Projeto de pesquisa de Doutorado - O agir representado nas formas de realização linguística: implicações da criação de metáforas para a aprendizagem e ao desenvolvimento (Título provisório)


Orientadora da Pesquisa:
 Prof.ª Dr.ª Elvira Lopes Nascimento
 Universidade Estadual de Londrina
 Departamento de Letras Vernáculas
 Rodovia Celso Garcia Cid, km 380
 Caixa Postal 6091 – CEP 86051-990 – Londrina PR
 E-mail: elvira@uel.br
 Telefone: (43) 3371-4822





TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO CO-PARTICIPANTE

Eu, Elvira Lopes Nascimento, RG 041.418,
 CPF 07.506.910-91, diretor(a) da instituição de ensino
Escola Estadual Criança de Madeira, autorizo a realização da
 pesquisa supracitada, permitindo a entrada e permanência de seu(sua) proponente na Escola
 para coleta de dados e demais procedimentos que se fizerem necessários, nos termos por
 ele(a) expostos acima. Confirmando ainda que fui devidamente informado(a) e esclarecido(a)
 pelo(a) pesquisador(a) Edna Pagliari Brun sobre a
 referida pesquisa e os procedimentos nela envolvidos. Da mesma forma, foi-me garantido que
 tanto a instituição de ensino como o professor colaborador da pesquisa podem retirar seu
 consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer tipo de penalização.

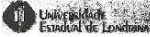

Campo Grande, 22/06/2016
 (Local e data)


 (Nome completo e assinatura)
 Carimbo da Escola





APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Professor

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
CENTRO DE LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Senhor Professor,

Eu, Edna Pagliari Brun, professora do Curso de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e doutoranda em Linguagem e Educação, orientada pela Profª Drª Elvira Lopes Nascimento, docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina-PR, pretendo desenvolver uma pesquisa na área de formação de professores e gostaria de gerar meus dados de análise a partir das suas aulas com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da [redacted] em Campo Grande-MS. O objetivo geral de minha pesquisa é pensar, juntamente com o senhor, em estratégias adequadas para o ensino de língua portuguesa, de acordo com as prerrogativas de documentos oficiais da educação, por meio do planejamento e da aplicação de um projeto de atividades didáticas com seus alunos. Para atingir esse objetivo, pretendo:

1. identificar/analisar as representações do professor sobre o trabalho na disciplina Língua Portuguesa;
2. identificar como o professor organiza, delimita e presencifica o objeto de ensino em suas aulas;
3. identificar como se dá a atualização dos gestos profissionais e sua relação com as prescrições;
4. identificar gestos de ajustamento ao contexto de ensino e aprendizagem;
5. investigar as representações construídas pelo professor em relação aos seus objetivos, aos instrumentos utilizados e às concepções de linguagem.

Para isso, gostaria de contar com sua participação na pesquisa, cuja geração de dados ocorrerá no período de junho a dezembro de 2016, por meio de entrevistas semiestruturadas, procedimentos de autoconfrontação ao trabalho realizado, encontros para a elaboração do projeto de atividades didáticas, das fotocópias do seu planejamento, das atividades elaboradas,

Edna

de diário reflexivo e de eventuais produções escritas ou orais desenvolvidas ao longo desse período. Os encontros com a pesquisadora serão gravados em áudio e as aulas com os alunos serão gravadas em audiovisual.


Caso concorde em participar da pesquisa, garante-se que:

1. sua identidade (e a dos alunos) será preservada no desenvolvimento dela, bem como em qualquer divulgação de resultados;
2. sua liberdade de se recusar a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa será assegurada, sem qualquer tipo de penalização;
3. os dados coletados serão destruídos após cinco anos contados a partir da data da última publicação dos resultados da pesquisa;
4. a pesquisadora colocará-se à sua disposição e da instituição de ensino para o esclarecimento de quaisquer dúvidas, seja pessoalmente na Escola ou no endereço informado abaixo, ou ainda por meio do telefone e/ou do e-mail também relacionados abaixo.

Alerto que, ao longo do processo, ajustes podem ocorrer tanto nos objetivos da pesquisa como no foco de análise, tendo em vista as características/particularidades dos dados que serão gerados.

Se concordar em ser meu colaborador, participando de minha pesquisa, e em permitir a utilização dos dados referidos, em conformidade com o exposto, peço-lhe a gentileza de preencher e assinar o "Consentimento de participação", anexo ao presente termo.



Atenciosamente,



Profª. Ma. Edna Pagliari Brun
Aluna do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – UEL - PR
Meu endereço: Rua Paraná, 276 – Campo Grande – MS
E-mail: ednapbrun@gmail.com
Telefones: (67) 3363-2829 e (67) 99264-1692

Projeto de pesquisa: *O agir representado nas formas de realização linguística: indícios da criação de novas ferramentas à aprendizagem e ao desenvolvimento (título provisório)*

Orientadora da Pesquisa:
Profª. Drª. Elvira Lopes Nascimento
Universidade Estadual de Londrina
Departamento de Letras Vernáculas
Rodovia Celso Garcia Cid, km 380
Caixa Postal 6001 – CEP 86051-990 – Londrina PR
E-mail: elopes@sercomtel.com.br
Telefone: (43) 3371-4822


 

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO COMO SUJEITO DE PESQUISA

Eu, [redacted],
RG 4444444 CPF 000.000.000-00, abaixo assinado, concordo em participar como sujeito da pesquisa, supracitada, e disponibilizo minhas respostas em formulários, entrevistas e eventuais produções escritas ou orais desenvolvidas, registradas em áudio e/ou em vídeo. Confirmando ainda que fui devidamente informado e esclarecido pelo(a) pesquisador(a) Edna Pagliari Brun sobre a referida pesquisa e os procedimentos nela envolvidos. Da mesma forma, foi-me garantido que posso retirar este consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer tipo de penalização.

Campo Grande, MS, 22 de Junho de 2016.
(Local e data)

[redacted]
(Nome completo e assinatura)



APÊNDICE E – Autorização dos pais e/ou responsáveis para gravação das aulas



Senhores pais e/ou responsáveis,

No segundo semestre de 2016, será desenvolvida pela Prof^a Edna Pagliari Brun, docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e pesquisadora da Universidade Estadual de Londrina, uma pesquisa com o professor de Língua Portuguesa, nas turmas do 9º ano. Para tanto, as aulas serão filmadas. Embora os alunos não sejam o alvo da pesquisa, e, sim, o professor, imagens dos estudantes poderão aparecer durante as filmagens. Assim, gostaríamos da autorização dos senhores, caso isso venha a ocorrer.

Eu, _____, portador(a) do documento de identidade RG nº. _____, responsável legal pelo(a) menor _____, aluno(a) do 9º ano do Ensino Fundamental, da Escola Estadual _____, em Campo Grande-MS, autorizo a gravação em vídeo da imagem do menor supracitado para fins didáticos, de pesquisa e divulgação de conhecimento científico sem quaisquer ônus e restrições. Autorizo ainda, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de direitos da veiculação dessas imagens (sem qualquer identificação do aluno), não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração.

Assinatura: _____

Campo Grande, ____/____/____.

ANEXOS

ANEXO A – Dispositivo “Fato, opinião e argumento”

1. Marque nos fragmentos de textos abaixo:

(FI) para fato indiscutível;

(OD) para opinião sobre algo discutível, mas sem apresentar argumentos; e

(IA) para ideia sobre algo discutível e com argumentos para defender essa ideia.

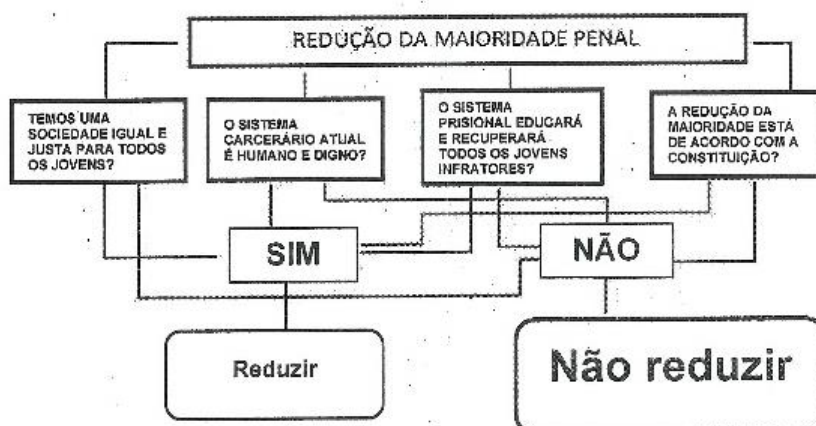
2. Somente para os trechos em que você marcou (IA), diga qual é a ideia defendida e copie o argumento usado para defendê-la.

| Trechos de textos | Ideia defendida | Argumentos |
|--|---|---|
| 1. Os planetas giram em torno do Sol. (FI) | | |
| 2. Devemos eliminar o uso das redes sociais, pois elas, além de propagarem mentiras, também afetam a saúde física e psicológica das pessoas. (IA) | Eliminação das Redes Sociais | Afetam a saúde psicológica e física |
| 3. A violência, a insegurança e o medo são as maiores causas de insatisfação da população brasileira. (OD) | | |
| 4. A África é o maior continente em extensão de terra. (FI) | | |
| 5. Os jovens da periferia vivem ignorados pela família, prova disso é que acabam indo para o mundo do crime. (IA) | Os jovens vão para o mundo do crime porque são ignorados pela família | |
| 6. Todos os jovens infratores menores de 18 anos devem ser presos na cadeia. (OD) | | |
| 7. O investimento mais importante do governo deve ser nos esportes, pois eles colaboram para impedir a entrada dos jovens para o mundo do crime e das drogas. (IA) | Investimento no Esporte | Impediu o ingresso de jovens no crime |
| 8. Construir mais presídios é a solução para a criminalidade no país. (OD) | | |
| 9. Quem passa por situações de violência pode ficar traumatizado. (OD) | | |
| 10. Conservar a escola é dever dos alunos, dos professores e demais funcionários. (FI) | | |
| 11. A inclusão de jovens a partir de 16 anos no sistema prisional brasileiro não iria contribuir para a sua reinserção na sociedade. Relatórios de entidades nacionais e internacionais vêm criticando a qualidade do sistema prisional brasileiro. (IA) | Contra a Redução da maioridade penal | Relatório vem criticando a qualidade do sistema prisional |

Adaptado de Barros (2013)

ANEXO B – Dispositivo “Mapa de ideias”

Leia o “mapa de ideias” e responda, preenchendo a segunda coluna do quadro:



| | |
|---|---|
| 1. Qual é o assunto tratado no “mapa de ideias”? | Redução da maioridade penal |
| 2. Segundo os autores do mapa de ideias, quantas respostas podem ser dadas a cada uma das perguntas? Quais? | 2 Respostas, Sim / Não |
| 3. No mapa de ideias, o autor manifesta a sua opinião graficamente, isso significa que, se olharmos para o mapa, sem ler todas as informações, já podemos descobrir a opinião do autor sobre o assunto. Qual é a opinião dele? Como você descobriu? | O autor é contra a redução, pelas perguntas feitas. |
| 4. Quantos argumentos o autor usa para defender seu ponto de vista, sua opinião? | 4 argumentos |
| 7. Quais são os argumentos que fundamentam, sustentam a opinião do autor do mapa de ideias? | <p>1- Temos uma sociedade igual e justa...?</p> <p>2- O sistema carcerário atual é digno?</p> <p>3- O sistema educacional recuperará os jovens infratores?</p> <p>4- A Redução está de acordo com a constituição?</p> |

Os argumentos são as respostas a essas perguntas.

ANEXO C – Dispositivo “Motivos e argumentos”

Para desenvolver o seu texto, você pode fazer uma lista de razões/motivos para defender a sua ideia, opinião e argumentar sobre elas. Veja o primeiro exemplo, abaixo, e continue relacionando a primeira coluna com a segunda.

Você é contra ou a favor da migração em massa de venezuelanos para o Brasil?

Para pensar sobre isso, responda: “Por que os venezuelanos estão saindo do país e migrando em massa para o Brasil?”. Quando você responde “porque”, está formulando argumentos.

Para responder a essa pergunta, relacione a primeira coluna com a segunda.

| Razões/Motivos | Argumentos |
|--|---|
| 1. Insegurança é um motivo para os venezuelanos migrarem para o Brasil porque | a Venezuela virou um dos países mais perigosos do mundo. As pessoas têm medo de sair das suas casas. Foram registrados 24.000 assassinatos em 2013. (1) |
| 2. Censura é um motivo para os venezuelanos migrarem para o Brasil porque | está cada vez mais complicado conseguir alimentos, medicamentos e até mesmo os artigos para higiene pessoal. Os índices de desabastecimento estão subindo constantemente. (6) |
| 3. Apagões é um motivo para os venezuelanos migrarem para o Brasil porque | ela está presente em quase todas as esferas do governo. (7) |
| 4. Desvalorização da moeda é um motivo para os venezuelanos migrarem para o Brasil porque | o governo exige que seus funcionários participem das manifestações oficiais sob ameaça de serem demitidos. (5) |
| 5. Intimidação governamental é um motivo para os venezuelanos migrarem para o Brasil porque | a desvalorização acumulada da moeda venezuelana é de 15000% nos últimos anos. (4) |
| 6. Desabastecimento é um motivo para os venezuelanos migrarem para o Brasil porque | o pior indicador econômico do país. A Venezuela teve uma inflação acumulada de 56,3% no ano de 2013. (9) |
| 7. Corrupção é um motivo para os venezuelanos migrarem para o Brasil porque | há restrições para a compra de moedas estrangeiras desde 2002. Hoje, os indivíduos têm um limite anual limitado entre 300 dólares e 3000 dólares. Isso causou a criação de um sistema de câmbio paralelo, o que dificulta os intercâmbios comerciais com outros países e alimenta a corrupção. (10) |
| 8. Direitos Humanos é um motivo para os venezuelanos migrarem para o Brasil porque | cidadãos têm sido presos sem processo judicial imparcial, e isso inclui estudantes. Existem pessoas torturadas e desaparecidas. (8) |
| 9. Inflação é um motivo para os venezuelanos migrarem para o Brasil porque | os cidadãos, incluindo estudantes, foram assassinados, presos sem provas, torturados, desaparecidos. (2) |
| 10. Ausência de liberdades econômicas é um motivo para os venezuelanos migrarem para o Brasil porque | as principais cidades do país vêm registrando apagões devido à falta de investimento no sistema elétrico nacional. (3) |

4. Agora é a sua vez de argumentar. Responda: você é contra a redução da maioria penal ou a favor da redução da maioria penal? Responda o motivo e argumento.

| Ponto de vista/opinião | Motivo e argumento |
|--|--|
| Sou <u>a favor</u> ^{de} redução da maioria penal porque | De esses jovens tem a mente para matar uma pessoa, então ele merece ^{dever} ser preso, pois os jovens de hoje em dia são bem informados e sabem bem o que é certo e errado. |

ANEXO D – “Argumentos”

| Artigo de Opinião | Leia o artigo de opinião e responda às questões: |
|---|--|
| <p align="center">O STF E AS DROGAS</p> <p align="right">*Carlos Alberto de Franco, jornalista</p> <p>1. O ministro Luís Roberto Barroso, do Supremo Tribunal Federal, defendeu recentemente a legalização da maconha como forma de aliviar a crise do sistema penitenciário brasileiro. Segundo ele, a medida desmontaria o tráfico de drogas e, com isso, o número de condenados diminuiria. Inacreditável a superficialidade da afirmação! Legalize-se o crime e está tudo resolvido. Barroso não contribuiu em nada para uma discussão séria e construtiva sobre o problema.</p> <p>2. Nos últimos 20 anos, o consumo de drogas aumentou no Brasil e diminuiu em outros países do mundo. A resposta dos governos brasileiros tem sido fraca, fragmentada e absolutamente insuficiente para enfrentar todos os desafios.</p> <p>3. Não existe região brasileira hoje que não esteja duramente marcada pela tragédia das drogas.</p> <p>4. A partir de 2006, com a Lei 11.343, nenhum usuário pode ser preso por consumir drogas. Essa mudança legal foi considerada boa por todos. Mas ela poderia ter sido um avanço, se o usuário fosse encaminhado para tratamento e orientação, como uma das medidas para não só ajudar o usuário, mas também enfraquecer a rede do narcotráfico. Nada disso foi feito e o que aconteceu desde então foi o aumento e a diversificação do tráfico e do consumo.</p> <p>5. A Suécia, por exemplo, mudou sua atitude depois de reconhecer o impacto negativo de liberação do uso de drogas. Lá, depois de 30 anos, o consumo de drogas voltou a ser ilegal. Os dependentes que são pegos usando drogas devem ser encaminhados para tratamento.</p> <p>6. Histórias de sucesso como essa não são levadas em consideração por aqueles que defendem a legalização das drogas no Brasil, como o ministro Barroso. Eles defendem o argumento falso de que o uso de drogas é um comportamento que afeta somente o usuário.</p> <p>7. Uma pesquisa com familiares de dependentes químicos, feita em parceria com a entidade Federação Brasileira do Amor Exigente, mostra que o impacto das drogas está longe de ser individual. Segundo o levantamento, para cada usuário de drogas, quatro pessoas são afetadas pelo problema.</p> <p>8. Por outro lado, não existe nenhuma história de sucesso de países que tenham conseguido diminuir o tráfico mudando as leis e liberando o consumo.</p> <p>9. Quando o STF se manifestar sobre a legalização das drogas também estará se manifestando sobre o futuro do Brasil. Não podemos deixar que uma minoria decida o destino do país. Precisamos defender os valores familiares e sociais. Enganos têm consequências e apresentam uma dura fatura humana.</p> <p align="center"><small>(Adaptação do artigo publicado no jornal eletrônico Gazeta do Povo, disponível em: http://www.gazetadopovo.com.br/opiniaao/artigos/stf-e-as-drogas-1hks9wh710h15mod05sp04kn, Acesso em: abn/2016.)</small></p> | <p>1. Qual é a o assunto polêmico tratado no artigo de opinião “O STF e as drogas”?</p> <p><u>Legislação da maconha</u></p> <p>2. Qual é o ponto de vista do autor a respeito dessa polêmica?</p> <p><u>Com a legislação da maconha não dá para o tráfico.</u></p> <p>3. Marque, no texto do artigo, os argumentos utilizados pelo autor para defender seu ponto de vista. Faça um círculo em torno do número do parágrafo onde estão esses argumentos.</p> <p><u>5, 8</u></p> <p>4. Indique, com os números dos parágrafos do texto, os tipos de argumentos usados pelo autor do artigo de opinião:</p> <p>a. Com dados estatísticos - parágrafos: <u>2</u></p> <p>b. Por comparação - parágrafos: <u>8</u></p> <p>c. Com argumentos de autoridade - parágrafos: <u>1, 6</u></p> <p>d. Senso comum - parágrafos: <u>3</u></p> <p>e. Outro tipo: <u>pinguizão</u> parágrafos: <u>7</u></p> <p>5. O que o significa a última frase do autor: “Enganos têm consequências e apresentam uma dura fatura humana”.</p> <p><u>Ai eu sei, que eu já conheço o uso de drogas, mas constrói uma dívida para: muitos dependentes químicos e um grande impacto no país</u></p> |

ANEXO E – “Introdução”

| 1. Identifique o tipo de introdução, marcando nos exemplos: (DC) para declaração (DF) para definição (H) para história (F) para apresentação de fatos (P) para perguntas (C) para comparação | |
|---|--|
| 2. Depois, escreva ao lado qual é o ponto de vista defendido nessas introduções. | |
| Trechos de textos | Ponto de vista defendido |
| 1. Pobre do professor que ainda tem a ilusão de que apenas ele informa os alunos. Nesse momento histórico em que jornais, revistas, rádio, TV e internet são acessíveis a qualquer pessoa, o total domínio informativo da escola deixou de existir. Cada criança, ou jovem, pode buscar sozinho as notícias e outras informações que deseja. Isso quer dizer que não há mais lugar para os professores, que as escolas não têm mais função social, como querem alguns? (PINSKY, 2013, in: <i>Por que gostamos da história</i> , adaptado) () F <i>Pergunta</i> | Que não há mais lugar para o professor que informa os jovens. ✓ |
| 2. A morte de um técnico por um robô industrial em uma fábrica da Volkswagen na Alemanha deu início a uma tempestade nas redes sociais nesta semana e causou temores sobre a segurança na era da robótica que começa. Mas especialistas em inteligência artificial dizem que o incidente deveria ser entendido como acidente industrial extremamente raro, em lugar de um alerta sobre futuras ameaças dessas máquinas inteligentes, pois o acidente que esmagou um homem contra uma placa metálica envolvia um robô de alta velocidade que deveria operar dentro de uma gaiola de proteção, bem separado dos humanos. (Folha de S.Paulo, 2015, adaptado) (H) <i>Fato</i> | Que a tecnologia nas indústrias não são seguras. ✗ |
| 3. Há alguns anos, um homem ganhou na loteria nacional espanhola com um bilhete que terminava com o número 48. Orgulhoso pela proeza, ele revelou como conseguiu esse número. Disse que sonhou com o número 7 por 7 noites seguidas e fez as contas: 7 vezes 7 é 48. Quem for mais atento à matemática do feliz ganhador pode achar graça nesse resultado. Mas ninguém pode dizer que não ganhamos com os próprios erros! (MILODNOW, 2009, in: <i>O andar do bêbado</i> , adaptado). (H) ✓ | Que as pessoas podem aprender com o erro. ✓ |
| 4. Hoje em dia, organizamos nosso pensamento para que ele possa ser comunicado por meio de telefone, celular, interfone, e-mail, WhatsApp, Skype, Facebook e outras tantas maneiras. Por isso, todos temos que conhecer e nos adaptar às novas tecnologias, por mais desafiadoras que possam ser. (MAUTNER, 2015, in: <i>Folha de S.Paulo</i> , adaptado) (DC) ✓ | Todos devem se adaptar a tecnologia. ✓ |
| 5. A cultura é a única coisa que diferencia o ser humano dos outros animais. Enquanto estes já nascem instrumentalizados para suportar o clima e o meio ambiente (urso, foca), construir casas (abelhas, joão-de-barro), defender-se dos inimigos por armas ou outra proteção (tubarão, camaleão), o ser humano vem ao mundo incapaz de sobreviver, sem a proteção dos pais e sem a aprendizagem social, que, em bom português, pode ser chamada de cultura. (PINSKY, 2006, in: <i>O Brasil tem futuro?</i> , adaptado) (PF) (D) | A cultura é o que diferencia o ser humano do animal. ✓ |
| 6. “Bullying” é o comportamento agressivo, intencional e repetido contra alguém por causa de alguma característica ou situação diferenciada, particular. É um desequilíbrio de poder que afeta sobretudo crianças e adolescentes, mas que também inferviza a vida dos adultos. Por alguma razão psicológica, as pessoas sentem prazer em humilhar e provocar sofrimento por causa da obesidade, da altura, do nariz, da roupa, da raça, da filiação, da falta de jeito com esportes etc. A internet potencializou isso. (DF) ✓ | É um desequilíbrio de poder que afeta crianças e adolescentes. ✓ |

ANEXO F – “Conclusão”

Atividade

CONCLUSÃO

Concluir um artigo de opinião significa finalizar uma argumentação. Um momento importante do processo de argumentar é o desfecho, a conclusão da argumentação. Para concluir é preciso levar em conta o problema/o assunto discutido, o conflito gerado, nosso posicionamento, nossa opinião, o posicionamento e a opinião do interlocutor (a pessoa que nos ouve ou lê nosso texto). Há algumas estratégias que podemos usar para produzir essa etapa final do texto. Por exemplo: finalizar elaborando uma síntese, um resumo retomando a tese que está na introdução; finalizar com uma proposta de solução para o problema, citando outros textos; finalizar fazendo perguntas que não precisam ser respondidas, mas que servem para fazer o leitor pensar sobre possíveis soluções.

1. Marque, nos fragmentos de textos abaixo, o tipo de conclusão, de acordo com:
- (R) conclusão por meio de resumo;
 (S) conclusão por meio de proposta de soluções;
 (P) conclusões com perguntas.

2. Depois, diga o assunto que está sendo tratado nos textos.

| Trechos de textos | Assunto tratado |
|--|---------------------------------------|
| <p>1. Não há esporte mais democrático do que o futebol. Todos os clubes possuem jogadores de diferentes idades, nacionalidades, origens sociais, níveis culturais – e etnias. Por isso, não tem sentido um jogador adversário ser insultado por ser negro. O clube de quem faz isso também deve ter atletas negros. E, claro, entre os torcedores também há pessoas negras.</p> <p>[...]</p> <p>Uma forma de acabar com tal atitude seria o alto-falante anunciar, logo às primeiras ofensas, que se isso continuar, o jogo será encerrado com a vitória do time do jogador humilhado. Mesmo que o resultado do jogo esteja dez a zero para o time da torcida que humilha. (S) ✓</p> | racismo ✓ |
| <p>2. Como Promotor de Justiça há quase 18 anos, posso afirmar, diante de vários casos em que atuei como Membro do Ministério Público, que não é nenhum absurdo reduzir a maioria penal para 16 anos. Na verdade, esta é uma medida que se impõe há muito tempo e que já está em vigor em muitos países.</p> <p>[...]</p> <p>Os defensores da manutenção da maioria penal em 18 anos poderiam sair dos seus gabinetes e ouvir as pessoas, ou as famílias das pessoas, que foram vítimas de menores infratores. Mais que isso, será que já não era hora de se ouvir toda a sociedade antes de se decidir manter a maioria penal em 18 anos? (P) ✓</p> | Redução da maioria penal ✓ |
| <p>3. Ao final de 20 anos de negociações, Irã, Estados Unidos, Rússia, China, Reino Unido, França e Alemanha anunciaram nesta 3ª feira (dia 14) um acordo para limitar o programa nuclear do Irã. O acontecimento histórico pode enfim resolver um impasse internacional que se arrasta há muito tempo.</p> <p>[...]</p> <p>Embora ainda precise se verificar se o acordo será cumprido, esse acordo – assinado por todos os países do Conselho de Segurança da ONU e pela Alemanha – cria possibilidades para controlar o programa nuclear iraniano e representa óbvio avanço em uma região já problemática e cheia de conflitos. (R) ✓</p> | Acordo sobre o desarmamento nuclear ✓ |

3. Elabore uma conclusão para o artigo de opinião abaixo e proponha um título para ele.

Maioridade penal deve ser reduzida? ✓

Os delinquentes juvenis só podem ser recolhidos às casas de recuperação se cometerem crimes hediondos. E ficam por lá apenas por três anos. No entanto, todos estão cansados de saber que parte dos pequenos roubos e furtos, ocorridos em nosso país, são cometidos por eles, mas, esses pequenos infratores não são presos por isso.

Como resultado desse sistema, as pessoas agora têm medo de andar na rua. Muitas delas sofrem de doenças psicológicas em função do pânico que já passaram por causa deles, sendo obrigadas a gastar fortunas em remédios e tratamentos.

Além disso, por causa de assaltos desse tipo, muitos estabelecimentos se veem obrigados a contratar seguranças e repassar esse investimento para seus consumidores.

Logo, Os governos devem ser punidos, pois têm noção do que fazem.

ANEXO G – Texto exemplo de produção de artigo de opinião dos alunos

Olhar mais o Brasil, não é uma opção

Imagine uma planta que sem crescer há tempos na sua casa, mas não ignorou. Certo dia esse pequeno planto tomou um espaço consideravelmente grande, o que não faria, cortar o broto ou ir na raiz e acabar com o problema de vez.

Certamente não escolheu ir na raiz, da mesma forma é com a maioridade penal. Cortar o broto seria colocar em prisão com pessoas jovens, fazendo com que a raiz do problema continue lá e não se fortaleça, pois quanto mais tempo passa, mais a psicossociologia instável do adolescente se baseia nos exemplos ruins que ele recebe lá.

Nós que somos certos, vamos resolver o problema na raiz, pois em maioria são adolescentes que não recebem a atenção e apoio de pais que comitem crimes.

Queremos por esse adolescente a mostrar que ele tem potencial, que ele pode ter um futuro digno da mesma maneira que um adolescente de condição estável e estrutura familiar boa.

Vejam que muitos que são o larão colocam como argumento outros países que tem com maioridade penal 12 a 14 anos como os EUA. Mas nunca param para ver a estrutura desse país, que no caso dos EUA está no ranking de mais desenvolvido | um dos maiores potências | logo em seguida recebe uma educação etímo e

igualitária, tendo como consequência uma porcentagem minúscula de crime cometido por adolescentes.

Somos o Brasil, um país que é muito mal visto, que está em 96º lugar um ranking de países mais corruptos, talvez seja só o momento de reduirmos e investirmos na educação e não em prisões, que já estão super lotadas.

Vejam cartazes, propagandas dizendo que os crimes e crimes são o futuro do Brasil, todos aplaudem e se emocionam, mas quando entram em votação de redução da maioridade penal 871 são o larão, um tanto intrigante.

Invista no futuro do seu próprio país, e não olhe mais o Brasil, não é uma opção.

