

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Rafaela Reis Castor

**O trabalho de professoras alfabetizadoras sob o ponto de vista dos gestos didáticos no
contexto do ensino remoto**

Juiz de Fora
2023

Rafaela Reis Castor

O trabalho de professoras alfabetizadoras sob o ponto de vista dos gestos didáticos no contexto do ensino remoto

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Orientador(a): Prof^ª. Dr^ª. Andreia Rezende Garcia Reis

Juiz de Fora
2023

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Reis Castor, Rafaela.

O trabalho de professoras alfabetizadoras sob o ponto de vista dos gestos didáticos no contexto do ensino remoto / Rafaela Reis Castor. -- 2023.

105 p. : il.

Orientadora: Andreia Rezende Garcia-Reis

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

1. Trabalho docente. 2. Gestos didáticos. 3. Ensino remoto. 4. Processo de alfabetização. I. Rezende Garcia-Reis, Andreia, orient. II. Título.

Rafaela Reis Castor

O trabalho de professoras alfabetizadoras sob o ponto de vista dos gestos didáticos no contexto do ensino remoto

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Aprovada em 19 de outubro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Andreia Rezende Garcia
Reis - Orientadora Universidade
Federal de Juiz de Fora

Dra. Tânia Guedes Magalhães
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Lídia Stutz
Universidade Estadual do Centro-Oeste

Juiz de Fora, 12/09/2023.



Documento assinado eletronicamente por **Andreia Rezende Garcia Reis, Professor(a)**, em 20/10/2023, às 16:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Tania Guedes Magalhaes, Vice-Chefe de Departamento**, em 23/10/2023, às 18:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lidia Stutz, Usuário Externo**, em 09/11/2023, às 15:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1463632** e o código CRC **B5000832**.

Dedico este trabalho à minha filha Maria Fernanda, amor da minha vida, e a minha família, que é base de tudo.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por mais uma conquista, por estar sempre me fortalecendo e por ter me capacitado nessa trajetória. É um momento de grande alegria e satisfação saber que essa caminhada deu certo e que realizamos um belo trabalho. Trabalho que foi construído com muito amor, dedicação, estudo e parceria.

Agradeço aos meus pais, pelo apoio, incentivo, pela presença em todos os momentos importantes da minha vida e por me ajudarem a alcançar meus objetivos.

À minha filha amada, Maria Fernanda, meu presente de Deus, que nasceu junto com esse projeto de pesquisa e que foi minha grande inspiração.

À minha querida irmã Isabela, quem me acompanhou em muitas leituras, estudos e está sempre ao meu lado.

Ao meu esposo Fernando, pelo companheirismo, amor e carinho durante essa jornada.

Agradeço ao colégio no qual trabalho, concedente da pesquisa, pelo apoio que recebi desde o início, e às professoras voluntárias, pela disponibilidade e parceria.

À professora Andreia Rezende Garcia-Reis, minha orientadora, por acreditar no meu trabalho, por me ensinar, por ser tão comprometida e atenciosa. Obrigada pelo cuidado e carinho!

Aos colegas do grupo de pesquisa GISE, pelos momentos de leituras e grandes reflexões.

À banca examinadora, composta pela Prof^a. Dr^a. Tânia Guedes Magalhães e Prof^a Dr^a. Lídia Stutz, pelas ricas contribuições que fizeram ao meu trabalho.

Obrigada a todos que contribuíram para a realização desta pesquisa. Gratidão!

“Se é ministério, dediquemo-nos ao ministério; ou o que ensina esmere-se no fazê-lo” (BÍBLIA, Romanos 12:7 p. 1296).

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar os gestos didáticos fundadores e específicos mobilizados por professoras alfabetizadoras na disciplina de Língua Portuguesa, no ensino de leitura e escrita, durante suas aulas no ensino remoto. Através do acesso às gravações das aulas do ano de 2020, concedidas por uma instituição escolar privada do município de Juiz de Fora – MG, os dados da pesquisa foram gerados para análise do trabalho docente na perspectiva dos gestos didáticos. Foram realizadas também entrevistas semiestruturadas com as duas professoras alfabetizadoras, para melhor compreensão e contextualização das aulas ministradas. O referencial teórico assumido na dissertação é o Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006a, 2008; MACHADO, 2004, 2007), com ênfase nas pesquisas sobre os gestos didáticos (DOLZ, 2017), os quais são utilizados como possibilidade para estudo e investigação do trabalho docente. Para o debate sobre o processo de alfabetização, a pesquisa fundamenta-se na concepção de alfabetização na perspectiva do letramento (SOARES, 2020, 2021) e advoga em favor de práticas de ensino da leitura e da escrita por meio de diferentes gêneros textuais. Considerando que o ensino remoto emergencial, adotado para a manutenção do distanciamento social devido à presença do vírus da Covid-19, em 2020, introduziu elementos novos na prática docente, ressignificando o fazer pedagógico, entende-se importante a investigação dos gestos didáticos neste contexto. Com base no referencial teórico assumido, constatou-se a predominância de gestos didáticos fundadores linguageiros nas ações de mediação das professoras com os alunos durante a transposição diática do objeto de ensino. Além disso, observa-se uma proposta de alfabetização alinhada ao documento da BNCC (BRASIL, 2018) e um resultado positivo do trabalho das professoras voltado ao processo de alfabetização no ensino remoto.

Palavras-chave: Trabalho docente. Gestos didáticos. Ensino remoto. Processo de alfabetização.

ABSTRACT

The purpose of this research is to investigate the founding and specific didactic gestures used by literacy teachers in the Portuguese Language discipline in the teaching of reading and writing during their remote teaching classes. By accessing the class video recordings in 2020 provided by a private school in the city of Juiz de Fora - MG, research data were generated to review the teaching work from the perspective of didactic gestures. Semi-structured interviews were also conducted with two literacy teachers for a better understanding and contextualization of the classes. The theoretical reference taken in the dissertation is the Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 2006a; 2008; MACHADO, 2004; 2007) with an emphasis on research on didactic gestures (DOLZ, 2017), which are used as a possibility for study and investigation of the teaching work. For a discussion on the literacy process, the research is based on the concept of literacy from a literacy perspective (SOARES, 2020; 2021) and advocates the teaching practices of reading and writing through different textual genres. Considering that emergency remote teaching – as adopted to maintain social distancing due to the Covid-19 virus in 2020 – introduced new elements in the teaching practice, giving a new meaning to pedagogical work, the investigation of didactic gestures in this context is understood to be important. Based on the theoretical reference above, a predominance of founding didactic language gestures was seen in the teacher/student mediation actions during the didactic transposition of the teaching object. In addition, there is a literacy proposal aligned with the BNCC [*National Common Curricular Base*] (BRASIL, 2018) document and a positive result of the teachers' work focused on the remote teaching literacy process.

Keywords: Teaching work; didactic gestures; remote teaching; literacy process.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Gestos didáticos fundadores.....	60
Quadro 2	– Gestos didáticos específicos.....	60
Quadro 3	– Gestos didáticos fundadores P1	64
Quadro 4	– Gestos didáticos específicos P1.....	65
Quadro 5	– Gestos didáticos fundadores P2.....	70
Quadro 6	– Gestos didáticos específicos P2.....	71
Quadro 7	– Gestos didáticos fundadores P1.....	78
Quadro 8	– Gestos didáticos específicos P1.....	79
Quadro 9	– Gestos didáticos fundadores P2.....	82
Quadro 10	– Gestos didáticos específicos P2.....	83
Quadro 11	– Gestos didáticos fundadores P1.....	88
Quadro 12	– Gestos didáticos específicos P1	89
Quadro 13	– Gestos didáticos fundadores P2.....	91
Quadro 14	– Gestos didáticos específicos P2.....	92
Esquema 1	– Inter-relações dos gestos didáticos fundadores.....	38
Esquema 2	– Gestos didáticos nas aulas de alfabetização no ensino remoto.....	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
GISE	Grupo Interação, Sociedade e Educação
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
P1	Professora voluntária 1
P2	Professora voluntária 2
SEA	Sistema de Escrita Alfabética

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO	15
3	TRABALHO	22
3.1	TRABALHO DOCENTE	25
3.1.2	Trabalho docente na pandemia	29
4	GESTOS DIDÁTICOS	33
4.1	GESTOS DIDÁTICOS FUNDADORES	37
4.1.1	Presentificação	38
4.1.2	Focalização ou elementarização	39
4.1.3	Formulação de tarefas	40
4.1.4	Implementação do dispositivo didático	40
4.1.5	Criação da memória didática	41
4.1.6	Regulação interna e local	43
4.1.7	Institucionalização	44
5	OS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	46
5.1	DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO	51
6	QUESTÕES METODOLÓGICAS	54
6.1	QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVO DE PESQUISA	54
6.2	GERAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	55
6.3	A INSTITUIÇÃO CONCEDENTE DA PESQUISA	58
7	ANÁLISE DE DADOS	60
7.1	AULA 1	61
7.2	AULA 2.....	74
7.3	AULA 3.....	85
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
	REFERÊNCIAS	99

1 INTRODUÇÃO

O trabalho docente e a alfabetização sempre me interessaram desde o período da graduação em Pedagogia; foram, também, objetos das minhas pesquisas ao longo do curso. Pedagoga desde o ano de 2014, ano em que me formei, atuo nas séries iniciais do ensino fundamental com as turmas de primeiro ano. Essa fase de descoberta e imersão no mundo da leitura e da escrita sempre me atraiu profissionalmente, pois gosto de acompanhar e entender como ocorre o processo de ensino e aprendizagem com as crianças, e como o professor atua nesse processo de modo a proporcionar aprendizagens aos alunos.

Minha trajetória profissional, além de ser acompanhada por formações continuadas, traz algumas influências de professores com os quais convivi durante minha vida profissional e estudantil. Algumas posturas, ações e até mesmo estratégias de ensino, controle da turma, organização de sala, entre outras, vieram desse contato, principalmente com os docentes atuantes mais especificamente na fase de alfabetização.

Tendo em vista essas influências, é importante destacar que a figura do professor deixa memórias na vida dos alunos, dos colegas de trabalho, das famílias, enfim, de quem convive com ele. Quando estudamos, geralmente prestamos atenção nos nossos professores e conseguimos identificar características próprias do modo de cada um ensinar. É comum nos recordarmos deles e lembrarmos, por exemplo, de um modo de falar específico, de alguma expressão que ele(a) tinha o costume de utilizar, de gestos ou expressões corporais que durante as aulas eram frequentes. Isso é comum porque algumas ações do professor chamam atenção dos alunos e acabam caracterizando o seu modo particular de ensinar.

Segundo Dolz (2012), existem gestos gerais da profissão docente, ou seja, gestos comuns da tarefa do professor, independentemente da matéria que se leciona, como por exemplo: distribuir um trabalho aos alunos, entregar atividades, avaliar, manter a disciplina, andar cuidadosamente pela sala, bater as mãos, gesticular, utilizar materiais escolares etc. Quando os gestos do professor têm o objetivo de auxiliar na aprendizagem dos alunos e constituem as ações dos professores no processo de transposição didática interna (a dinâmica de construção do objeto ensinado que ocorre concretamente na situação de sala de aula), eles são conhecidos como gestos didáticos.

Os gestos didáticos surgem ao longo do fazer pedagógico, nos momentos de interação com os discentes. Na prática pedagógica as formas observáveis do trabalho do professor ocorrem pela maneira como eles se expressam verbalmente e de forma não verbal, encaminhando suas ações didáticas.

Na alfabetização, é possível identificar muitos gestos didáticos dos professores, pois os estudantes encontram-se na faixa etária dos 6/7 anos e estão iniciando ainda o contato com as práticas escolarizadas de ensino. Dessa maneira, o professor é um importante mediador para elas, na conquista de maior autonomia nesse acesso ao conhecimento, cabendo, então, ao professor desenvolver ações para que os alunos consigam aprender. O professor alfabetizador aciona diferentes gestos didáticos para trabalhar com o objeto de ensino com os alunos, principalmente porque o grupo de estudantes não é homogêneo e muitas vezes o modo como foi ensinado não atingiu, inicialmente, a todos.

Essa necessidade de acionar diferentes gestos didáticos pôde ser percebida durante o período de ensino remoto, vivenciado pelos docentes no Brasil nos anos de 2020 e 2021. Como é de conhecimento de todos, o ano de 2020 foi um ano atípico para o mundo inteiro devido à Pandemia da Covid-19, em que levou à necessidade de implementação do ensino remoto como uma maneira de os alunos não ficarem sem aulas, com a necessidade do fechamento físico das escolas de modo a impedir o contato e, conseqüentemente, a propagação de um vírus ainda bastante desconhecido pela comunidade científica até então: o coronavírus.

Por mais que o ensino a distância tenha sido útil para suavizar em alguma medida o *déficit* educacional decorrente das medidas de isolamento social, é evidente que o impedimento de convívio diário entre alunos e professores; a falta de experiências interpessoais necessárias ao desenvolvimento das crianças (principalmente nos anos iniciais); e a gritante desigualdade econômica existente entre as famílias (tratando-se especialmente da realidade brasileira) dificultaram demais o exercício da docência e, por conseguinte, o desenvolvimento educacional de toda uma geração de alunos afetados pelos males da Covid-19.

No ano de 2020, eu atuei como professora de uma turma de alfabetização do primeiro ano e vivenciei grandes desafios, os quais me despertaram interesse pelo tema da pesquisa aqui apresentada. A falta de experiência e domínio de alguns recursos tecnológicos que precisaram ser incorporados à rotina de trabalho, o grande número de alunos na turma de alfabetização, a diferença em níveis de leitura e escrita em que os alunos se encontravam, a presença dos familiares durante a ministração das aulas *on-line*, e a qualidade de acesso à internet foram alguns dos desafios pelos quais passei profissionalmente.

Diante desse cenário, me vi por diversas vezes acionando diferentes gestos didáticos para que pudesse alcançar meus alunos nesse grande desafio que foi alfabetizar durante o período da pandemia e ensino remoto emergencial. Mediante essa vivência, e aliada às leituras

que o grupo de pesquisa ao qual faço parte na Universidade Federal de Juiz de Fora (Grupo Interação Sociedade e Educação – GISE/CNPq/UFJF) realizava sobre o trabalho docente a partir da perspectiva dos gestos didáticos, surgiu a questão de pesquisa: *Quais gestos didáticos fundamentais e específicos podem ser identificados no agir didático das professoras alfabetizadoras, nas aulas de Língua Portuguesa, ministradas no ensino remoto?*

Durante nossas reuniões, leituras e estudos no grupo, pude perceber como os estudos sobre os gestos didáticos com base no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) eram recentes, resultando em um número consideravelmente pequeno de trabalhos publicados, de acordo com uma pesquisa na Plataforma Capes, apresentada no capítulo 4, principalmente de trabalhos relacionados à alfabetização. Como o contexto da pandemia também era novo, fazer uma pesquisa de gestos didáticos no ensino remoto com turmas de alfabetização traria grande relevância e importância na área da educação, uma vez que se trata de um tema um tanto quanto inédito e que valoriza o trabalho docente, sobretudo o do professor alfabetizador.

Acreditamos que a apropriação do sistema de escrita alfabética exige práticas de ensino que permitem a criança desenvolver uma série de capacidades relacionadas aos aspectos sociais do uso da língua e, por esse motivo, a presença do alfabetizador muito dificilmente poderá ser substituída pela presença de um adulto que não é formado para o desenvolvimento dessa ação educativa, fato comprovado pelos números que indicam os déficits que tivemos na alfabetização durante o período de isolamento social.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é o de identificar os gestos didáticos fundadores e específicos de professoras alfabetizadoras, sobretudo nas aulas de Língua Portuguesa, no trabalho com a compreensão de textos, durante o ensino remoto. Do objetivo geral, traçamos os seguintes objetivos específicos: a) analisar as atividades propostas pelas professoras para o ensino da leitura e da escrita e b) identificar os gestos didáticos específicos mobilizados no agir das professoras alfabetizadoras nas aulas remotas de Língua Portuguesa.

Essa identificação acontecerá a partir de uma entrevista e da análise de gravações de aulas de Língua Portuguesa de 02 (duas) professoras de uma escola privada do município de Juiz de Fora – MG.

Após as entrevistas com as duas professoras, que foram posteriormente transcritas, foi feita também a transcrição das aulas selecionadas, a partir das videograções e, no terceiro momento, a construção de um quadro que organizou e ajudou na análise dos dados gerados. Após a organização dos dados nos quadros, fizemos as análises das aulas.

Este trabalho está organizado nos seguintes capítulos: (2) O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que inicia trazendo as principais abordagens e considerações sobre o

ISD, que é o nosso principal referencial teórico; (3) Trabalho, discutindo algumas concepções para esse termo; (3.1) Trabalho docente, que é um subcapítulo criado para apresentar questões mais objetivas acerca do trabalho do professor e (3.1.2) Trabalho docente na pandemia, com algumas reflexões sobre o trabalho do professor durante o período da Covid 19; (4) Gestos didáticos, apresentando a definição do termo e contextualizando-o no contexto de sala de aula; (4.1) Gestos didáticos fundadores, que é um subcapítulo que se desdobra em outros sete, para tecermos características específicas de cada gesto didático apresentado.

O quinto capítulo, (5) Os processos de alfabetização e letramento, caracteriza o processo de alfabetização e o processo de letramento e aborda a relação indissociável entre os dois; o capítulo (6) Questões metodológicas traz, juntamente com a nossa questão de pesquisa, os objetivos e instrumentos utilizados para o desenvolvimento desta investigação; o capítulo (7) Os gestos didáticos no agir de professoras alfabetizadoras está organizado a partir da análise dos dados gerados para, no capítulo (8), intitulado Considerações finais, por fim, trazermos os resultados a que chegamos com esta investigação.

2 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD)

O objetivo deste capítulo é apresentar as principais concepções teóricas que irão embasar nossa pesquisa. Tomaremos como referência os estudos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e, a partir desse referencial, traremos reflexões sobre o trabalho docente, sobretudo o de professores alfabetizadores, visto sob o ponto de vista dos gestos didáticos. Sendo assim, apresentamos inicialmente uma breve contextualização sobre o ISD.

O principal teórico do ISD é o professor Jean-Paul Bronckart, da Université de Genève (UNIGE), na Suíça, que tem seus estudos voltados para a relação entre linguagem, desenvolvimento e agir humano. Segundo ele, o ISD “filia-se a uma abordagem global e tendencialmente unificada do funcionamento psicológico, que toma como unidades de análise a linguagem, as condutas ativas (ou o “agir”) e o pensamento consciente” (BRONCKART, 2006a, p. 122).

Segundo Bronckart (2006a), o ISD é uma variante e um prolongamento do *interacionismo social*, que teve e tem seus muitos trabalhos influenciados nos de Spinoza, Marx, Vygotski, Saussure, Volochinov, Bakhtin, dentre outros.

Como o ISD aceita os princípios fundadores do interacionismo social, ele não é uma corrente puramente linguística e não se trata de uma teoria linguística, pois envolve aspectos históricos, psicológicos, cognitivos, culturais e linguísticos e dialoga com outros campos, possuindo estudiosos do trabalho docente e da formação de professores. Nesse sentido, trata-se de uma ciência do humano e envolve suas questões. A investigação interacionista tem interesse pelas condições sobre as quais a espécie humana desenvolveu formas particulares de organização social e interação de caráter semiótico.

Com relação aos processos de construção das capacidades psíquicas e consciência, o interacionismo desenvolve uma releitura crítica da obra de Piaget e tem na obra de Vygotsky o fundamento mais radical do interacionismo em psicologia. A obra de Vygotsky traz grande embasamento para os estudos do ISD, principalmente no que diz respeito às questões de desenvolvimento, aprendizagem e interiorização dos signos sociais na constituição e no desenvolvimento do pensamento consciente. De acordo com Bronckart e Bulea-Bronckart (2015), muitos trabalhos desenvolvidos têm aprimorado os princípios teóricos do autor.

Para Vygotsky (1991), o homem é compreendido como um ser histórico e social através da linguagem, que a utiliza para a interação, apropriação e desenvolvimento. Segundo este autor, a linguagem é responsável pela construção do sujeito como um ser único, que é capaz de relacionar-se consigo mesmo e com o meio social em que está inserido. Isso

acontece pela capacidade do homem em controlar de forma intencional o seu comportamento.

Bakhtin é outro autor que muito auxilia a base teórica do ISD pois, assim como Vygotsky, vê a linguagem como algo que caracteriza o sujeito como um ser histórico e social. Esse autor propôs uma análise dos gêneros textuais e dos mecanismos interativos que as organizam, influenciando de forma técnica os estudos do ISD.

Bronckart (2006b) afirma que o ISD, por se tratar de uma abordagem transdisciplinar, possui influências “técnicas” e “epistemológicas”. Além de Bakhtin, destacamos como influência técnica: o linguista Bloomfield, que contribui com métodos preliminares de análise dos textos/discursos; Culioli, que desenvolve um alargamento da metodologia bloomfieldiana; Volochinov, que forneceu a base da abordagem do estatuto-texto e a abordagem das modalidades de interação entre as atividades de linguagem e outros tipos de atividades humanas.

Junto às influências epistemológicas de Vygotsky, temos: Spinoza, que retém os princípios do materialismo monista e paralelista; Marx e Engels, sobre o desenvolvimento humano que deve ser apreendido em uma perspectiva dialética e histórica; e Saussure, na abordagem do pensamento consciente humano através da apropriação e a interiorização dos signos. Como o ISD é uma variante e um prolongamento do interacionismo social, de acordo com Bronckart (2005), ele possui 5 princípios gerais, dos quais quatro são comuns ao interacionismo social e um é específico do ISD.

Sobre os princípios comuns ao ISD, temos: a) o objeto das ciências Humanas e Sociais deve se referir às condições de desenvolvimento e funcionamento das condutas humanas; b) os pré-construtos humanos estão como pano de fundo de qualquer processo de desenvolvimento; c) o desenvolvimento humano se efetiva no agir; d) os processos de socialização e individualização são vertentes indissociáveis e complementares no desenvolvimento humano.

O princípio específico do ISD trata da questão da linguagem como papel decisivo e central no desenvolvimento psíquico e em seu desenvolvimento, também nas atividades e ações pois é ela que regula as interações e as atividades. Conforme Bronckart (2006a), o projeto do ISD emergiu a partir de uma confrontação dele sobre o problema das “condições de adaptação dos modelos teóricos e dos resultados das pesquisas empíricas à realidade da sala de aula e do trabalho do professor (problema esse que depois foi chamado de transposição didática)” (BRONCKART, 2006a, p. 13).

As pesquisas na perspectiva do ISD são ao mesmo tempo teóricas, pois têm caráter filosófico e científico, mas também práticas, pois envolvem os problemas concretos,

principalmente as questões escolares e aquelas relacionadas ao trabalho docente. Os trabalhos dessa corrente têm o objetivo de demonstrar a interação entre os diferentes tipos de fenômenos mentais e comportamentais (BRONCKART; BULEA-BRONCKART, 2015) e analisar essa parte formal ou escolar das mediações (BRONCKART, 2006b).

Segundo Bronckart (2004):

[...] nosso trabalho está articulado a uma questão geral – quais são os processos que operam no desenvolvimento (histórico) humano? - , questão essa que pode ser decomposta em várias subquestões:

- Como caracterizar as propriedades universais das atividades languageiras (enquanto textos e discursos produzidos no quadro de uma língua natural)?
- Que papel desempenha a maestria dessas atividades languageiras nas formas de elaboração dos conhecimentos (tipos de raciocínio) e na formação de unidades de ação?
- Como os processos languageiros mencionados podem gerar regras e normas que se cristalizam em instituições sociais e podem dar origem ao pensamento consciente humano?
- Em que e em quais condições, a atividade de trabalho e sua análise podem contribuir para o desenvolvimento e a formação das pessoas que trabalham? (BRONCKART, 2004, p. 321).

Considerando essas questões, O ISD investiga a apropriação da linguagem na escola e o desenvolvimento das capacidades linguísticas não só no ensino básico, como também no ensino superior através das mediações. A atividade languageira é um aspecto fundamental de toda prática individual ou social (BRONCKART, 2004).

A concepção de linguagem como forma de interação está relacionada à ideia que, por meio do uso dela, o homem se constitui como tal à medida que estabelece relações com os outros. O homem é um ser social e só pode ser conhecido através de seus textos, de modo que os indivíduos, quando se comunicam, trocam enunciados que se constituem nos recursos formais da língua. Bronckart (2012) também entende a linguagem como lugar de interação humana e a define como:

[...] uma produção interativa associada às atividades sociais, sendo ela o instrumento pelo qual os interactantes, intencionalmente, emitem pretensões à validade relativas às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve. A linguagem é, portanto, primariamente, uma característica da atividade social humana, cuja função maior é de ordem comunicativa ou pragmática [...] (BRONCKART, 2012, p. 24).

Baseada nessa concepção, tendo a linguagem como função comunicativa, ressaltamos que para o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) ela é fundamental e central ao

desenvolvimento humano, pois é essencial nas interações sociais. Além disso, a prática da linguagem se solidifica em sistemas de signos que são colocados em funcionamento no interior dos discursos (BRONCKART, 2006a).

Na alfabetização, a prática da linguagem é essencial para o desenvolvimento das crianças não só no sentido cognitivo, mas também para o convívio social, pois é através da linguagem que as crianças ensinam e aprendem. Além disso, é nessa fase que a criança entrará em contato de forma mais atenciosa com o sistema de signos que faz parte do mundo social em que ela está inserida e, para agir sobre esse mundo, ela precisa ter conhecimento do funcionamento desse sistema.

No Brasil, os estudos do ISD foram chegando juntamente com os Parâmetros Curriculares Nacionais, documentos prescritivos que orientavam os docentes em seu ofício, nos anos 90. Os docentes que se dedicaram aos estudos dessa corrente, como por exemplo Anna Rachel Machado, inicialmente estavam muito envolvidos com o ensino de língua. Por isso, podemos relacionar as pesquisas do ISD a questões das sequências didáticas e ao ensino de línguas, ancoradas sobretudo em Dolz e Schneuwly. Esses autores destacam que o trabalho escolar sobre o domínio da produção de linguagem faz-se sobre os gêneros, pois

Os gêneros podem ser considerados, seguindo Bakhtin (1984), instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação. Trata-se de formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 7).

Segundo essa definição, os gêneros escolhidos em determinado contexto só são escolhidos porque já foram utilizados por outros locutores em situações semelhantes. Sendo, portanto, instrumentos que fundam a comunicação, estamos sempre utilizando gêneros para nos comunicar.

Bakhtin (2003)¹ apresenta a ideia de que as palavras são propagadas pelos gêneros do discurso e que estes se referem geralmente às produções verbais autonomizadas em relação ao agir geral, ou seja, dizemos tudo o que temos para dizer, levando em consideração os interlocutores e o contexto em que a enunciação se dá.

¹ A partir de nossa filiação ao Interacionismo Sociodiscursivo, temos voltado nossa atenção às traduções de textos cuja autoria era inicialmente dada a Bakhtin. Sabemos que muitos desses textos têm tido mais recentemente sua autoria alterada para Volóchinov ou outros autores. No entanto, uma das obras lidas e estudadas por nós foi *Estética da Criação Verbal*, cuja edição de 2003 ainda foi dada autoria a Mikhail Bakhtin, por isso iremos mencioná-la em alguns trechos desta dissertação.

Como o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), temos também os gêneros de texto, que podem ser compreendidos como “ações de linguagem, modelos pré-construídos e legados pelas gerações anteriores, espécies materializadas em textos que estão cristalizados em determinados momentos, estabilizados pelo uso” (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018, p. 4).

Os gêneros, na perspectiva do ISD, são instrumentos de mediação e material de trabalho do professor, sobretudo no ensino de línguas. Segundo Magalhães e Cristovão (2018), os gêneros textuais são instrumentos que propiciam o desenvolvimento das capacidades humanas, e a aprendizagem no contexto de Língua Portuguesa com base nos gêneros visa ao desenvolvimento das capacidades de linguagem. Na alfabetização, trabalha-se muito com a leitura e produção escrita de gêneros textuais do tipo bilhete, carta, convite, lista, por exemplo.

O ISD também apresenta uma proposta sistematizada para ampliar as capacidades de linguagem que auxiliem o indivíduo a ter domínio do uso da linguagem em situações diversas. As pesquisas que envolvem esse quadro teórico-metodológico são importantes para pensar o ensino da linguagem na escola básica e contribuir para mudarmos problemas ainda existentes.

Conceitos vigotskyanos como os de mediação, instrumento e apropriação são essenciais para a compreensão de como os gêneros textuais são assumidos nessa perspectiva de estudo. O ISD dá importância ao papel da prática de linguagem em situações de trabalho docente, uma vez que os conceitos acima mencionados estão totalmente relacionados ao trabalho com a linguagem exercida pelo professor.

Magalhães e Cristovão (2018) ressaltam que a abordagem vigotskyana de aprendizagem compreende que é no convívio social que o indivíduo desenvolve e aprende a lidar com os pré-construtos humanos, sobretudo o Sistema de Escrita Alfabética, por exemplo. A partir dessa consideração, ressalvamos que as análises feitas neste trabalho envolvem um novo meio de convívio e interação entre alunos e professores, de forma virtual, até então pouco conhecido para ambos. Sendo assim, acreditamos que a pesquisa trará grandes contribuições para os estudos tanto no campo da alfabetização quanto no campo das pesquisas com filiação teórico-metodológica ao ISD.

Uma das características da alfabetização é a interação no processo de ensino e aprendizagem, pois os alunos aprendem nas trocas de experiências entre si e também com os professores. As autoras acima mencionadas ainda destacam que “Na escola, o foco do ensino pela interação é primordial, ou seja, ter a experiência de agente produtor da linguagem desde antes da alfabetização é determinante para o desenvolvimento humano e participação social

ativa” (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018, p. 5).

Machado (2007) ressalta que devido ao papel central da linguagem para o ISD, as pesquisas dessa corrente enfatizam a análise e a interpretação de textos orais ou escritos, centrando-se em situações de mediação formativa, como compreendemos a pesquisa aqui relatada. A materialização da linguagem se dá em forma de textos, os quais, para Bronckart (2006a), são o produto de uma atividade de linguagem, elaborados com os recursos específicos de uma determinada língua natural humana.

O ISD constitui-se um campo bastante amplo de perspectivas de análise e de pesquisas. As análises ou as pesquisas com filiação do ISD normalmente centram-se em três níveis: podemos ter uma pesquisa que faz uma análise da formação social, como por exemplo, a formação de professores; uma análise relacionada à questão da mediação; ou, um terceiro nível, sobre o efeito dos processos de mediação. Ainda podemos encontrar pesquisas nas quais esses três níveis se misturam consideravelmente.

Lousada (2010) também apresenta os três níveis do programa de referência do ISD, como: os pré-construídos, as medições formativas e o desenvolvimento. Como objetivo de estudo desses níveis, ela destaca que para os pré-construídos foi elaborado um modelo coerente de organização interna dos textos - o qual Bronckart e os demais pesquisadores de Genebra estudaram por 20 anos - para analisarem as condições de funcionamento efetivo dos textos, partindo da ideia de que os gêneros textuais são produtos de atividades coletivas languageiras.

O ISD mantém uma proposta de análise descendente, ou seja, primeiro pensa-se na esfera discursiva, no contexto social, linguístico, econômico, ideológico de onde o gênero e o texto emergiram, porque eles não estão descolados do contexto, mas ancorados em uma esfera social (BRONCKART, 2008). A análise dos textos na perspectiva do ISD parte das esferas de níveis maiores para as unidades menores, ou seja, vai do discurso até chegar às unidades mínimas da língua, mas o tempo todo tem como objetivo a participação social no mundo por meio das capacidades linguísticas desenvolvidas no estudo da língua.

Sobre o nível das mediações formativas, Lousada (2010) destaca que para o ISD elas se realizam em diversas áreas, mas interessa-nos as mediações em ambientes educativos. Por isso, muitos trabalhos desenvolvidos em didática das línguas e sequências didáticas deram origem às pesquisas sobre o trabalho docente. No nível do desenvolvimento, o ISD interessa-se pelas condições de transformação dos construídos sócio-históricos, cujos estudos de Vigotsky são muito contemplados, sobretudo no papel da interiorização dos signos para a construção do pensamento consciente.

Neste trabalho, vamos nos debruçar mais especificamente no nível das mediações formativas, em especial ao trabalho docente, com a finalidade de pesquisar quais os gestos didáticos fundadores e específicos foram mobilizados pelas professoras alfabetizadoras durante as aulas de Língua Portuguesa no ensino remoto.

3 TRABALHO

A palavra trabalho é tão recorrente no nosso cotidiano que dificilmente paramos para refletir sobre o seu significado. Principalmente nos tempos atuais em que a nossa pesquisa é desenvolvida, temos ouvido muitos discursos de que o trabalhador precisou se “(re)inventar” devido à pandemia do Covid – 19, ou até mesmo que se a pessoa não sofrer por causa da pandemia, vai sofrer porque não tem trabalho. Discursos como esses reforçam a ideia central do excerto apresentado acima, de que o trabalho é a condição básica e fundamental para a vida do homem e de que o trabalho cria o próprio homem.

Dentre tantos trabalhadores que foram afetados pela pandemia, ressaltamos o professor, cujo trabalho é objeto de pesquisa desta dissertação. Para compreendermos melhor o trabalho docente sob a perspectiva do ISD, que é a nossa proposta de fundamentação teórica, realizamos leituras que pudessem contribuir inicialmente com a ideia geral do termo “trabalho” e, em seguida, leituras que tratam a respeito do trabalho docente em especial.

Nossa intenção é apresentar contribuições de alguns autores que recorreremos para abordar o tema, tendo em vista que a definição de trabalho não é uma tarefa fácil, como destacam Machado (2007b) e Bronckart (2006a), sendo estes os autores que nos ajudarão a refletir sobre qual concepção de trabalho docente com a qual comungamos.

Para Machado (2007b), a definição do termo trabalho é genérica, pois não é suficiente para abarcar as modificações e multiplicidades das formas de trabalho atuais, tendo em vista que nas Ciências Humanas, até hoje, há uma dificuldade em achar uma conceituação universal.

Ainda de acordo com as contribuições da autora para o entendimento do termo “trabalho”, se procurarmos o significado do termo no dicionário *Houaiss da língua portuguesa*, encontraremos pelo menos 28 definições diferentes, dentre elas as de cunho filosófico, principalmente influenciados por Hegel e Marx. No dicionário on-line do francês, *Trésor de la langue français informatisé*, as definições são semelhantes, porém, mais completas, segundo Machado (2007b).

As definições dão ênfase, por exemplo: (a) à atividade, (b) ao resultado, (c) à execução e às condições do trabalho e (d) à relação entre trabalho e salário. Aliados aos pensamentos saussurianos sobre as relações entre signos, os múltiplos significados que a palavra trabalho pode assumir evidenciam um acúmulo de valores construídos sociohistoricamente que contribuíram para a atribuição dos mesmos.

Machado (2007b) ressalta que dentre todos os significados encontrados em diferentes

dicionários para conceituar trabalho, nenhuma definição consegue abarcar todos os focos possíveis, por isso, a importância em se deixar claro qual significado estaremos atribuindo em determinados textos e pesquisas, como por exemplo as que tratam do trabalho docente.

Foi no século XVIII que o valor positivo do termo trabalho e o sentido que concebemos no nosso discurso cotidiano começou a se constituir, a partir do processo de trabalho fabril. Méda (1995 apud Machado, 2007b) ressalta que foi nessa época que economistas como Smith, Say e Malthus aplicaram o termo “trabalho” para atividades produtoras de bens materiais e estabeleceram uma divisão entre “trabalho produtivo”, destinado ao trabalho doméstico e “trabalho improdutivo”, destinado ao trabalho intelectual. Malthus propôs chamar de serviço a atividade que não produzia riqueza.

As representações mencionadas acima foram dominantes no século XIX e, contrapondo-se a elas, surgiram as ideias de Engels (1896) e Marx (1867) que foram retomadas por Machado (2007b), trazendo ao conceito de “trabalho” um ponto de vista universal e atemporal:

como a condição básica e fundamental de qualquer vida humana, fundadora do humano e do social, como atividade universal criativa, de expressão e de realização do ser humano, em que o homem, ao mesmo tempo em que coloca nos objetos externos todas as suas potencialidades subjetivas, vai descobrindo e desenvolvendo plenamente a sua própria realidade (MACHADO, 2007b, p. 84).

A partir dessas considerações de Marx e Engels, tem-se a distinção entre “verdadeiro trabalho” e “trabalho alienado”. O primeiro referia-se ao trabalho como constitutivo do humano e potencializador do seu desenvolvimento. Já o segundo termo “é utilizado pelo autor para referir-se às formas históricas de sua realização concreta na sociedade capitalista e que, para ele, seriam impedimentos para a realização e o desenvolvimento do trabalhador” (MACHADO, 2007b, p. 84).

Ainda segundo Machado (2007b), a expressão “verdadeiro trabalho” que aparece em Malthus e a que foi proposta por Marx não podem ter a mesma interpretação. O trabalho docente, por exemplo, só começou a ser tratado como “verdadeiro trabalho” recentemente e essa expressão é utilizada no sentido marxista do termo.

No começo do século XX, com a forma de organização do trabalho industrial, temos uma outra representação de trabalho, que é visto como simples execução do que é prescrito, sinônimo de “tarefa”.

Taylor foi o fundador de uma “ciência do trabalho”. O objetivo era estabelecer os

princípios de uma organização científica das usinas, que deveria assegurar rentabilidade e servir aos interesses dos patrões e dos empregados. Primeiramente, ele estudou as condições de trabalho nas empresas e experimentou procedimentos que fizessem com que os operários trabalhassem mais, com mais rapidez e melhor. Os princípios do Taylorismo provocaram a emergência de métodos de pesquisa, principalmente da *psicologia do trabalho*, e também a emergência de processos de formação fundamentados na análise das características dos postos de trabalho.

Na mesma época, sobretudo na indústria automobilística, aplicava-se o Fordismo. O Fordismo consistia em uma cadeia produtiva em que os trabalhadores eram divididos em vários postos de trabalho e iam agregando partes do produto até chegarem ao produto final, gerando um aumento produtivo de trabalho.

Os estudos relacionados ao trabalho eram baseados em testes com o objetivo de fazer crescer a produtividade. Foi depois do pós guerra que começou a surgir na Europa a necessidade de se reconstruir a economia, de buscar produtividade, mas os pesquisadores começaram a desenvolver estudos que não aceitavam as teorias e práticas desenvolvidas nos Estados Unidos. Para eles, a questão não era apenas adaptar os indivíduos ao trabalho, mas melhorar as condições aos trabalhadores.

Nesse contexto, surge a ergonomia de vertente francesa, com uma abordagem antropocentrada, que vai construir progressivamente a análise da atividade humana em situação de trabalho. No começo dos anos 70, essa ergonomia se fortaleceu, pois os trabalhadores começaram a contestar a organização taylorista e fordista. Com isso, surgiram duas noções centrais da ergonomia francesa: “trabalho prescrito” e “trabalho realizado”, que até hoje são muito produtivas nas pesquisas e que serão apresentadas mais à frente neste texto.

Segundo Machado (2007b), tanto nos países desenvolvidos quanto nos emergentes, o desenvolvimento da abordagem ergonômica e das disciplinas conexas (psicologia do trabalho, sociologia do trabalho, sociologia da educação, entre outras) foi acompanhado por desafios lançados aos trabalhadores e pesquisadores devido à rápida transformação dos sistemas de produção.

O trabalho material e físico foi sendo substituído pelo “trabalho imaterial” ou “prestação de serviços”, e aos trabalhadores foram exigidas novas capacidades, como: compreender, processar, aplicar um grande número de informações e comunicar-se eficientemente. Diante desse quadro, surgiu na França o interesse das ciências do trabalho pela questão da linguagem nas situações de trabalho.

O trabalho e a linguagem são atividades puramente humanas. O homem usa a

linguagem como meio de comunicação e produção dos conhecimentos que vão se acumulando ao longo da história e contribuindo para a aquisição de outros. Para Bronckart (2006a), a relação entre trabalho e conhecimento é construída na e pela prática de linguagem.

A ideia do trabalho como uma atividade particular do homem é ressaltada em Bronckart (2008):

De acordo com o senso comum, o trabalho é uma forma de agir, ou uma prática, que seria própria da espécie humana. Como em outras espécies socializadas, também na espécie humana se desenvolveram atividades coletivas organizadas, destinadas a assegurar a sobrevivência dos membros do grupo, mas, nesse caso, elas se tornaram particularmente complexas e diversificadas, e algumas delas têm por objetivo a produção de bens materiais, podendo ser chamadas de atividades econômicas (BRONCKART, 2008, p. 93).

Essa forma de agir, Bronckart (2006a) classifica como *atividade* ou *prática*. Portanto, segundo o autor, o trabalho é um tipo de *atividade* e é através da linguagem que os seres humanos caracterizam sua maneira de organizá-las. As práticas de linguagem são materializadas em gêneros, orais e escritos, e esses são instrumentos sócio e historicamente construídos de acordo com as intenções e convenções coletivas que possibilitam o homem agir e interagir socialmente.

Tradicionalmente, as pesquisas sobre o “trabalho” estão voltadas para os sistemas de produção e para o trabalhador no processo produtivo. Nas Ciências Sociais, o trabalho como objeto de estudo é reconhecido como útil, remunerado e que nos faz adquirir uma atividade social que é a profissão. Os estudos da Ergonomia Situada, que buscavam propostas de estudo com vistas à saúde do trabalhador, abriram novos diálogos com as Ciências Sociais e o foco no trabalho.

Outros estudos sobre a ação do trabalhador passam a incluir a visão da Ergologia. As investigações sobre a atividade do homem no trabalho vêm recebendo influências e aquelas sobre o trabalho do professor participam desse movimento. Segundo Bronckart (2004, 2006a), há alguns anos a atividade de ensino tende a ser considerada como trabalho.

3.1 TRABALHO DOCENTE

O professor alfabetizador tem a linguagem como ferramenta e objeto de ensino, ou seja, ele ensina a linguagem para as crianças, utilizando-se da própria linguagem. A mediação desses conhecimentos são realizados através dos gêneros. A criança aprende a ler, escrever,

desenvolver a oralidade, através do contato com diferentes textos que circulam socialmente e que fazem parte do nosso cotidiano.

O professor utiliza a linguagem como instrumento de trabalho e através das interações e mediações promovidas por ela resultam novas apropriações de conhecimento que vão levar ao desenvolvimento dos alunos. Até o final da década de 90, as pesquisas mais específicas da ergonomia ou das equipes interdisciplinares ainda não tomavam o trabalho do professor como foco dos estudos, mas, a partir das mudanças dos processos de trabalho, deu-se início ao novo objeto de estudo que é o trabalho docente.

O trabalho do professor envolve muitas ações do docente, não só durante a realização da aula, como também fora dela. Tanto em situações escolares, quanto em reuniões pedagógicas (na preparação da aula, no planejamento, separação e organização dos materiais, estudo etc.), o docente está realizando seu trabalho.

Bronckart (2006a) ressalta que é difícil descrever o trabalho do professor, pois ele apresenta múltiplas dimensões e é constituído por várias significações, como por exemplo, pelos documentos oficiais, pelos próprios professores, pelas mídias sociais. Ainda segundo o autor, o desenvolvimento do ser humano se dá num movimento intrínseco entre o social, o psíquico e o linguístico. Por isso, estudar o trabalho docente sobre a perspectiva do desenvolvimento profissional possibilita que sejam observadas as múltiplas dimensões do seu agir.

Para Bronckart (2006a), o professor tem a capacidade de pilotar um projeto de ensino, negociar com as reações, interesses e motivações dos seus alunos mantendo ou modificando a direção de sua aula. Ele conduz seu projeto didático, considerando aspectos sociológicos, materiais, afetivos, disciplinares etc. Segundo Pessoa e Pereira (2017), o trabalho do professor é multidimensional e sua análise vai além dos limites de uma teoria ou área específica. Para Carmin (2016), tradicionalmente, as pesquisas sobre o trabalho docente e sobre o desenvolvimento desses profissionais não levam em consideração a sua dimensão humana, na qual o desenvolvimento acontece num movimento intrínseco entre o social, o linguístico e o psíquico. Para o autor, estudar o trabalho docente, segundo a perspectiva do desenvolvimento profissional, requer análise das múltiplas dimensões que são movimentadas para o seu agir.

Clot (2007), Bronckart (2004), Amigues (2004) e Saujat (2002) foram retomados por Machado (2007b) e contribuem para trazer uma definição provisória do que atualmente é considerado o trabalho do professor, já que, segundo a autora, essas conceitualizações vão se construindo e desconstruindo.

Para Clot (2007), não se tem acesso ao objeto de trabalho de forma direta. O trabalho

do professor pressupõe uma atividade que é atravessada por um conjunto de ações: dos alunos, da direção, dos docentes, famílias, autoridades educacionais, textos prescritivos, dentre outros. Além disso, para esse autor, muitos trabalhadores são submetidos a uma amputação do seu poder de agir, quando são impedidos de exercerem sua atividade, por fatores de diferentes naturezas, como, por exemplo, as reais condições de trabalho.

Ao lado desses autores, Machado (2007b) advoga que a atividade de trabalho é uma atividade situada, prefigurada, mediada por instrumentos materiais ou simbólicos, interacional, interpessoal, transpessoal, conflituosa e pode ser fonte de aprendizagem para novos conhecimentos. Tecidas essas considerações, assumimos que o trabalho do professor não se encontra isolado, mas faz parte de uma rede de interações sociais que existe em um determinado contexto, inserido num sistema de ensino. Para a autora,

[...] o trabalho docente, resumidamente, consiste em uma mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações – de planejamento, de aula, de avaliação –, com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta estão envolvidos na situação (MACHADO, 2007b, p. 93).

Esses instrumentos materiais e simbólicos, que orientam o trabalho do professor, são construídos sócio-historicamente e mediados através da linguagem para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. A língua, portanto, é um objeto de ensino e ferramenta semiótica para o ensino, é o vetor principal das ações entre professor e aluno. A tríade professor - aluno - instrumento ilustra a perspectiva do trabalho docente, cujo objetivo é transformar o objeto de ensino em objeto ensinado através do agir do professor.

Segundo as bases do ISD, no trabalho de ensino do professor, o gênero assume tanto o papel de instrumento para comunicar quanto objeto de ensino. Como o trabalho do professor é altamente orientado pela utilização de instrumentos em suas práticas, é na reelaboração desses instrumentos em suas práticas que podemos ter acesso a indícios ou não de desenvolvimento. Sendo assim, através da mediação linguística que leva à transformação de diferentes artefatos em instrumentos psicológicos, podemos ter uma compreensão do trabalho do professor (CARNIN, 2016).

A psicologia do Trabalho, por sua vez, tem trazido importantes aportes para os estudos do trabalho docente, principalmente a Clínica da Atividade, explicitada em Clot (2007).

Dessas contribuições, o autor apresenta três dimensões do trabalho, as quais iremos considerar na nossa pesquisa:

- Trabalho prescrito: anterior ao trabalho propriamente dito, que diz o que o trabalhador deve fazer para a realização das tarefas.
- Trabalho realizado: como o termo indica, o trabalho efetivamente realizado, aquele que é visível.
- Trabalho real: que inclui o trabalho que é realizado, mas vai além dele, incorporando também o que Clot (1999 [2006]) denomina de atividades que ele poderia desenvolver, mas que são contrariadas ou impedidas por diferentes fatores próprios de cada instituição de trabalho (MACHADO; FERREIRA; LOUSADA, 2011, p. 19).

Na situação educacional, existem textos que pré-configuram o agir do professor. São textos que, segundo Machado, Ferreira e Lousada (2011), reconfiguram o agir do professor do ponto de vista dos pré-construídos institucionalizados e que são dependentes de determinadas estruturas sociais. No contexto escolar, o texto que veicula prescrição busca uma homogeneização do trabalho escolar e está em constante transformação, de acordo com as necessidades específicas de cada instituição.

O agir didático do professor está relacionado ao domínio que ele tem da língua ensinada – no caso do professor de língua –, da disciplina escolar e da capacidade que ele tem de transpor os conhecimentos. Além disso, ele conta com suas habilidades e experiências para conseguir a aprendizagem dos alunos, mobiliza os suportes e os materiais que utiliza para o ensino e precisa saber gerenciar o grupo heterogêneo de alunos com os quais trabalha. Na alfabetização, por exemplo, é importante que o professor tenha o conhecimento e saiba identificar os níveis de escrita que os alunos estão, para que proponha atividades que os façam avançar no processo de ensino.

Segundo Amigues (2004), as prescrições desempenham um papel decisivo do ponto de vista da atividade do professor, traduzindo-se pela reorganização tanto do meio de trabalho do professor como dos alunos. No entanto, de acordo com o autor, as prescrições são vagas e levam os professores a redefinirem para si mesmos as tarefas que lhes são prescritas, de modo a elaborarem as tarefas que vão prescrever aos alunos. Essa prescrição inicial e a sua realização com os alunos é mediada por um trabalho de concepção e organização de um meio que apresenta formas coletivas. Assim,

Esses coletivos assumem formas diversas: na escola primária (intra-ciclos e inter-ciclos), em relação mais ou menos estreita com os conselheiros pedagógicos de circunscrição. Nos estabelecimentos do segundo grau, um

mesmo professor pertence a vários coletivos: o dos professores da disciplina, o dos professores da classe, etc. Mas cada professor pertence também a um outro coletivo mais amplo, o da profissão (ESPINASSY, 2003 apud MACHADO, 2004, p. 43).

Como os professores pertencem a um coletivo mais amplo que é o da profissão, as regras do ofício ligam esses profissionais entre si. Essas regras, ainda segundo Amigues (2004), reúnem gestos genéricos relativos a todo conjunto de professores e gestos específicos, relativos a cada disciplina, por exemplo.

Enfim, ressaltamos que o trabalho do professor é multidimensional e sua análise vai além da teoria ou de uma área específica, impondo ao pesquisador a necessidade de conhecer e estudar diferentes conteúdos produzidos no âmbito da Ciência do Humano. Além disso, elucidamos que os saberes exigidos do professor decorrem das múltiplas dimensões que ele precisa compreender para agir em sala de aula, com foco em diferentes domínios e que esses conhecimentos devem servir para a formação integral do educador.

Pensando no contexto em que nossa pesquisa está situada, que é o da pandemia, em aulas *online*, as dimensões sobre o trabalho docente consideradas no ISD são muito relevantes, pois o agir dos professores em diversos momentos da ministração da sua aula, nos seus domicílios, não fazia parte do que estava prescrito, como por exemplo a falha na conexão da internet, um barulho que pudesse atrapalhar a escuta e a fala durante a aula, a interrupção por parte de algum familiar que assistia a aula ou até mesmo por um aluno.

Em muitas situações, principalmente nas aulas de alfabetização, o professor vai modificando suas formas de agir devido ao envolvimento dos alunos e do que eles trazem para sala de aula, pois são crianças e estão na fase da curiosidade, da experimentação. Dessa forma, acreditamos que muitos gestos didáticos específicos sejam acionados pelos professores para mediar o processo de ensino e aprendizagem.

Almeida (2016) baseia-se Bronckart (2013) e ressalta que explicar o processo de desenvolvimento não é uma tarefa fácil, mas ele ocorre pela reestruturação psíquica positiva das questões que estão relacionadas ao trabalho. Esse processo, segundo a autora, pode acontecer por diferentes dispositivos de análise, como por exemplo, a entrevista, em que os participantes são levados a refletir e falar sobre suas atividades de trabalho.

3.1.2 Trabalho docente na pandemia

Nas últimas semanas do ano de 2019, foram identificados, na cidade de *Wuhan*, na

China, casos de uma doença até então desconhecida. Tratava-se da Covid-19, uma patologia provocada pelo denominado “novo coronavírus”. A covid-19, inicialmente, foi tratada pelas principais autoridades médicas como uma espécie de resfriado, entretanto, à vista de sua enorme transmissibilidade, a covid-19 rapidamente recebeu a atenção merecida, deixando de ser tratada como apenas mais uma doença sazonal.

Como é de conhecimento geral, rapidamente a covid-19 se tornou uma pandemia global, isto é, uma doença cujas infecções fugiram ao controle de todas as autoridades sanitárias mundiais e que, em certa medida, colocou toda a população do planeta em risco.

Embora necessário do ponto de vista sanitário, o isolamento social trouxe consigo os mais diversos problemas sociais, sobretudo financeiros. Ainda que os males econômicos tenham recebido maior destaque, é bem verdade que as medidas de isolamento ocasionaram problemas em outras esferas do ambiente social. A propósito, o isolamento social impediu por muito tempo que as escolas recebessem presencialmente seus alunos.

Um dos caminhos encontrados foi a “inauguração” do ensino remoto, que foi sendo normalizado a partir das primeiras semanas após o decreto oficial do isolamento social e do fechamento físico dos ambientes escolares em todo o território brasileiro, a partir de meados de março de 2020. Além da desigualdade de acesso ao ensino, observou-se o surgimento de muitos desafios à docência, os quais professores do ensino público e privado compartilharam.

Dentre muitas dificuldades destacamos algumas, tais como:

organizar uma nova rotina de trabalho domiciliar, sem equipamentos e treinamento técnico adequados para o exercício de atividades à distância, para as quais não foram contratados e cuja realização só acontecia de modo esporádico. [...] Desafiam ainda a prática docente a readequação da linguagem, o volume de demandas virtuais e a exposição midiática, em que se espera dos professores e professoras a performance de youtubers e influenciadores das redes sociais, apresentando conteúdos criativos que sejam capazes de capturar a atenção dos estudantes em um contexto no qual outros estímulos da internet e da vida doméstica, além das ansiedades da vida pandêmica, colaboram para sua dispersão (OLIVEIRA; GOMES; MUNIZ; SILVA, 2020, p. 214).

Nesse cenário de crise, as videoaulas foram um dos principais meios de transmissão dos conteúdos, e para realizá-las os professores precisaram organizar uma nova rotina de trabalho que envolviam por exemplo a gravação de vídeos e conteúdos para enviar aos alunos, além de materiais extras para auxiliá-los nos estudos. Os docentes, até então, não haviam vivenciado uma experiência como essa, de em tão pouco tempo produzir e ministrar aulas através de câmeras mediante a exposição de suas pessoas em mídias digitais.

Muitas ferramentas que para um grande número de docentes ainda eram desconhecidas, fez-se necessário aprender a lidar sem muitas instruções, inclusive aprender a usar a tecnologia com a própria tecnologia, por meio de “tutoriais”, para levar ao estudante aulas inovadoras que ao mesmo tempo que levasse a eles o conteúdo e conhecimento, também fossem atrativas o bastante para os fazer passar boa parte de seu dia em frente à uma tela, sem contato presencial algum com os colegas de sala, um grande desafio (SANTOS, C.; SANTOS, F., 2021, p. 51).

Tornar as videoaulas atrativas e lecionar num espaço novo, que envolve tela, computador, jogos e ludicidade desperta curiosidade, porém, torna mais distante o contato com os livros, com o ato de pegar no lápis ou na caneta para escrever e até mesmo pensar, pois basta um clique e a informação já chega pronta diante de todos.

Magalhães (2021) ressalta que as dificuldades encontradas pelas famílias na estruturação das rotinas de estudo reafirmaram a importância do professor enquanto profissional qualificado para lidar com a complexa tarefa educativa. O autor ainda destaca o impacto do ensino remoto na vida dos professores, inclusive na saúde. Muitas funções de casa, trabalho, rotina, foram acumuladas, além da incerteza do rompimento de contratos de trabalho, no caso de professores contratados de escolas públicas.

Sobre a questão da importância do professor enquanto profissional que ensina e da escola como espaço educacional, Nóvoa e Alvim (2021) afirmam que “a “casa” é o contrário da “escola”. Em casa, estamos entre iguais; na escola, entre diferentes: e o que nos educa é a diferença [...] é preciso dizer que as tecnologias, por si só, não educam ninguém” (NÓVOA; ALVIM, 2021, p. 6).

Pandemia, ensino remoto, videoaulas... Sem sombra de dúvidas o ano de 2020 deixou marcas para a educação e, diante dos desafios que brevemente trouxemos para ilustrar esse quadro, ressaltamos a importância de se refletir sobre as questões que envolvem a formação inicial e continuada de professores, já que

Integrar o digital no trabalho docente é mais do que incorporar uma “tecnologia”, é reconhecer as reverberações que os novos modos de ser, de agir e de pensar – constituídos na era digital – provocam na escola e ser capaz de os integrar como referências fundamentais no reposicionamento dos professores (NÓVOA; ALVIM, 2021, p. 12).

Trazer conhecimentos sobre o letramento digital, ferramentas tecnológicas de ensino e aprendizagem, principalmente nos anos que seguem, torna-se necessário para os docentes em formação, visto que os alunos, professores e as próprias instituições de ensino não são mais as

mesmas diante dessa nova experiência.

Promover reflexões e diálogos nas licenciaturas, envolvendo o uso da tecnologia na educação, é uma temática importante, pois o trabalho do professor aproximou-se da tecnologia e de certa forma trouxe um pouco mais de segurança para o docente lidar com esses equipamentos no seu dia a dia escolar.

Esta pesquisa visa investigar o contexto do trabalho docente no processo de alfabetização em uma escola privada do município de Juiz de Fora, que rapidamente adotou os recursos necessários para a implementação do ensino remoto, por meio das videoaulas.

No próximo capítulo, vamos discutir uma temática central para esta pesquisa, a dos gestos didáticos e sua relação com o agir do professor no contexto de trabalho.

4 GESTOS DIDÁTICOS

Nos capítulos anteriores, apresentamos brevemente algumas considerações teóricas sobre o Interacionismo Sociodiscursivo, sobre o trabalho docente e trabalho docente na pandemia, que caracteriza o contexto dessa pesquisa. Para o ISD, a linguagem é central para o desenvolvimento humano, e no trabalho do professor ela é objeto e ferramenta de ensino. Por isso, nossa pesquisa dá importância ao papel da linguagem nos processos de ensino e aprendizagem e propõe analisar o trabalho de professoras alfabetizadoras em contexto de pandemia sob a perspectiva dos gestos didáticos, que podem ser corporais e também linguageiros.

Os estudos sobre os gestos profissionais e didáticos no Brasil foram introduzidos na última década com as pesquisas de Schneuwly e Dolz (2009); Barros (2012); Nascimento (2014); Messias e Dolz (2015); Barros, Cordeiro e Gonçalves (2017), que estudam o agir do professor em sala de aula, com o objetivo de entender como ocorrem as interações entre os alunos e os professores no processo de ensino e de aprendizagem.

Uma recente pesquisa realizada por Almeida, Stutz, Tognato e Pianaro (2020) mostra os trabalhos brasileiros publicados que investigam os gestos profissionais e didáticos, com base no Interacionismo Sociodiscursivo. Os autores organizaram as informações adquiridas a partir da plataforma CAPES, Google acadêmico e capítulos de livros. Sobre esse levantamento destacamos: a) 5 trabalhos de teses e dissertações, entre os anos de 2012 a 2015; b) 11 artigos em periódicos, entre os anos de 2012 a 2017; c) 9 capítulos publicados em livros, entre os anos de 2014 a 2017.

Como podemos perceber no levantamento apresentado acima, os estudos sobre gestos profissionais e didáticos são recentes e ainda são pontuais as pesquisas que envolvem os gestos no ensino de línguas adicionais (a maioria trata da língua materna) e na alfabetização.

A partir do levantamento apresentado acima, fizemos uma nova busca na plataforma CAPES, considerando os anos de 2020 a 2022, anos de ensino remoto devido à pandemia de Covid-19, e não foram encontrados resultados de pesquisas sobre gestos didáticos em dissertações, periódicos e livros. Todavia, durante esse período destacado, encontramos 18 artigos publicados com o termo *gestos didáticos* como palavra-chave.

Ao refinarmos a busca, ressaltamos que dos 18 artigos encontrados, 5 possuem o ISD como base teórica e comungam de referenciais bibliográficos em comum com a nossa pesquisa. É importante destacarmos que nenhum desses trabalhos encontrados tratam do tema “gestos didáticos na alfabetização” ou “gestos didáticos na alfabetização em ensino remoto”.

Os estudos sobre os gestos didáticos com base no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) são recentes, resultando em um número consideravelmente pequeno de trabalhos publicados. Como o contexto da pandemia também foi novo, fazer uma pesquisa de gestos didáticos no ensino remoto com turmas de alfabetização trará grande relevância e importância na área da educação, uma vez que se trata de um tema um tanto quanto inédito e valoriza o trabalho docente, sobretudo o do professor alfabetizador.

Na alfabetização, é possível identificar muitos gestos didáticos dos professores, pois os estudantes, que têm em média 6 anos, estão iniciando ainda o contato com as práticas escolarizadas de ensino. Dessa maneira, o professor é um importante mediador para elas, na conquista de maior autonomia nesse acesso ao conhecimento, cabendo, então, ao professor desenvolver ações para que os alunos consigam aprender. O professor alfabetizador aciona diferentes gestos didáticos para trabalhar com o objeto de ensino ao aluno, principalmente porque o grupo de estudantes não é homogêneo e muitas vezes o modo como foi ensinado não atingiu, inicialmente, a todos.

Os gestos didáticos surgem ao longo do fazer pedagógico, nos momentos de interação com os discentes. Na prática pedagógica, as formas observáveis do trabalho do professor ocorrem pela maneira como eles se expressam verbalmente e de forma não verbal, encaminhando suas ações didáticas. Essas ações são os gestos profissionais.

Sobre o termo gestos profissionais docentes, Almeida, Stutz, Tognato e Pianaro (2020, p. 247) destacam que

[...] são concebidos, conforme Bucheton (2004), como a ação docente, a constante atualização e as suas inquietações. Essa ação está sempre endereçada e inscrita em códigos. Assim, temos um gesto compreendido como uma ação comunicativa que se inscreve em uma determinada cultura que tem sentido em um determinado contexto escolar. Citamos alguns exemplos desses gestos: gerenciar o tempo de aula e as interações em sala, as atitudes dos alunos, os artefatos, os saberes, entre outros.

Portanto, os exemplos citados acima trazem a marca da prática do professor, pois pertencem à cultura escolar e são representações do agir docente. De acordo com Santos, G. (2016), o que o professor faz em sala de aula já foi considerado missão, sacerdócio, mediação, mas, hoje em dia, tem sido considerado como trabalho, e é alicerçada nessa concepção que realizamos esta pesquisa.

Sobre a ação de ensinar, encontram-se três ingredientes do conceito de trabalho: “[...] a ação de um sujeito sobre um objeto com o auxílio de um instrumento, resultando dessa ação

um produto” (SANTOS, G., 2016, p. 12). Nesse sentido, num viés vigotskiano, o professor cria possibilidades para que os alunos realizem operações psíquicas, tecendo relações entre saberes do cotidiano e saberes científicos, processo este que possibilita a apropriação e transformação dos saberes.

A partir dessa ideia, podemos refletir sobre como se pode atuar sobre um objeto que não tem forma material, pois se trata de processos de natureza psicológica, cognitiva e psíquica. A partir de então, Santos, G. (2016) afirma que

O professor utiliza-se de um atalho: cria situações para que o conhecimento a ser aprendido apareça e circule na sala de aula, ganhe uma forma que permita seu manejo, por ele próprio e pelos alunos. Mediando o acesso a esse conhecimento, o trabalho do professor vai promovendo desafios para que o aluno vá se aproximando do conhecimento e dele vá se apropriando (SANTOS, G., 2016, p. 13).

Dessa forma, destacamos que é a partir do ensinamento dos objetos de ensino que, num viés vigotskiano, o professor cria possibilidades/espacos para que os alunos realizem operações psíquicas tecendo relações entre saberes do cotidiano e saberes científicos, processo este que possibilita a apropriação e transformação dos saberes. Para que essa ação aconteça, o professor precisa criar situações para que convença e engaje os alunos nas atividades propostas. Essa ação sobre os conteúdos ou objetos de ensino são chamados de gestos didáticos do professor.

Quando estudamos, geralmente prestamos atenção nos nossos professores e conseguimos identificar características próprias do modo de cada um ensinar. É comum nos recordarmos deles e lembrarmos, por exemplo, de um modo de falar específico, de alguma expressão que ele(a) tinha o costume de utilizar, de gestos ou expressões corporais que durante as aulas eram frequentes. Isso é comum porque algumas ações do professor durante sua aula chamam atenção dos alunos e acabam caracterizando o modo particular de cada um ensinar.

Segundo Dolz (2012), existem gestos gerais da profissão docente, ou seja, gestos comuns da tarefa do professor, independente da matéria que leciona, como por exemplo: distribuir um trabalho aos alunos, entregar atividades, avaliar, manter a disciplina, andar cuidadosamente pela sala, bater as mãos, gesticular, utilizar materiais escolares etc. Os gestos didáticos, portanto, constituem as ações dos professores no processo de transposição didática interna (a dinâmica de construção do objeto ensinado que ocorre concretamente na situação de sala de aula). Tais gestos visam auxiliar na aprendizagem dos alunos.

Messias e Dolz (2015) afirmam que, em contexto escolar, principalmente no que se refere ao *métier* docente, os gestos dos professores são sobretudo languageiros. A base da concepção de gestos está relacionada ao papel da linguagem no desenvolvimento e na interação entre as pessoas. Como exemplo de gestos verbais ou languageiros, destacamos: expor oralmente o conteúdo, instaurar discussões, questionamentos, formular uma tarefa para o aluno, explicar um conceito, enunciar um comando oral ou escrito para a realização da tarefa, organizar as tarefas, dentre outros.

A noção de gesto e agir didático pode ajudar os professores em suas atuações em sala de aula, já que eles são realizados em contextos únicos. Os gestos dos professores são didáticos, desde que abordem um objeto a ensinar (um saber a ensinar).

Para Dolz (2017, p. 10),

os gestos didáticos implicam a criação de dispositivos para ensinar e incluem as simulações e a ficcionalização das práticas de gêneros textuais assim como os múltiplos modos de ajustamento às necessidades dos alunos. Eles materializam a atividade profissional em atos, associando-se de maneira inseparável aos saberes e habilidades mobilizados e ao modo de comunicação.

Podemos dizer, então, que os gestos didáticos se constituem nas ações praticadas pelos professores durante o momento de aula, que visam à aprendizagem do objeto de ensino pelos alunos. Os gestos didáticos podem ser corporais ou também languageiros, uma vez que a linguagem, como dissemos nos capítulos anteriores, é a ferramenta semiótica para o ensino.

Pessoa e Pereira (2017) baseados em Aeby Daghe e Dolz (2008) trazem a definição de gestos didáticos e destacam que “São movimentos pensados com finalidade pedagógica, isto é, gestos de ensino observáveis no contexto de trabalho que contribuem para a realização de atividades visando a uma aprendizagem” (PESSOA; PEREIRA 2017, p. 155 apud AEBY DAGHÉ; DOLZ, 2008).

Os estudiosos dos gestos didáticos, tanto os suíços, quanto os brasileiros mencionados no início deste capítulo, apresentam duas categorias para esses gestos: os fundadores (ou fundamentais) e os específicos. Os fundadores seriam aqueles gestos relacionados às práticas estabilizadas em contextos escolares. Os específicos seriam aqueles relacionados a cada situação do momento em sala de aula, ou seja, aqueles que surgem de acordo com as necessidades particulares de cada transposição didática interna.

Segundo Dolz (2012),

As pesquisas do GRAFE² identificaram cinco gestos didáticos fundadores: 1) a “criação de dispositivos didáticos”: o professor trabalha criando atividades e suportes para realizar as atividades escolares; 2) a “presentificação e a elementarização” do saber, gesto que permite a focalização da atenção do aluno; 3) “a memória didática”, recordar o trabalho precedente e antecipar o trabalho futuro é um gesto importante para articular as diferentes atividades; 4) a regulação dos aprendizes, gesto de interação com alunos pelo diálogo para tratar e superar os obstáculos e as dificuldades dos alunos; e 5) a institucionalização dos novos saberes: gesto que consiste em fixar o saber elaborado coletivamente ainda que seja provisionalmente (DOLZ, 2012, p. 19).

Com relação aos gestos didáticos específicos, eles

moldam-se às necessidades da didatização dos objetos escolares, assim como esses objetos vão sendo internalizados à medida que os gestos didáticos do professor vão se incorporando à atividade de ensino-aprendizagem (BARROS, 2012, p. 5).

Através da observação e análise dos gestos didáticos, podemos, então, tecer algumas considerações sobre o agir docente e interpretá-lo para uma melhor compreensão desse trabalho. Destacamos a importância desses estudos para que o professor esteja em constante reflexão sobre suas ações no contexto de sala de aula em situações de ensino e aprendizagem, uma vez que ele trabalha com um grupo heterogêneo de alunos.

4.1 GESTOS DIDÁTICOS FUNDADORES

Baseadas em autores que estudam os gestos didáticos a partir dos estudos de Aebly Daghe e Dolz, nesta pesquisa, vamos assumir que os gestos fundadores (ou fundamentais) são sete: 1) Presentificação, 2) Focalização, 3) Formulação de tarefas, 4) Implementação de dispositivos didáticos, 5) Criação da memória didática, 6) Regulação interna e local e 7) Institucionalização. Desses gestos, emergem os gestos didáticos específicos, que criam-se a partir das necessidades de didatização dos objetos escolares. Cervera (2015) destaca em suas pesquisas os gestos de aprendizagem, que apresentam uma cadeia de interrelações com os outros gestos (fundadores e específicos). Segundo a autora, os gestos didáticos fundadores e específicos são gestos produzidos pelo professor e os gestos de aprendizagem são produzidos pelos alunos. Neste subcapítulo, apresentaremos as características dos gestos didáticos

² GRAFE (Groupe Recherche pour l'Analyse du Français Enseigné / Grupo de Pesquisa e Análise do Francês Ensinado) é o nome do grupo de pesquisa do qual Joaquim Dolz é membro e coordenador. Atualmente o grupo se dedica a novas pesquisas sobre formação de professores no ensino de francês.

fundadores.

Pessoa e Pereira (2017) ilustram a inter-relação dos gestos didáticos fundadores a partir do esquema abaixo, no qual podemos perceber que os gestos fundadores de presentificação e elementarização estão no centro do esquema.

Esquema 1 – Inter-relações dos gestos didáticos fundadores



Fonte: O esquema é de autoria dos Pessoa e Pereira (2017).

A justificativa dada pelos autores é a de que esses gestos representam o ponto de partida para o professor instaurar a situação de ensino-aprendizagem. Porém, segundo eles, esses gestos não são suficientes para tornar acessível ao aluno o conhecimento a ser aprendido, necessitando acionar outros gestos didáticos para atender aos objetivos de uma situação de aprendizagem.

4.1.1 Presentificação

No processo de mediação do trabalho docente com os alunos em sala de aula, dois gestos fundadores do trabalho dão corpo a esse processo e se tornam presentes na cena didática por diferentes procedimentos de ensino, como por exemplo: textos, exercícios, fichas etc.

Nascimento e Brum (2017) destacam que o gesto de presentificação consiste em

mostrar aos aprendizes os objetos do saber que serão didatizados por meio dos dispositivos adequados. Santos, G. (2016) afirma que é a ação de familiarizar o aluno com o objeto de conhecimento, já que

Essa ação é conhecida pelos professores como a fase de contextualização do objeto de conhecimento (e ganhou grande importância na proposta didática de ensino por meio de gêneros textuais). Está presente ao longo de todo o percurso de ensino, embora geralmente ocorra no início das sequências didáticas ou oficinas, por meio, por exemplo, da leitura de textos ou da exibição de vídeos como instrumentos de sensibilização do aluno para determinados aspectos do gênero textual considerado: seu tema, a forma como se organiza ou os recursos usados em sua produção (SANTOS, G., 2016, p. 13).

Silva (2013) ilustra esse gesto a partir do exemplo em que o professor apresenta o objeto de ensino por meio de verbalizações, como “nós vamos agora trabalhar agora com esse textinho” (SILVA, 2013, p. 76), e que podem ser seguidos de outras intervenções, como por exemplo, entregar um texto impresso para os alunos.

Considerando o contexto de nossa pesquisa, que é o de turmas de alfabetização, ilustraremos os gestos didáticos fundadores apresentados neste capítulo, a começar pelo gesto de presentificação, tomando como exemplo o trabalho com o gênero textual *conto*, proposto na BNCC para o primeiro ano do ensino fundamental. Sendo assim, quando o professor leva o livro de *conto* para sala de aula está realizando a presentificação. O objeto de ensino está “presente” na sala de aula para o trabalho com os alunos, no sentido em que este conteúdo é apresentado aos alunos.

4.1.2 Focalização ou elementarização

Segundo Cervera (2015), focalizar é mostrar aos alunos o objeto de ensino decomposto, ou seja, distinguir as partes do objeto, entender suas dimensões ensináveis e propor sequências didáticas para melhorar as práticas.

Silva (2013) ilustra esse gesto comparando-o ao coração do sistema dos gestos didáticos, pois é no centro dos gestos de presentificação e elementarização que os outros gestos se desenvolvem. A autora afirma que, num primeiro momento, o objeto de ensino é apresentado aos alunos através do gesto de presentificação; e, num segundo momento, através do gesto de focalização, esse objeto é decomposto, para que as diferentes dimensões que o constituem possam ser trabalhadas em um ensino pormenorizado.

A partir das concepções apresentadas, podemos compreender esse gesto como a apresentação do conteúdo, propriamente dito, ou seja, o professor vai mostrando aos alunos quais são as estruturas do objeto de ensino que está sendo trabalhado. No trabalho com o *conto*, nas turmas de alfabetização, o gesto de focalização pode ser identificado quando o professor ensina onde está localizado o título, nome do autor, em que lugar essas informações geralmente devem aparecer, a estrutura que compõe a história, a introdução, o desenvolvimento, o clímax, o desfecho, por exemplo.

4.1.3 Formulação de tarefas

De acordo com Nascimento e Brum (2017), o gesto didático de formulação de tarefas consiste na apresentação dos comandos de trabalho pelo professor, pelos quais o objeto de ensino é presentificado.

Barros (2013) reforça as características destacadas acima e completa afirmando que esse gesto é a porta de entrada para os dispositivos didáticos. Pessoa e Pereira (2017) também dispõem da mesma apresentação para o gesto de formulação de tarefas. Este gesto, portanto, diz respeito ao que o aluno é orientado a fazer ou não.

Quando o professor, em uma atividade sobre o *conto* trabalhado, pede que o aluno circule o título do livro, encontre no texto a apresentação dos personagens, identifique o final da história, está formulando tarefas.

4.1.4 Implementação do dispositivo didático

De acordo com Cervera (2015), o gesto didático de implementação de dispositivos didáticos mostra as ferramentas de ensino ou didáticas utilizadas. Essas ferramentas são os suportes materiais utilizados pelo professor com o objetivo de aprendizagem e que foram previamente organizados. Messias e Dolz (2015) complementam que este gesto consiste nas intervenções didáticas que apresentam o objeto de ensino, e que se torna presente aos alunos pelo gesto de presentificação e focalização.

Hardmeyer (2017) explica o gesto didático de implementação do dispositivo didático como o conjunto de materiais, sejam eles semióticos ou não, utilizados pelos professores para ensinar um determinado objeto do saber. Sobre esses materiais e instrumentos utilizados pelo professor na condução de suas aulas, Gomes-Santos e Jordão (2014) afirmam que:

os instrumentos didáticos compreendem tanto recursos de ordem material (o conjunto do material escolar: livros didáticos, registros em áudio e vídeo, cadernos de exercícios, apostilas, textos xerocopiados etc.), quanto de ordem discursiva (o conjunto de discursos institucionais sobre o objeto de saber e sobre o *modus operandi* de seu ensino). Incorporados historicamente às práticas escolares, esses instrumentos são remodelados continuamente na sala de aula durante os processos interacionais, ao mesmo tempo em que ajudam a remodelar as interações do professor com os alunos e dos alunos entre si, em uma relação de reciprocidade constitutiva (GOMES-SANTOS; JORDÃO, 2014, p. 38).

Entre os vários instrumentos didáticos que caracterizam o trabalho do professor, como vimos exemplificados acima, Santos, G. (2016) ressalta que o mais transversal a todos os outros é a tarefa ou o exercício, pois é o modo pelo qual o professor permite que os alunos manipulem de diferentes modos o objeto de conhecimento. Além disso, para o autor, a observação desse instrumento (tarefa ou exercício) traz muitos indícios sobre como age o professor em sala de aula.

Podemos exemplificar esse gesto a partir dos dispositivos que o professor elaborou para a realização da aula sobre o *conto*, visando o trabalho com a leitura e escrita nos anos iniciais da alfabetização. As ações verbais orais ou escritas (instruções) e não verbais (expressões corporais, entrega ou exposição de algum material), realizadas pelo professor constituem esse gesto. O livro do conto, cartaz com a imagem dos personagens para trabalhar a escrita, fantoche, aparelho de som para ouvir uma canção sobre a história, atividades de folha, roda de conversas, explicações passadas pelos professores, são exemplos de dispositivos didáticos.

4.1.5 Criação da memória didática

Segundo Santos, G. (2016), o trabalho de ensino de um objeto de conhecimento constrói-se ao longo de uma sequência de atividades que são desenvolvidas ao longo de um percurso temporal. O **gesto de criação da memória didática** tem a finalidade de criar conexão entre o que foi ensinado, o que se está ensinando e o que ainda será ensinado, conforme a seguir:

Assim, o gesto de criação da memória didática permite tornar orgânico o percurso de atividades propostas pelo professor e, assim, possibilita ao aluno estabelecer associações entre aquilo que aprendeu e o que poderá aprender. Em alguns casos, a criação de memória didática é efetivada no início de cada nova oficina, quando o professor reconstitui junto com os alunos o que fizeram ou estudaram na oficina anterior, como modo de engajá-los nas

novas atividades. Em outros casos, é efetivada de maneira prospectiva, ao final de uma oficina, quando o professor propõe o levantamento de dados, entrevistas ou a coleta de contos ou relatos orais da localidade, por exemplo, como modo de repertoriar os alunos para o desenvolvimento das atividades de produção de escrita posteriores (SANTOS, G., 2016, p. 16).

Messias e Dolz (2015) ilustram esse gesto como o momento em que o professor retoma os conteúdos estudados anteriormente, por meio de discursos ou outros movimentos, e destaca a importância da criação da memória didática para a manutenção do elo entre os conteúdos estudados.

Stutz, Queroz e Souza (2017), baseadas em Cordeiro e Schneuwly (2007), ressaltam a importância desses momentos de retomada de conteúdos e destacam que

faz-se necessário ficcionalizar a situação de aprendizagem, ou seja, precisamos organizar o nosso trabalho em uma sequência lógica necessária para o avanço da sequência de ensino. Essa ficcionalização ocorre por meio de momentos de retomadas e antecipações que, por sua vez, contribuem para a construção da memória didática. Assim, com base nesses momentos o professor busca tecer relações e fazer coincidir a ficção e a percepção da realidade (STUTZ; QUEROZ; SOUZA, 2017, p. 144).

Esses momentos em que o professor busca tecer relações podem ser reconhecidos por marcas linguísticas, com por exemplo: “nós vimos...”, “Vocês se lembram...”, “Como eu falei...” (SILVA, 2013, p. 84). A memória didática pode ser evocada tanto pelo professor quanto pelo aluno. Existem memórias resultantes das intervenções dos alunos, porém, o professor é fundamental para a construção da memória pública de sala de aula (SILVA, 2013).

Principalmente na hora em que o professor está mediando as atividades dos alunos, é comum ele trazer a memória deles o que já aprenderam ou viram sobre determinado objeto de ensino. No trabalho com o conto, por exemplo, o professor aciona os gestos de memória didática quando interpreta a história junto com os alunos, seja somente de forma oral, ou oral e escrita. Quando ele retoma a compreensão através das perguntas, está acionando a memória didática.

O docente pode criar perguntas do tipo: a) Ao encontrar o lobo na floresta e conversar com ele, a Chapeuzinho Vermelho desobedeceu um pedido de sua mãe. Qual foi? b) Nessa história que ouvimos hoje o lobo é mau, nós já ouvimos outra história em que ele também é mau? c) O nome da personagem principal começa com uma sílaba que já aprendemos, qual é essa sílaba?

4.1.6 Regulação interna e local

De acordo com Silva (2013), a concepção de regulação, segundo a noção dos gestos didáticos, tem origem nos resultados de teorias centradas nos processos de aprendizagem, que propõem a noção de regulação da aprendizagem referindo-se a uma das funções da avaliação formativa. Nesse sentido, no processo de aprendizagem escolar, a regulação está relacionada à orientação, controle, ajustamento das atividades cognitivas, com vistas à transformação das capacidades dos alunos.

Silva (2013) baseia-se em Schneuwly (2009) e ressalta que o ponto de partida da regulação são as explicações do professor e, com a colaboração dos alunos nesse processo, o objeto ensinado vai sendo construído. Com isso,

O gesto didático de regulação designa às intervenções realizadas por professores, a fim de aproximar o conhecimento dos alunos sobre um objeto de ensino ao conhecimento esperado em relação ao mesmo objeto, possibilitando uma superação das possíveis dificuldades e obstáculos encontrados pelos alunos no processo de ensino e aprendizagem desse objeto (SILVA, 2013, p. 79).

Silva (2013) retoma o trabalho dos autores Aebly-Daghé e Dolz (2008), Schneuwly (2009) e Aebly-Daghé e Jacquin (2009) para apresentar dois tipos de regulação quanto ao objeto ensinado: regulação interna e local. Sobre os dois tipos de regulação, destacamos que

as regulações internas são baseadas nos passos utilizados para se obter as informações sob o estado do conhecimento dos alunos, como por exemplo, as avaliações. As regulações locais são aquelas oriundas dos obstáculos encontrados por professores ou alunos no desenvolvimento de uma aula, por exemplo, quando alunos não entram em consenso sobre um determinado conceito, ou apresentam dúvidas a respeito de algum conhecimento (SILVA, 2013, p. 81).

Cervera (2015) explica que as regulações partem das explicações do professor e revelam uma estratégia, cujo objetivo é fazer uma avaliação diagnóstica a respeito dos conhecimentos dos alunos sobre o objeto de estudo trabalhado.

No trabalho com o conto, o professor pode propor uma atividade, por exemplo, onde o aluno precisa organizar os acontecimentos da história, seja através de imagens ou de fragmentos do texto. Através de atividades como essa, de regulação, ele consegue observar se o aluno tem dificuldade de identificar as características estruturais do gênero textual trabalhado (introdução, desenvolvimento, clímax, desfecho) e propor outras atividades de

intervenção caso seja necessário.

Para finalizarmos as apresentações dos gestos didáticos fundadores, abordaremos as características do último gesto, que é o gesto de institucionalização.

4.1.7 Institucionalização

Santos, G. (2016) destaca que o gesto de institucionalização geralmente é conhecido como a sistematização dos conhecimentos, ou seja, quando em algum momento da trajetória de ensino o professor faz uma parada e constrói uma revisão sobre várias facetas do objeto de ensino trabalhado. Ainda segundo o autor, esse gesto é importante principalmente porque os alunos têm estilos e ritmos de apropriação do conhecimento diferentes e, através dessa retomada, pode-se destacar algo que tenha se perdido ou se tornado menos relevante para os alunos. De acordo com a autora,

Nessa direção, ele ajuda, como o gesto de criação de memória didática, a dar organicidade a esses constituintes, a criar uma versão integral do que foi trabalhado ao longo das oficinas, a ser compartilhada como conhecimento de todos (SANTOS, G., 2016, p. 16).

Silva (2013) baseia-se em Sensevy (2001) e acredita que esse gesto de institucionalização é um processo que faz parte do agir do professor, quando ele mostra aos alunos que os saberes construídos por eles nas interações verbais das aulas e ao longo das oficinas são saberes já existentes nos pré-construídos. “O gesto didático de institucionalização, portanto, diz respeito ao processo pelo qual os professores agem, a fim de fixar os conhecimentos já instituídos social e coletivamente por especialistas a respeito de um objeto de ensino” (SILVA, 2013, p. 82).

No trabalho com conto, o professor pode fazer comparações de duas histórias que tenham personagens em comum, como por exemplo *Chapeuzinho Vermelho* e *Os três Porquinhos*. Nessa comparação os alunos podem identificar as características desse gênero textual, tais como apresentação dos personagens, lugar onde ocorre a história, estrutura narrativa. Atividades como essa permitem ao aluno observar que esses textos já existem nos pré-construídos e possuem características estabilizadas socialmente.

Neste subcapítulo, apresentamos as principais características dos gestos didáticos fundadores e queremos ressaltar, conforme mencionamos anteriormente, que os gestos didáticos específicos emergem dos gestos didáticos fundadores, durante a atividade de ensino-

aprendizagem, são subjetivos e moldam-se de acordo com as necessidades do professor nesse processo. Portanto, não teríamos como descrevê-los ou apresentá-los com maior profundidade, como fizemos com os gestos didáticos fundadores.

O contexto que envolve a nossa pesquisa é o da alfabetização e o do ensino remoto. Consideramos necessária uma reflexão sobre esses dois importantes temas para melhor compreensão da dissertação desenvolvida. Desse modo, nos capítulos que seguem traremos algumas questões referentes a estes temas.

5 OS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

O contexto particular desta pesquisa e das reflexões sobre o trabalho docente, sobretudo na perspectiva dos gestos didáticos, acontece no cenário da alfabetização, lócus em que ocorre o ingresso institucional da criança não apenas no mundo da escrita, como também nas práticas e rituais do mundo da escola de ensino fundamental. Sendo assim, apresentaremos, neste capítulo, discussões teóricas e metodológicas de autores que irão contribuir para o nosso entendimento sobre os processos de alfabetização e letramento, e também para compreendermos os principais desafios enfrentados pelos professores alfabetizadores em contextos gerais da escola básica e sobretudo no período recente de pandemia.

O conceito de alfabetização, segundo a história da alfabetização no Brasil, era restrito à competência de decodificar os sinais gráficos e transformá-los em sons e à competência de codificar sons da fala, transformando-os em sinais gráficos. Segundo essa perspectiva, é tido como alfabetizado o indivíduo que apenas codifica ou decodifica os sinais gráficos. Todavia, a compreensão de alfabetização foi sendo progressivamente redefinida em função das mudanças conceituais, sociais e políticas.

Kleimam (2005) defende que:

A prática de alfabetização se concretiza em eventos que se situam dentro de uma sala de aula, liderados por um especialista (o professor) que se encarrega de ensinar sistematicamente as regras de funcionamento e uso do código alfabético aos iniciantes no assunto (os alunos). Ambos – professor e alunos – têm relações sociais predeterminadas: um anima, organiza, avalia; os outros respondem, realizam as atividades propostas (KLEIMAM, 2005, p. 13).

A alfabetização, segundo a autora, é uma prática e envolve diversos saberes, diversos tipos de participantes e elementos materiais que permitem concretizar essa atividade em situações de sala de aula. A alfabetização é inseparável do letramento e, de acordo com Kleimam (2005), o letramento é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita que estão presentes em vários lugares, não só na escola, mas todos que fazem parte da paisagem cotidiana, como por exemplo: no comércio, no ponto de ônibus, no serviço público, entre outros.

A autora afirma que o conceito de letramento que utilizamos nas escolas foi entrando por muitas portas por ser um conceito utilizado por pesquisadores de diversas áreas e que por

isso pode gerar dúvidas e confusões. Todavia, ela defende que o letramento não é um método, nem uma habilidade e nem é alfabetização, apesar de a incluir, ou seja, estar associado a ela.

Sobre essa associação, a linguista argumenta que:

A alfabetização, portanto, tem características específicas, diferentes das do letramento, mas é parte integrante dele. Como prática escolar, ela é essencial: todos – crianças, jovens ou adultos - precisam ser alfabetizados para poder participar, de forma autônoma, das muitas práticas de letramento das diferentes instituições (KLEIMAM, 2005, p. 16).

Como práticas de alfabetização, Kleimam (2005) traz exemplos de atividades tradicionais, como: leitura em voz alta, ditado, rimar palavras, rodas de leitura. Essas atividades envolvem a capacidade de decodificação, conhecimento ortográfico e capacidade de organização textual.

Como práticas de letramento, o professor pode, por exemplo: expor na sala de aula (nas paredes) alfabetos, calendário, textos, ilustrações; adotar práticas diárias de leituras (de livros, revistas, jornais); fazer um passeio pela escola com os alunos para observar o que encontram de informações escritas. Enfim, as práticas de letramento escolar precisam visar ao desenvolvimento de estratégias ativas de compreensão da escrita.

A respeito da importância dessas estratégias, Kleimam (2005) destaca que independentemente do método que se ensina a língua escrita para o aluno, ele se torna eficiente na medida em que permite que o aprendiz tenha conhecimento necessário para agir em uma situação específica. Uma criança que já utiliza a internet para mandar e-mails, por exemplo, pouco se beneficia com atividades em que o professor ou um colega precisa ditar o que ela tem que escrever, tendo em vista que ela já está acostumada a escrever o que pensa e o que precisa. Uma atividade em que ela produzisse seu próprio texto seria mais significativa.

Segundo Ferreira e Teberosky (1985), a criança se apropria do sistema de escrita alfabética quando interage com a leitura e a produção de textos através de diferentes práticas sociais, sejam elas na escola ou fora dela. Práticas essas que se afastam do uso das empobrecidas cartilhas. Esse pressuposto foi amplamente discutido na década de 90, gerando repercussões nas concepções de alfabetização e resultando no conceito de letramento. Ensinar a ler e a escrever é permitir ao aluno o uso desses conhecimentos em suas práticas sociais.

Paulo Freire, um dos maiores educadores do Brasil, defendia o processo de alfabetização por meio de situações concretas e significativas que fazem parte do mundo do aluno, para que a aprendizagem faça sentido. Sobre o ato de ler, ele ressalta

que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente (FREIRE, 1989, p. 9).

Sobre a relação entre a alfabetização e a leitura de mundo, Freire (1989) destaca a importância das palavras virem carregadas de significação e da experiência existencial dos alunos. Dessa maneira, as palavras expressam a real linguagem de cada um, seus anseios, suas inquietações, seus sonhos.

Para ele, a leitura insere o indivíduo em um contexto de conhecimento e sabedoria para uma formação de conhecimento. Na visão freireana, podemos observar também o letrar, pois demonstra-se que a leitura é uma necessidade social e que o social e o histórico devem ser valorizados, além disso, traz a ideia de que mesmo pessoas com pouco acesso à leitura possuem conhecimento da linguagem.

Consoante a essa ideia de letramento, Micarello e Magalhães (2014) destacam a importância de as práticas escolares de linguagem considerarem os indivíduos. Elas ressaltam que as

práticas de letramento, que envolvem leitura, escrita e oralidade nas ações cotidianas da escola, precisam de motivação: não é possível conceber as práticas escolares de linguagem sem considerar os indivíduos, os interlocutores. Seria interessante, portanto, trazer as situações de interlocução da vida cotidiana para as salas, sempre embasados nas proposições bakhtinianas de que a língua não é produzida por um sujeito isolado (MICARELLO; MAGALHÃES, 2014, p. 159).

Quando trazemos para a sala de aula situações da vida cotidiana, as atividades interessam e envolvem os alunos. Segundo as autoras, o sujeito aprende sua língua e se desenvolve nela em contato com a língua viva, ou seja, com práticas significativas.

Soares (2021), já mais recentemente, traz definições sobre alfabetização e letramento e sobre a relação entre os dois processos. Como alfabetização, a autora destaca:

Processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades necessárias para a prática de leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de usos de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha ...); aquisição de modos de escrever e de modos de ler – aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita); a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada

dos suportes em que se escreve e nos quais se lê – livro, revista, jornal, papel etc (SOARES, 2021, p. 27).

Destacamos como essa parte técnica relacionada ao processo de alfabetização é muito importante para a criança. Saber pegar no lápis corretamente, entender que a escrita tem uma convenção, uma direção correta, é essencial para o processo de ensino e aprendizagem, pois o conhecimento dessas habilidades faz parte da inserção do aluno no mundo da escrita.

Como letramento, ela ressalta:

Capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória etc.; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor (SOARES, 2021, p. 27).

Como as práticas sociais são muitas e distintas e há especificidades no uso da escrita em cada contexto, Soares (2021) destaca que a palavra letramento muitas vezes é utilizada no plural ou acompanhada do prefixo *multi*. Além disso, o conceito é utilizado para referir-se a diferentes sistemas de representação: letramento digital, musical, científico, literário e outros. Assim,

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2021, p. 27).

Ao apresentar essa distinção, a autora compara alfabetização e letramento com peças de um quebra-cabeça, em que uma só ganha sentido associada à outra peça que a complementa. Como em todo quebra-cabeça, as peças são diferentes, cada uma contém uma forma que se encaixa à forma específica de outra. Os dois processos são diferentes,

envolvendo conhecimentos e habilidades específicos e processos de aprendizagem diferenciados.

Soares (2021) destaca que para possibilitar a integração desses dois processos, é preciso que o texto seja eixo central das atividades de alfabetização e de letramento. O texto escolhido precisa despertar interesse das crianças e ser compatível com o nível linguístico delas. A partir do trabalho com o texto, o professor pode escolher palavras ou sentenças para serem objetos de alfabetização.

Conforme o ISD, a língua se faz pela interação. Desse modo, o ensino de uma língua deve estar relacionado aos contextos sociais e à diversidade textual existente, para que ocorram reflexões nos participantes desse processo. Soares (2021) ressalta ainda que o processo de alfabetização incluiu o sujeito que aprende, o objeto a ser ensinado e a interação entre quem aprende e quem ensina. Portanto, a interação é fator primordial nesse processo de aprendizagem.

É importante pensarmos que o aluno que passa pelo processo de alfabetização é um sujeito que já fala e escuta a sua própria língua, ou seja, a língua que será ensinada; portanto, cabe ao professor criar estratégias e procedimentos de interação que possibilitem ao aluno inserir-se na cultura escrita. Considerando esse aspecto, ressaltamos que uma aprendizagem mecânica e descontextualizada socialmente não favorece a aprendizagem da modalidade escrita da língua.

Street (2014), em seus trabalhos de pesquisa que envolvem o letramento, principalmente numa abordagem educacional, destaca a importância do letramento social. Ele afirma que as práticas letradas permanecem encaixadas em outras instituições sociais, só que muitas vezes é difícil nos desvincularmos dos conceitos de letramento relacionados à escola. O papel da escola é o de ampliar o letramento dos alunos para que eles possam desenvolver suas capacidades de leitura e escrita, participando ativamente na sociedade, segundo a perspectiva do ISD.

Muitas vezes a instituição escolar rotula um espaço para o letramento e opera por meio de formas ou procedimentos, quando na verdade, existem outros letramentos e não apenas os relacionados à escolarização (STREET, 2014). O processo de letramento, portanto, concretiza-se na inserção social e cultura, e não na aquisição de conteúdo. Sobre a falta dessa abordagem social, destacamos que

Cabe à escola favorecer muitas e variadas situações de contato com a escrita para que elas se familiarizem. É preciso, portanto, planejar o ensino, considerando que as crianças chegam a essa instituição tendo percorrido

diferentes caminhos e que cabe à escola garantir que seus direitos de aprendizagem sejam atendidos (LEAL; CRUZ; ALBUQUERQUE, 2012, p. 13).

Leal, Cruz e Albuquerque (2012) reforçam que o direito de aprendizagem é de todos, e que as aulas não podem ser conduzidas como se não tivesse um grupo heterogêneo de alunos. A diversificação das atividades deve ser feita, principalmente porque os alunos têm necessidades diferentes e o aluno precisa refletir sobre os diversos conhecimentos que compõem o objeto de ensino.

5.1 DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO

Uma das tantas dificuldades desse período de escolarização (que provoca angústia entre muitos professores alfabetizadores), de acordo com Leal, Cruz e Albuquerque (2012), reside nos diferentes graus de conhecimentos dos alunos. Devido a essa diferença, professores dizem que é difícil contemplar todas as necessidades dos aprendizes e, por fim, acabam deixando um grupo de alunos sem o devido suporte.

Essa etapa da educação básica requer um olhar atencioso, pois, conforme evidenciado em pesquisas, existe um fracasso em alfabetização e letramento no Brasil, principalmente concentrado nas escolas públicas. Esse déficit é constatado a partir das avaliações externas, como por exemplo a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e a Provinha Brasil.

Leal e Moraes (2020) discutem sobre as avaliações externas de alfabetização, trazendo limites e possibilidades para se pensar a alfabetização, e defendem a existência de currículos e avaliações externas em nível estadual e nacional, se elas funcionarem como fonte de alimentação para a formação continuada dos docentes alfabetizadores.

A partir da colocação desses autores, destacamos um dos desafios com relação à alfabetização no Brasil, que é a questão da formação docente. Em uma entrevista concedida à Revista Pátio Ensino Fundamental e recuperada no site Desafios da Educação (recurso online), Soares (2019) ressalta esse desafio da formação, quando diz que ensinar a ler é um processo muito complexo e exige conhecimentos linguísticos e psicológicos de quem ensina.

A autora argumenta que os professores deveriam receber uma formação que os habilitasse a orientar de forma adequada a aprendizagem dos alunos da educação básica. Segundo ela, há uma desconexão sobre o que se vai ensinar e conhecer como se aprende o que se vai ensinar. Por isso, Soares (2019) acredita que elevar a qualidade de ensino depende de uma reformulação dos cursos de formação de professores.

Além do desafio da formação, Magda Soares destaca outros também muito importantes, tais como: “melhores condições de infraestruturas escolares, de salários, de eliminação de discriminações de natureza econômica e social características de sociedades hierarquizadas como a nossa” (SOARES, 2019, recurso online).

Todas essas questões mencionadas anteriormente alargaram-se durante o período da pandemia. Como o ensino passou a ser realizado virtualmente nos anos de 2020 e em grande parte de 2021, muitas especificidades do processo de alfabetização podem não ter sido atingidas.

A questão da formação docente foi sem dúvida um grande destaque nesse período, pois, como já mencionamos em capítulos anteriores, os professores viam-se diante das telas, sem ter domínio de ferramentas de ensino que iam surgindo a todo momento, e acabaram tendo que buscar meios para se aperfeiçoarem, com o objetivo de aproximarem-se dos seus alunos. Além disso, veio o desafio de como se adaptar certos conteúdos ao ensino à distância.

Se a alfabetização é uma etapa da educação básica que traz um pouco de resistência a alguns docentes, pensar a alfabetização no contexto de pandemia a torna mais desafiadora, ainda. Em uma entrevista com a pesquisadora Magda Soares sobre os desafios do processo de alfabetização e letramento durante o período da pandemia, ela ressalta a importância do papel dos professores nessa etapa da escolarização da criança. Ela afirma que a apropriação do sistema de escrita alfabética exige práticas de ensino que permitem à criança desenvolver consciência dos sons da língua e que o sistema de escrita alfabética é um artefato cultural complexo.

Devido a essa complexidade, o conhecimento do alfabetizador sobre o sistema de escrita é extremamente importante, além da interação e orientação entre os alfabetizadores e os alunos. Ou seja, segundo a pesquisadora, a presença do alfabetizador muito dificilmente poderá ser substituída pela presença de um adulto que não é formado para o desenvolvimento dessa ação educativa.

Soares (2020) chama a atenção para as mudanças no ambiente de aprendizagem da criança, que deixou de ser a escola nesse período de pandemia e passou a ser a própria casa, além do esforço do professor em se manter presente nesse processo. Sobre essa mudança, ela afirma:

Neste contexto de pandemia, que nos obriga a separar as crianças de seus professores e a descaracterizar o *locus* da aprendizagem – não mais a escola, mas o lar – o professor tem de se esforçar para se manter presente por meio de um ensino a distância que possa dar alguma continuidade à aprendizagem a

partir de onde o processo foi interrompido, sempre levando em consideração que a criança está em ambiente totalmente diferente do ambiente escolar, e frequentemente inadequado para a realização de atividades escolares (SOARES, 2020, recurso online).

Certamente, a distância entre os alunos e os professores foi um dos maiores desafios a serem vencidos pelos educadores durante o ensino remoto. Podemos destacar outros, como, por exemplo, o uso de novos instrumentos tecnológicos que de uma hora para outra precisaram ser aprendidos; adaptação e criação de novos recursos didáticos; dificuldade no acesso a esses novos instrumentos. Enfim, a distância dificultou a interação, que é fundamental no processo de aprendizagem, principalmente no período destinado à alfabetização.

Assumindo essa dificuldade, Magda Soares (2020) destacou a responsabilidade do educador em orientar a distância não só as crianças, mas também as famílias, para que apoiassem as crianças nessa aprendizagem. Todavia, como fator positivo dessa experiência com o ensino remoto, ela argumenta sobre o desenvolvimento profissional dos professores, que terão suas aulas enriquecidas com o uso de novas atividades e recursos, que poderão ser aproveitados quando retornarem às aulas presenciais. Além do que, os pais puderam compreender melhor o processo de aprendizagem dos filhos.

Esta pesquisa, fundamentada na perspectiva teórica e metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo, visa investigar o contexto do trabalho docente no processo de alfabetização em uma escola privada do município de Juiz de Fora, que rapidamente adotou os recursos necessários para a implementação do ensino remoto, por meio das videoaulas. No próximo capítulo, apresentaremos os aspectos metodológicos com maior profundidade.

6 QUESTÕES METODOLÓGICAS

O ano de 2020 foi marcado pela pandemia do Coronavírus (Covid-19), causadora de grandes mudanças no cenário mundial. Tais mudanças foram observadas na economia, na saúde, na vida social e também na educação. De uma hora para outra as escolas foram fechadas, razão pela qual docentes e alunos tiveram que se adaptar a um novo modelo de aula: o ensino remoto emergencial.

Por força das medidas sanitárias impostas pela doença e das normas de isolamento social, professores e alunos passaram a ministrar e assistir aulas de dentro de suas próprias casas, um fato inédito até então, ao menos no que concerne ao ensino ministrado nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil.

As tecnologias digitais fizeram-se presentes no contexto dos trabalhadores que tiveram que se reinventar e, no caso dos professores e alunos, as ditas tecnologias tornaram-se instrumentos indispensáveis ao processo de implementação das aulas. Aplicativos de sala de aula virtual, câmeras, gravações, aplicativos de conversas, enfim, muitas mudanças na rotina e na estrutura das aulas foram presenciadas.

6.1 QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVO DE PESQUISA

Não é nossa intenção neste texto tecer minúcias sobre as desigualdades de acesso à educação – que durante este período sobressaíram-se ainda mais – mas pretendemos fazer reflexões sobre o trabalho docente de 02 professoras alfabetizadoras sob a perspectiva dos gestos didáticos nesse contexto de ensino remoto. Através da observação e análise dos gestos didáticos, podemos, então, trazer algumas considerações sobre o agir docente e interpretá-lo para uma melhor compreensão do trabalho do professor.

Nossa proposta é mirar nos aspectos que envolvem o agir e os gestos didáticos de professoras alfabetizadoras, sobretudo na realização de suas aulas de Língua Portuguesa, no trabalho com a compreensão de textos. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, construída não só através da observação e análise do trabalho das professoras participantes da pesquisa, como também do diálogo e do convívio com o grupo de docentes.

Para tanto, a seguinte questão de pesquisa foi elaborada: *Quais gestos didáticos fundamentais e específicos podem ser identificados no agir didático das professoras alfabetizadoras, nas aulas de Língua Portuguesa, ministradas no ensino remoto?*

O objetivo geral, portanto, é investigar quais são os gestos didáticos fundamentais e específicos identificados no agir didático das professoras alfabetizadoras, nas aulas de Língua Portuguesa, com o trabalho de leitura e interpretação de textos, ministradas no ensino remoto. Do objetivo geral, traçamos os seguintes objetivos específicos: a) analisar as atividades propostas pelas professoras para o ensino da leitura e da escrita e b) identificar os gestos didáticos específicos mobilizados no agir das professoras alfabetizadoras nas aulas remotas de Língua Portuguesa.

6.2 GERAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A metodologia adotada nesta pesquisa consiste na observação e análise de gravações de 03 (três) aulas de Língua Portuguesa, de aproximadamente 50 (cinquenta) minutos cada, de 02 (duas) professoras alfabetizadoras de uma escola privada do município de Juiz de Fora/MG.

A ideia de analisar 03 (três) aulas de Língua Portuguesa passou pela estratégia de se observar (i) uma aula ministrada no início da pandemia, quando professores e alunos estavam diante do novo; (ii) uma aula durante alguns meses de experiência com o ensino remoto e (iii) uma aula no final de um ano de trabalho remoto, mais próxima do final do ano letivo.

Acreditamos que esse olhar direcionado para o início, meio e fim do trabalho docente das professoras diante de um contexto novo trará grandes contribuições para a pesquisa, pois poderão ser observadas adaptações nas práticas de ensino, estratégias e gestos didáticos que foram mais recorrentes com cada turma e acionados pelas professoras durante os momentos de ensino e aprendizagem dos objetos de conhecimento.

Entre todas as professoras integrantes do 1º ano do Ensino Fundamental da instituição de ensino privada concedente da pesquisa, foram escolhidas 02 (duas) professoras que tinham grande diferença de tempo de atividade docente, isto é, analisaremos como uma professora mais antiga na instituição desenvolveu seus gestos didáticos, em comparação com os gestos didáticos mobilizados por uma professora mais nova, tanto de idade quanto de atuação profissional na escola. Portanto, o critério de diferença de tempo no exercício da atividade docente foi adotado para definir as participantes da pesquisa, dentre as três que se voluntariaram inicialmente.

As análises foram feitas a partir de um recorte das videoaulas, ou seja, durante os momentos em que assistimos as gravações, destacamos exemplos de gestos didáticos que identificamos. A proposta é tentarmos identificar os 07 (sete) gestos didáticos fundadores e os

gestos didáticos específicos acionados por cada uma das professoras, observando sua recorrência ou não durante as aulas.

A pesquisa, aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Juiz de Fora³, fez a análise dos dados, também, a partir de uma entrevista com as professoras participantes, realizada individualmente com cada uma delas em período posterior à adoção do ensino remoto e no retorno das atividades escolares presenciais. Essa entrevista é semiestruturada e serviu como um suporte no momento da análise, com a finalidade de ajudar a compreender a mobilização de algum gesto didático, por exemplo, uma vez que as perguntas da entrevista tiveram o objetivo de conhecer o contexto particular de cada turma, o nível de desenvolvimento dos alunos no processo de alfabetização, a participação da família no ensino remoto, as principais dificuldades que as professoras tiveram durante as aulas on line, além de descobrir quais as principais estratégias e ferramentas utilizadas por elas durante o trabalho com os alunos ao longo do ano de 2020.

Após a entrevista, faremos a transcrição dos trechos das aulas, a partir das videograções, quando forem identificados gestos didáticos.

No terceiro momento, foi feito um quadro para organização e análise dos dados gerados, contendo colunas que situam elementos importantes para a análise, como tipo de gesto fundador ou específico, fala ou gesto da professora/ interação com o aluno e contexto.

O vídeo foi escolhido como um dos instrumentos de pesquisa devido ao contexto de pandemia. Como as aulas passaram a ser disponibilizadas pela instituição concedente da pesquisa através de plataformas digitais, e gravadas para o acesso dos alunos que não conseguiam acompanhar as aulas *online* no momento em que estavam sendo ministradas, o vídeo era o ambiente educativo em que se davam as aulas.

Freitas, Souza e Kramer (2007, p. 81) afirmam que “a pesquisa em ciências humanas pode se beneficiar do uso das imagens técnicas como instrumentos mediadores e reveladores das intensas experiências culturais e subjetivas que estamos vivendo no momento atual.” Sendo assim, nossa pesquisa se beneficia do uso dessas imagens técnicas e as utiliza como principais mediadoras no processo de construção dos dados da nossa pesquisa.

Vale ressaltar que algumas considerações precisam ser relevadas durante o uso desse instrumento metodológico, e destacaremos algumas importantes, principalmente nesse contexto particular em que a pesquisa se encontra. A primeira delas seria com relação à imagem do sujeito diante das câmeras. Freitas, Souza e Kramer (2007, p. 85) salientam que

³ CAAE: 54743221.7.0000.5147.

a experiência da mediação da imagem pelo instrumento técnico proporciona uma tal visibilidade do sujeito em relação a si próprio que desencadeia uma sensação paradoxal, ou seja, o sentimento de estranharmos aquilo que nos é familiar – a nossa própria imagem.

Sobre o fato de estranhar a própria imagem, acredito que essa experiência aconteceu com grande parte dos professores que através dos vídeos e gravações das aulas passaram a “se ver” na figura de professor, ou seja, viam sua imagem ministrando aulas, interagindo com os alunos, fato até então incomum, principalmente para professores que lecionam nos anos iniciais.

Outra questão de destaque é o fato de a imagem da pessoa poder ser interpretada de várias formas. Sobre essa questão, as mesmas autoras ponderam que

o sujeito que se coloca disponível para uma câmara sabe que a sua imagem ao deslocar-se de si ganha uma existência própria e poderá, portanto, ser retomada por outras pessoas desencadeando interpretações infinitas (FREITAS; SOUZA; KRAMER, 2007, p. 86).

Essas interpretações infinitas fizeram parte do contexto das aulas nas quais iremos nos ater na pesquisa. Durante o trabalho nesse período de ensino remoto, o professor passou a ministrar aulas também para as famílias que assistiam e participavam acompanhando os alunos, principalmente no que tange aos alunos menores. Por isso, acreditamos que ao analisar as aulas para buscar responder nossas questões de pesquisa, devemos ter em mente que algumas posturas adotadas pelo docente podem ter sido influenciadas pela preocupação das interpretações diversas que os alunos e as famílias poderiam tecer sobre as aulas ministradas.

Uma terceira questão a ser destacada é o fato de a interação entre professor e aluno estar sendo realizada através da câmera. Esse fato se fez presente no ensino remoto e sem sombra de dúvidas é um desafio para o trabalho docente, pois este se concretiza na interação, na troca, no diálogo. Além da distância física em que os alunos se encontram, problemas técnicos que possam interferir na comunicação entre professor e aluno também devem ser considerados nessa análise. Diante desse novo cenário de aula, a câmera acaba assumindo o papel de um terceiro interlocutor:

Trata-se, portanto, de compreender a presença da câmara como um terceiro interlocutor que necessariamente favorece ou dificulta o surgimento de uma infinidade de comportamentos, expectativas, desejos que são incorporados na forma como o discurso vai sendo produzido naquele contexto específico (FREITAS; SOUZA; KRAMER, 2007, p. 87).

Através do acesso às gravações, da observação do discurso produzido entre professoras e alunos, das transcrições e anotações feitas por nós na análise, procuraremos identificar, nas ações das professoras, aqueles gestos didáticos que mais se destacaram no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Além disso, durante o processo de análise dos dados gerados, traremos um olhar especial para a questão da alfabetização, por se tratarem de alunos que ainda estão no processo de aquisição de capacidades de leitura e escrita.

Ainda segundo Freitas, Souza e Kramer (2007), destacamos que a videogravação é um rico instrumento de geração de dados e que através dela o pesquisador e os sujeitos envolvidos têm a possibilidade de construir conhecimentos sobre as práticas sociais e as representações expressas na linguagem audiovisual. Ressaltamos também que durante o processo de construção de dados da nossa pesquisa as três questões apresentadas acima serão consideradas na análise: o estranhamento da própria imagem diante das câmeras, as interpretações que se fazem diante da imagem do professor nas telas e a dificuldade de interação entre professor e aluno.

Para complementar a análise e aprofundar a investigação, também tivemos acesso ao planejamento das professoras, um planejamento coletivo elaborado com antecedência e revisado pela coordenação pedagógica da escola onde os docentes atuam.

6.3 A INSTITUIÇÃO CONCEDENTE DA PESQUISA

A instituição que nos concedeu a geração dos dados da pesquisa é privada e passou a transmitir as aulas, no período da pandemia, através de uma ferramenta de reuniões do pacote *Office*. As aulas eram transmitidas em momentos síncronos e eram gravadas, para que os alunos que não pudessem participar junto com a turma conseguissem ter acesso quando lhes fosse possível. A gravação das aulas ficou armazenada nas pastas de arquivos de cada turma, sendo possível o nosso acesso posterior.

A escola é de grande porte e contém uma excelente infraestrutura. Ela atende desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, com qualidade de ensino reconhecida na cidade de Juiz de Fora e até mesmo fora dela.

Por ser uma escola bem estruturada, as turmas comportam um número considerável de alunos, que vai aumentando a partir das séries posteriores. Os professores são orientados por coordenadores e supervisores divididos por segmento de ensino e se reúnem semanalmente para reuniões pedagógicas de formação docente, nas quais discutem questões referentes ao

currículo, propostas educativas, criam projetos e/ou recebem formação profissional continuada.

No primeiro segmento do Ensino fundamental, que é o *locus* da nossa pesquisa, existem 5 turmas de cada ano e uma professora regente para cada turma. Essa professora ministra as aulas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. As aulas especializadas são ministradas por outros professores especialistas.

O planejamento semanal das atividades é coletivo, ou seja, uma professora planeja determinado conteúdo e compartilha com as demais colegas do mesmo ano. Dessa maneira, cada professora fica responsável por planejar uma disciplina por um determinado período e recebe o planejamento das outras disciplinas pelas colegas que atuam no mesmo ano que ela.

Essas características apresentadas acima permaneceram durante o período da pandemia. A escola conseguiu manter a quantidade de alunos por turmas, ou seja, ocorreram poucos desligamentos ou transferências de alunos durante esse período; os professores continuaram realizando os trabalhos de forma conjunta, participando semanalmente de reuniões pedagógicas e o planejamento continuou sendo coletivo.

Essas características são importantes para nossa reflexão acerca do trabalho docente, pois, nesta escola em específico, a pandemia trouxe desafios, mas algumas práticas profissionais se mantiveram, embora adaptadas às circunstâncias daquele momento.

Os alunos tiveram acesso rapidamente ao pacote *Office*, pois na sua grande maioria eram alunos pertencentes a famílias que tinham condições para mantê-los na instituição. Os professores começaram a receber formações sobre o uso de instrumentos pedagógicos digitais para utilizarem em suas aulas, continuaram sendo orientados por coordenadores de série e supervisores e os planejamentos continuaram a ser coletivos.

As dificuldades encontradas pelos professores desta instituição foram semelhantes às que tantos professores de outras escolas vivenciaram, sejam elas públicas ou privadas. Dia a dia, um docente ajudando ao outro, professores e alunos aprendendo juntos a lidar com o novo modelo de ensino, imposto pela pandemia de Covid-19.

A seguir, vamos apresentar o capítulo de análise dos gestos fundamentais e específicos, a partir das aulas remotas de duas professoras alfabetizadoras.

7 ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, apresentaremos as análises elaboradas a partir da observação das videoaulas das professoras voluntárias da pesquisa. Após assistirmos à gravação das aulas e entrevistarmos as professoras para que houvesse uma melhor familiarização com o contexto pesquisado, fizemos um recorte dos momentos em que são identificados gestos didáticos e transcrevemos os trechos que os retratam. Os quadros apresentados abaixo foram criados para organizar os dados encontrados, de forma a facilitar a visualização e compreensão do leitor. Na coluna **Fala ou gesto da professora/ interação com aluno (a)** acrescentamos a fala do aluno quando essa ocorreu imediatamente antes ou depois da ação/fala do professor. Quando essa interação não ocorreu de forma imediata, antes ou depois da ação/ fala do professor, não houve o respectivo acréscimo.

Quadro 1 – Gestos didáticos fundadores

Gesto didático fundador	Fala ou gesto da professora/ interação com aluno (a)	Contexto
1 - Presentificação		
2 – Focalização ou elementarização		
3 – Formulação de tarefas		
4 – Implementação do dispositivo didático		
5 – Criação da memória didática		
6- Regulação interna		
7 - Institucionalização		

Fonte: Criada pela autora (2023).

Quadro 2 – Gestos didáticos específicos

Gesto específico	Contexto

Fonte: Criada pela autora (2023).

Como já mencionado no capítulo anterior, tentaremos identificar pelo menos um gesto didático fundador durante os momentos de aula e perceber a recorrência de gestos didáticos específicos característicos do agir didático das professoras alfabetizadoras.

A identificação e a reflexão do trabalho das professoras a partir desses gestos trazem

relevância para pesquisas que estudam o trabalho do professor, pois a partir das ações didáticas linguageiras identificadas durante os momentos de ensino e aprendizagem e interações entre o professor e o aluno, pode-se verificar o desenvolvimento dos alunos a partir da linguagem.

Como a identidade das professoras será preservada, chamaremos as voluntárias de professora 1 (P1) e professora 2 (P2). Como serão analisados 3 vídeos de cada professora, faremos a divisão das análises em 3 (três) subcapítulos: Aula 1, Aula 2 e Aula 3. Durante as análises nos subcapítulos, destacaremos: a) o objetivo da aula realizada; b) como foi o trabalho proposto pela professora a partir do que estava previsto; c) 1 (um) exemplo de gesto didático fundador; e d) os gestos didáticos específicos.

Antes de iniciarmos os subcapítulos, ressaltamos que, conforme já dito no capítulo anterior, o planejamento das professoras é coletivo, elaborado por uma docente e compartilhado com as demais, em que cada uma delas fica responsável por uma determinada disciplina ou conjunto de disciplinas por um período previamente acordado.

7.1 AULA 1

Esta aula observada aconteceu no mês de março e teve como objetivo trabalhar a leitura e a compreensão oral do livro literário “Carona na Vassoura”, de Julia Donaldson e Axel Scheffer. Dentre as perguntas norteadoras para a compreensão oral dos alunos, após o término da leitura pela professora, segundo constava no planejamento, estavam as sugestões:

- Qual é o nome da história?
- Qual é a personagem principal?
- Quais são os objetos usados pela bruxa?
- Qual é o animal de estimação da bruxa?
- Quais animais a bruxa carrega em sua vassoura?
- Quais são as coisas que a bruxa usa para preparar sua sopa?

Após uma conversa sobre as perguntas acima, a professora colocaria na pasta de arquivos dos alunos as atividades que deveriam ser realizadas por eles, com a ajuda dos familiares em casa.

A partir dessas orientações comuns a todas as professoras que lecionam nas turmas de

primeiro ano, cada professora teve a liberdade de adaptar e direcionar a aula de acordo com a realidade e dinâmica de sua turma, desde que conseguisse alcançar o objetivo principal que era fazer a leitura e promover a compreensão da história pelos alunos.

Pela data da gravação dessa aula, março de 2020, os alunos, familiares e professores ainda estavam no início das experiências com o novo modelo de ensino, por isso, as atividades eram mais dinâmicas e orais, até porque as crianças estavam iniciando o processo de alfabetização e era inoportuno sobrecarregá-las de atividades escritas.

Iniciaremos as análises pela aula da professora 1. Nessa primeira gravação, temos os primeiros 15 minutos de aula destinados a correções de atividades da aula passada, que ficaram para as crianças realizarem com os responsáveis, como se fosse o “Dever de Casa”. Durante esse movimento inicial, a professora utiliza um gesto específico que é o de solicitar que os alunos desliguem o áudio para começarem a aula. Esse gesto vai ser recorrente em alguns momentos da aula, tendo em vista que vários áudios ligados ao mesmo tempo prejudicam o entendimento do que a professora estava falando.

Observamos interferências dos familiares dos alunos durante essa aula, para resolverem problemas técnicos, como, por exemplo, o compartilhamento de tela. Durante os momentos de correção, que duraram cerca de 15 minutos, foram identificados gestos didáticos acionados pela professora 1, porém, consideraremos os gestos didáticos observados a partir do momento em que P1 apresenta a proposta daquela aula para os alunos.

Dando destaque aos principais aspectos da aula observada, logo no início, a professora aciona concomitantemente dois gestos didáticos fundadores: presentificação e formulação de tarefas, pois diz aos alunos que a história que irão conhecer é de uma bruxa e, em seguida, solicita que cada um deles pegue uma folha e desenhe como eles acham que seria essa bruxa. A professora ressalta algumas questões para os alunos pensarem, como por exemplo se a bruxa é boa ou má, quais as características físicas que os alunos conhecem sobre bruxas.

Após a elaboração do desenho, os alunos têm um tempo para apresentarem aos colegas e à professora as suas produções, e dizerem o que imaginam da personagem. Só depois a professora compartilha a tela, com o livro em arquivo PDF, e faz a leitura e apresentação para os alunos. Neste momento, além da utilização da folha do desenho da bruxa como um recurso da aula, ela aciona um outro gesto fundador de dispositivo didático, que é o arquivo do livro em PDF.

Ao compartilhar a tela do seu computador para os alunos, a P1 utiliza o gesto didático fundador de presentificação, quando mostra a capa do livro e fala sobre o título para os alunos, pois nesse momento da aula virtual ela está com o objeto de ensino presente.

Antes de iniciar a leitura, a professora observa a capa do livro com os alunos, passando o mouse sobre alguns detalhes da ilustração, principalmente sobre a personagem da bruxa que estava retratada. Essa ação da professora reflete um gesto didático específico que permite os alunos criarem alguma expectativa sobre a história a ser lida a partir do que está sendo mostrado, além de dar a possibilidade de acionarem seus conhecimentos prévios.

Durante os momentos de leitura, P1 continua acionando gestos específicos, dando diferentes entonações na sua voz, de forma a deixar a história mais atrativa. Em alguns momentos era possível perceber certo tipo de interação com os alunos, quando dizia por exemplo: “ – Será que...”.

Terminada a leitura, a professora conversa com os alunos sobre as percepções que eles tiveram sobre a personagem, relembra alguns aspectos da história, como por exemplo os personagens secundários, utilizando o gesto da memória didática.

Concomitante a este momento, observamos o gesto didático fundador de regulação interna, pois a professora faz a mediação entre as impressões que os alunos tinham sobre bruxa, levando em consideração as experiências leitoras de cada um e de fato como era a personagem da história. A personagem quebra um pouco o paradigma cultural das histórias infantis, em que a bruxa quase sempre é uma personagem má.

Os alunos pedem a P1 para mostrar o desenho que fizeram sobre a bruxa antes da leitura da história. Alguns alunos já tinham mostrado antes, mas neste momento em questão houve uma participação muito maior da turma, o que fez a professora utilizar um gesto didático específico que foi o de pedir para que desativassem o microfone e só mostrarem o desenho na tela.

Após esse momento, outro gesto específico é acionado, que é o de regulação do tempo, pois a P1 percebe que a aula já está quase terminando, então, pede aos alunos que ainda não mostraram seu desenho que o mostrem aos colegas.

A aula vai finalizando, quando a professora aciona, mais uma vez, o gesto de dispositivo didático, que aparece atrelado ao gesto didático de formulação de tarefas, pois compartilha na tela do computador uma atividade para os alunos fazerem “em casa” que está no arquivo *Forms* e será postada na pasta de arquivos da turma. Por fim, quando a P1 posta a atividade, está utilizando mais um gesto didático específico.

Não foram observados durante essa aula dois gestos didáticos fundadores, que são *Focalização ou elementarização* e *Institucionalização*. Na análise das próximas aulas da P1, veremos se estes gestos serão acionados por ela.

Para organizar e ilustrar melhor os gestos didáticos que foram mencionados na

descrição da aula acima, apresentamos os quadros abaixo:

Quadro 3 - Gestos didáticos fundadores P1

Gesto didático fundador	Fala ou gesto da professora/ interação com aluno (a)	Contexto
1 – Formulação de tarefas	<i>(Professora) Então eu vou dar 10 minutos pra vocês desenharem como que vocês acham que é essa bruxa que vai aparecer na história, tá bom? Se ela é boazinha... se ela é malvada...</i> <i>(Aluno): Se ela tem um gato preto...</i>	Antes de mostrar o livro, a professora pediu aos alunos que fizessem um desenho de como imaginariam que a bruxa da história seria.
2 - Presentificação	<i>(Aluno) Minha bruxa tem cento e mil anos.</i> <i>(Professora)Esse livro que eu vou contar agora a história, chama “Carona na Vassoura”, tá bom?</i>	Conversa com a turma, após mostrarem o desenho da bruxa que fizeram imaginando ser a personagem. Em seguida, a professora começa a leitura da história.
3 – Regulação interna	<i>(prof.)Mas essa bruxa é boazinha... ela gostou dos animais.</i> <i>(aluno) A minha também é muito boazinha...</i>	Após a contação da história, os alunos conversam sobre o que descobriram da personagem e a professora faz a mediação sobre o que eles pensaram sobre a personagem principal e sobre como realmente ela é.
4 – Criação da memória didática	<i>(Professora) Vamos lembrar um pouquinho da história? Iasmin, Você lembra o nome da história?</i> <i>(Professora) É Carona na vassoura!</i>	Antes de terminar a aula a professora relembra a história fazendo algumas perguntas aos alunos
5 – Implementação do dispositivo didático	<i>(Professora) Então olha só... eu vou mostrar aqui pra vocês a atividade que vai para vocês fazerem hoje.</i>	A professora compartilha a tela do computador, mostrando aos alunos uma atividade no Forms.

Fonte: Criada pela autora (2023).

Quadro 4 – Gestos didáticos específicos P1

Gesto específico	Contexto
Pedir para desligar o áudio para começar a aula.	Os alunos estavam interagindo uns com os outros e a professora queria iniciar a aula.
Passar a seta do mouse na capa do livro mostrando as imagens, de acordo com o que a professora fala sobre a imagem retratada.	Antes de iniciar a contação da história, a professora observa a capa do livro com os alunos.
Entonar a voz.	No momento da contação da história, a entonação de voz varia de acordo com os acontecimentos do texto.
Pedir para desativar o microfone e só mostrar o desenho que fizeram.	Depois que fizeram o desenho de como imaginavam a bruxa e ouviram a história contada pela professora, os alunos queriam apresentar seus desenhos.
Regular o tempo.	A professora viu que faltava pouco tempo para terminar a aula, ainda tinha alunos sem apresentar o desenho e ela tinha que explicar uma atividade.
Colocar as atividades na pasta (virtual) da turma.	No final da aula, a professora coloca a atividade que os alunos farão para a próxima aula.

Fonte: Criada pela autora (2023).

A partir dos dados apresentados nos quadros acima e da proposta da aula desenvolvida pela professora 1, podemos refletir sobre o trabalho com a leitura, considerando especificamente o desenho dos alunos. Ela utiliza de forma muito positiva o desenho para levantar os conhecimentos prévios deles antes da leitura e da compreensão da história. Esse movimento metodológico que ela desenvolve ilustra o processo de letramento, pois a criança acaba buscando na memória referências sobre a personagem bruxa, acionando seus conhecimentos de mundo, ou seja, de acordo com Freire (1989), a experiência existencial dos alunos.

O documento da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) apresenta como uma habilidade para o trabalho na disciplina de Língua Portuguesa nos anos iniciais estabelecer expectativas em relação ao texto que será lido, conforme a seguir:

(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático,

bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas (BRASIL, 2018, p. 95).

Nesse momento do desenho, o aluno poderia apoiar-se em seus conhecimentos prévios, tendo recordações de um filme assistido, uma propaganda, um desenho, uma música que tenha ouvido ou de histórias de gêneros literários diferentes. Em certo momento do vídeo, logo após a escuta da história e da descoberta de que a personagem não era uma bruxa malvada, uma aluna fala que lembrou da bruxa da história “Joãozinho e Maria”. Com essa intervenção oral, a aluna reforça a importância desse momento da aula na ativação dos conhecimentos prévios dos alunos, pois professora e alunos interagiram socialmente. Além disso, fica claro para nós, professores, que a alfabetização e o letramento são processos indissociáveis (SOARES, 2021).

Ao solicitar que as crianças desenhem como imaginam ser a personagem, a professora 1 acionou um gesto didático específico, ou seja, a partir da necessidade da didatização do objeto de ensino (BARROS, 2012), ela criou esse momento na aula, tendo em vista que ele não constava no planejamento e foi uma ação pessoal realizada, um estilo adotado pela P1 (CLOT, 2007).

Uma questão importante a ser considerada nessa atividade é o contexto em que foi implementada, em que estávamos no início do período de isolamento social, pois as aulas analisadas são do mês de março; todos os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem começavam a lidar com o uso da tecnologia em substituição à presencialidade física na escola; as crianças ainda estavam em fase inicial da alfabetização, sem ter tido tempo hábil de compartilharem experiências de leitura e escrita de forma presencial. Ao considerarmos esse contexto, acreditamos que as atividades precisavam ser mais lúdicas, atrativas e até mesmo realizadas de forma oral, para alcançar o interesse e a participação dos alunos dessa faixa etária.

Possivelmente, caso não fosse esse o contexto da atividade, se tivesse sido realizada no presencial, por exemplo, a proposta teria sido diferente por parte dessa professora. Vale ressaltar que o trabalho criativo desenvolvido por ela nessa proposta foi importante para atrair os alunos para a leitura e a compreensão da história de forma fluida e participativa.

Com relação aos gestos didáticos fundadores manifestados no agir da professora durante o momento da aula, ressaltamos que não foram identificados os gestos de Focalização e Institucionalização. O objeto de ensino que no caso era o livro literário e a narrativa foram

trabalhados, porém, não foram destacados elementos do tipo: título, nomes de autores, ilustrador, imagem, introdução, desfecho etc., o que poderia caracterizar o gesto de focalização. De acordo com Cervera (2015), distinguir as partes do objeto e entender suas dimensões ensináveis caracterizam o gesto didático fundador de Focalização.

No caso do gesto de Institucionalização, não houve identificação dele pois esse gesto geralmente é conhecido como a sistematização dos conhecimentos (SANTOS, G., 2016). Caracteriza-se quando em algum momento da trajetória de ensino o professor constrói uma revisão sobre várias facetas do objeto de ensino trabalhado. Como já mencionado anteriormente, os alunos ouviram a contação de história pela professora, sem destacar elementos que caracterizam a estrutura da narrativa ou elementos visuais da capa do livro. Dessa forma, as ações da professora 1 no trabalho com o texto da história caracterizaram-se mais com o gesto de Criação da memória didática, pois ela recorda de forma oral com os alunos os acontecimentos, fazendo-lhes perguntas de compreensão.

Sobre os gestos didáticos específicos, destacamos que os gestos de controle do áudio dos alunos foram recorrentes. Esse gesto foi importante para a organização da dinâmica da aula, pois em um ambiente virtual fica difícil identificar quem quer falar, quem está falando e isso acaba gerando dificuldade para a professora 1 conduzir seu trabalho.

Esse controle das “falas” dos alunos foi citado pela professora 1 em entrevista, quando perguntamos sobre as dificuldades do processo de alfabetização no ensino remoto. Ela afirma que:

Os alunos também entenderem como que era aquele uso da tecnologia. Não tinha como todos falarem ao mesmo tempo, cada um tinha um tempo para falar. Assim como na sala de aula, né? Às vezes, no presencial, eles precisam ter um tempo para falar, é a mesma coisa no online. Também a gente teve que trabalhar isso com eles (TRECHO DA ENTREVISTA COM P1).

Todavia, em uma sala de aula presencial, esse gesto didático específico não existe, portanto, é um gesto característico do contexto da pandemia e do ensino remoto.

Continuando a análise dos vídeos, consideraremos agora a aula da professora 2. Ela inicia a aula com um gesto didático específico que é o da oração e, involuntariamente, vai atraindo a atenção dos alunos para si. Em seguida, aciona mais um gesto didático específico e faz as anotações dos nomes das crianças que estão presentes na aula (chamada).

Após esse momento, a professora utiliza mais dois gestos didáticos específicos, pedindo que os alunos desliguem o microfone para começarem a aula e que façam um sinal se

estão conseguindo ouvir bem. Ao conseguir o silêncio dos alunos, diz que eles irão conhecer uma história naquela aula e compartilha a tela com o livro em arquivo PDF.

No momento de compartilhamento da tela e visualização do arquivo em PDF, podemos destacar 2 gestos didáticos fundadores que foram mobilizados: implementação do dispositivo didático e presentificação.

Antes de começar a leitura, a P2 orienta aos familiares que estão acompanhando as crianças em casa que se acontecer algum problema de compartilhamento ou áudio, que eles comuniquem a ela. A professora utiliza um gesto didático específico e pede aos alunos que desliguem a câmera no momento em que ela estiver lendo a história.

Durante a leitura do livro, ela utiliza o gesto específico da entonação de voz, com a finalidade de atrair a atenção dos alunos. Após realizar a leitura do livro, P2 deixa os alunos comentarem sobre a história e realiza um gesto didático específico que é o de pegar a folha de planejamento para fazer perguntas de compreensão oral aos alunos.

Nesses momentos de escuta atenta dos alunos, ela mobiliza a criação da memória didática das crianças e aciona outro gesto específico que é o de ver quem ainda não tinha participado daquela aula.

Em seguida, utiliza a implementação do dispositivo didático e solicita aos alunos que peguem algum material de escrita (folha ou caderno) porque vai trabalhar com a escrita de algumas palavras que apareceram na história. Após esse gesto, ela formula a tarefa, orientando aos alunos o que vão registrar e como vão registrar na folha.

Concomitante à formulação de tarefas, a P2 mobiliza o gesto de focalização ou elementarização, pois uma das partes do objeto de ensino dela na aula era a escrita de palavras presentes no texto. Antes de pensar na escrita da palavra toda, a professora reflete com os alunos sobre o som das sílabas das palavras.

Um gesto didático específico é utilizado pela professora como forma de interagir e brincar com os alunos, pois ao precisar compartilhar a tela do seu computador e usar outro dispositivo didático que é o arquivo Word, ela faz uma brincadeira com eles e diz que vai fazer uma mágica para mudar de tela. Então, compartilha a tela de seu computador em arquivo Word e digita data e o título da atividade para que os alunos registrem em suas folhas. Essa ação da professora revela outro gesto didático específico.

Antes de ditar as palavras, a P2 encoraja os alunos a tentarem escrever e utiliza o gesto didático fundador de regulação interna para dizer aos alunos que depois da escrita deles ela vai mostrar a escrita correta da palavra. Ao fazer esse movimento, a professora promove a reflexão dos alunos sobre o processo de alfabetização.

Essas ações da professora 2 são um belo exemplo em que o processo de alfabetização ocorre atrelado ao do letramento. Primeiramente, porque há um livro, uma leitura, compreensão oral e depois a escrita de palavras contextualizadas que apareceram na história. Essa proposta de trabalho dialoga com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), ao orientar que o trabalho de Língua Portuguesa deve primar pelo texto como unidade de trabalho e desenvolvimento de habilidades linguísticas.

Quando propõe que os alunos escrevam primeiramente do jeito deles, supõe-se que P2 pretende ter acesso às hipóteses de escrita dos alunos, pois como se trata de uma atividade realizada no início do ano, espera-se que a grande maioria não esteja ainda alfabetizada. Conhecendo melhor o nível de escrita dos alunos, a professora consegue elaborar ações e propostas metodológicas diferenciadas para que os alunos se envolvam positivamente no processo de ensino-aprendizagem.

No momento em que a professora 2 reflete com os alunos sobre o som das palavras e pronuncia pausadamente cada sílaba, ela está novamente reforçando as orientações que o documento da BNCC (BRASIL, 2018) apresenta para o trabalho com a alfabetização, que é o de fazer com que o aluno perceba as relações (bastante complexas) que se estabelecem entre os sons da fala e as letras da escrita, ou seja, perceber as relações entre fonemas e grafemas.

Ao começar a ditar as palavras, a professora aciona novamente o gesto específico de desativar o microfone dos alunos porque estão conversando e utiliza outro gesto específico, pois pronuncia sílaba por sílaba de cada uma das palavras ditadas. Primeiro ela pede que os alunos escrevam a palavra toda, para em seguida solicitar que separem as sílabas. Nesse momento, ela dá uma orientação aos alunos, que é para eles lembrarem que a sílaba é um “pedacinho” da palavra. Essa observação reflete o gesto didático de institucionalização e também da memória didática, pois na sua fala ela revisa uma das facetas do objeto de ensino, que nesse caso é a sílaba, e retoma esse conhecimento para o aluno.

O movimento metodológico feito pela professora – partindo do global, que é o livro, passando pelas palavras e apresentando as sílabas – é muito importante na alfabetização, para que se trabalhe de forma contextualizada, sem tratar as sílabas de forma isolada. Conforme vimos no capítulo de alfabetização, estudos sobre os métodos de alfabetização já apontaram resultados positivos quando se trabalha nessa perspectiva.

No final da aula, a P2 utiliza alguns gestos didáticos específicos para orientar os alunos quanto à separação das sílabas das palavras. Ela bate palma para contar as sílabas e conta as sílabas com os dedos. Esses dois gestos são bem comuns entre professores de alfabetização no momento de aprendizagem das sílabas. Antes da aula terminar, outros gestos

didáticos são mobilizados: implementação do dispositivo didático, pois ela vai utilizar a pasta de arquivos da turma para anexar uma atividade e o gesto específico que é o de postar essa atividade.

Para organizar e ilustrar melhor os gestos didáticos que foram mencionados na descrição da aula acima, apresentamos os quadros abaixo:

Quadro 5 – Gestos didáticos fundadores P2

Gesto didático	Fala ou gesto da professora/ interação com aluno (a)	Contexto
1 – Presentificação	<i>(Professora) Olha a história aí!!</i>	Compartilha a tela em arquivo PDF.
2 – Criação da memória didática	<i>(Professora) Quem é a personagem principal da história?</i> <i>(Aluno) A bruxa!</i> <i>(Professora) Quais são os objetos usados pela bruxa?</i> <i>(Aluno) Um chapéu!</i> <i>(Aluno) Varinha</i> <i>(Aluno) E vassoura!</i>	Após a leitura, começa a relembrar alguns aspectos com os alunos.
3 – Implementação do dispositivo didático	<i>(Professora) Agora tem atividade. Todo mundo pegando lápis e caderno... não é caderno não.. é folha mesmo!</i> <i>(Aluno) Folha?</i> <i>(Professora) Pode ser folha ou caderno, o que você estiver usando.</i> <i>(Aluno) Tá bom!</i>	Fala da professora após a contação da história e momento de interpretação oral.
4 – Formulação de tarefas	<i>(Professora) Já podem ir escrevendo pra mim aí na folha, a data de hoje, 16/04/2020, aula de português.</i>	A professora vai escrevendo na tela compartilhada (Arquivo Word)

	<i>(Aluno) Mãe.. me ajuda!</i>	
5 – Focalização ou elementarização	<i>(Professora) Oh.. eu vou ditar, vou falar pra vocês, quatro palavrinhas, uma de cada vez, bem devagar, quatro palavrinhas que estão na historinha da Carona na vassoura, tá? Primeiro, a tia A. vai falar com vocês as palavrinhas [...] vou falar a palavra toda, depois por sílaba, por pedacinho e depois posso falar até letra por letra. E vocês vão tentar escrever aí, sozinhos.</i>	Atividade após a leitura e interpretação oral da história.
6 – Regulação interna	<i>(Professora) Tentem escrever sozinhos e depois a tia A. vai mostrar como escreve... Aí vocês vão olhar aí se está certo ou não. Tá?</i>	Momento em que os alunos estão se preparando para começar a atividade.
7 – Institucionalização	<i>(Professora)... é para separar só as sílabas, os pedacinhos, tá bom?</i>	Orientação da professora no momento em que os alunos estão tentando escrever e separar a sílaba das palavras.

Fonte: Criada pela autora (2023).

Quadro 6 – Gestos didáticos específicos P2

Gesto específico	Contexto
Realizar a oração.	Início da aula.
Realizar a chamada.	Início da aula.
Pedir para desligar o microfone.	Início da aula.
Pedir para fazerem sinal na câmera para saber que estão ouvindo.	Início da aula e explicação do que iria acontecer durante a aula.
Pedir para desativar as câmeras.	Explica que é para não pesar na hora que compartilhar o livro PDF.
Avisar aos pais que se acontecer de travar ou de não ouvirem, ligarem o microfone e dizer.	Antes de começara leitura da história.
Ver quem não falou.	A professora olha os nomes no papel para chamar o aluno que ainda não tinha participado.
Brincar que haverá a magia de mudar a página.	Compartilha atividade e brinca com os alunos que fará uma mágica.
Escrever no computador.	Escreve o título e data da atividade.

Ativar o mudo dos alunos.	Estava fazendo atividade e ditando e os alunos falando junto.
Pronunciar sílaba por sílaba das palavras ditadas.	Momento da atividade.
Bater palma para a contagem das sílabas.	Momento da atividade.
Contar sílabas com dedos.	Momento da atividade.
Avisar que vai postar as atividades na pasta.	Momento após a atividade.

Fonte: Criada pela autora (2023).

Sobre as duas análises apresentadas acima, podemos refletir primeiramente acerca da questão da proposta da atividade. Apesar de não trazermos como exemplos nos dados das tabelas, todas as perguntas sugeridas no planejamento para a compreensão oral da história foram feitas pelas duas professoras. As aulas foram bem diferentes, enquanto a primeira deu destaque à questão da personagem e de suas características de forma bem lúdica, a segunda trabalhou a escrita de palavras, dando destaque para a identificação do som e para a quantidade de sílabas.

Outro aspecto importante a ser destacado é sobre a participação das famílias, principalmente na questão das orientações das crianças e do suporte técnico. No momento de entrevista com as professoras para conhecer um pouco mais do contexto da pesquisa, ambas relataram grande participação das famílias no momento das aulas, como a seguir:

As famílias...elas gostavam muito de participar e às vezes até mesmo de dar respostas antes da criança responder, então, é... eu senti que as famílias ficavam muito ansiosas e às vezes tinham até vergonha às vezes da criança... do filho ali responder errado. Então eles acabavam falando a resposta (risos) [...] eram momentos que a gente tinha que fazer intervenção (TRECHO DA ENTREVISTA COM P1).

A grande maioria das famílias da minha turma de 2020 pôde acompanhar o processo dos alunos, nas aulas. É...tinham aquelas que às vezes estavam ali do lado, que a gente teve que muitas vezes monitorar de não dar resposta, porque estavam sempre juntas. Mas um lado positivo que eu encontrei no ano de 2020 no ensino remoto é que a gente conseguiu realmente estreitar os laços familiares, porque muitas vezes quando não é no remoto, tem pai que a gente nem conhece, porque o filho vai de van, né? (TRECHO DA ENTREVISTA COM P2).

Percebemos algo em comum na fala das duas professoras com relação à ansiedade das famílias em querer falar as respostas corretas para os alunos, sem deixá-los primeiramente

refletir e tentar realizar a atividade proposta. Acredito que esse fato também tenha ocorrido em outras realidades de ensino remoto, não apenas nessas duas turmas pesquisadas.

A fala da professora 2 é bastante relevante quando apresenta um ponto positivo do ensino remoto, que é o estreitamento dos laços entre a relação família e a escola. Sem dúvida, essa relação foi fundamental para o desenvolvimento das habilidades que as crianças adquiriram durante o período em estudo. As habilidades motoras, por exemplo, que são importantes no período da alfabetização, como a pega correta do lápis, os movimentos de recorte, de colagem, a dobradura, entre outras, dificilmente são ensinadas por uma tela. Certos movimentos precisam do contato físico com a criança, que naquele momento estava sendo assistida pela família.

Como percebemos nos trechos das entrevistas com ambas as professoras, poderíamos dizer que as aulas, de certa forma, eram ministradas para as crianças e para as famílias. A exposição do trabalho do professor a um público distinto do grupo de alunos é objeto de reflexão por alguns autores que pesquisam o trabalho docente em tempos de pandemia, principalmente na questão da saúde desse trabalhador, como os estudos de Souza, Santos, Rodrigues, Felix e Gomes (2022). Os estudos ainda mostram que essa nova forma de organização do trabalho docente acumulou interação entre trabalho doméstico e profissional e muitos professores revelaram cansaço excessivo, ansiedade e angústias durante esse período.

Por fim, os pedidos para desativar os áudios também foram bem recorrentes entre os dois vídeos analisados, uma vez que precisamos ressaltar que as turmas são falantes e queriam interagir a todo momento com os colegas e com a professora, pois eram crianças entre 5 e 6 anos que estavam há algumas semanas isoladas em casa e por isso tinham necessidade de interagir.

Porém, como o ambiente era o virtual, precisava haver uma maior organização das ferramentas de câmera e voz para que pudesse haver entendimento entre todos os interactantes daquela cena comunicativa e educacional. Essa condição trazia ainda mais desafios ao trabalho das professoras, pois tinham um planejamento a cumprir e não poderiam somente ficar conversando com as crianças.

Diferentemente da professora 1, percebemos, nas ações da professora 2 durante todo o período de aula analisada, a presença de todos os sete gestos didáticos fundadores. O fato de as professoras terem a flexibilidade de cumprirem o planejamento, adaptando-se às necessidades da turma, permitiu que a professora 2 realizasse outras atividades a partir da leitura e compreensão da história. Além do gesto específico de desativar o áudio que foi comum entre as duas professoras, percebemos também o gesto de postar atividades na pasta

de arquivos da turma, que ocorria no final das aulas.

Para finalizar a análise desta primeira aula, é válido ressaltar que os gestos específicos observados no trabalho da professora 2 referem-se em sua grande maioria a um jeito particular característico dela em conduzir as aulas, o que pode ser compreendido como seu estilo (CLOT, 2007). Como apresentamos na parte teórica deste trabalho, os autores que estudam os gestos didáticos ressaltam que muitas vezes nos recordamos de ações de professores que tivemos, pois cada um deles tem uma maneira individual de agir em sala de aula, que os caracteriza. Existem gestos que são gerais da profissão docente, ou seja, comuns a todos os professores (DOLZ, 2012), e outros que são individuais.

No próximo subcapítulo, analisaremos a aula 2 de cada uma das professoras cujo trabalho com os gestos está sendo investigado.

7.2 AULA 2

A segunda aula observada aconteceu no mês de julho e teve como objetivo trabalhar a leitura, interpretação e escrita de palavras a partir do livro literário: “O sapato que miava”, da autora Silvia Orthof. Como sabemos, o planejamento é compartilhado entre as professoras que atuam no primeiro ano do ensino fundamental e para este dia a aula foi pensada em três momentos.

O primeiro momento era uma conversa mais informal com os alunos para que fizessem uma sondagem de quem conseguiu assistir à videoaula com a contação e música da história e para que os alunos comparassem entre eles o tamanho do calçado de cada um através da identificação da numeração deles. Esse movimento foi pensado pois na história tem um gato e um cachorro que viviam dentro do sapato de seus donos e os donos acabavam calçando o sapato com esses animais dentro.

O segundo momento é pensado a partir de perguntas que deverão ser respondidas oralmente para trabalhar com a interpretação da história. No planejamento aparece as seguintes sugestões:

- Como era a casa da Dona Velha?
- O que seu gato gostava de fazer?
- O que Dona Velha comprou na feira? Quem já foi à feira?
- Com quem Dona Velha se encontrou quando voltava para casa?

Já o último momento tratava-se de uma atividade para trabalhar com a escrita de palavras. A orientação era que as professoras fizessem com os alunos uma lista de alimentos que podem ser comprados na feira.

Vale ressaltar que cada professora teve a liberdade de adaptar e direcionar a aula a partir da realidade e dinâmica da sua turma, desde que conseguisse alcançar o objetivo principal que era fazer a leitura e compreensão da história com os alunos e trabalhar com a escrita de palavras através do gênero textual lista, que está presente no documento da BNCC como um gênero previsto para o trabalho com os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. É importante ressaltar, ainda, que a proposta curricular do colégio no qual realizamos a pesquisa está baseada nesse documento.

Antes de iniciarmos a análise da aula da professora 1, destacamos duas mudanças que ocorreram na dinâmica das aulas e na plataforma onde os alunos e professores interagiam durante o horário matutino, para a promoção da interação e da realização das atividades. A primeira delas foi que as aulas, a partir do mês de junho daquele ano de 2020, contavam com um momento assíncrono, disponibilizado por volta das 12h40, diariamente, no qual a professora tinha cerca de 15 minutos para explicar o conteúdo da aula, através de um vídeo.

Além de questões institucionais e trabalhistas, envolvendo carga horária de aula docente, esse movimento foi pensado com o objetivo de os alunos terem maior aproveitamento dos conteúdos, pois não havia interrupção de áudios ligados ao mesmo tempo e nem falhas de sinal de internet no momento em que as professoras estavam apresentando aos alunos o assunto trabalhado naquele dia de aula.

A segunda mudança também está relacionada à questão de controle dos áudios dos alunos e professores. A plataforma passou a ter um novo ícone disponível, o de uma “mãozinha” levantada que poderia ser acionada em qualquer momento da aula, indicando que aquela pessoa gostaria de falar.

A gravação da aula da professora 1 começa com os alunos interagindo com os colegas e também com ela, e rapidamente é direcionada para o primeiro momento previsto no planejamento: fazer um levantamento a respeito do acesso dos alunos à videoaula postada minutos antes, já que a orientação era a de que os alunos entrassem na plataforma e assistissem ao vídeo antes do início da aula síncrona.

A professora utiliza o gesto didático da presentificação para dizer aos alunos que “trouxe” um livro para ser trabalhado na aula de português. No ensino remoto, esse gesto de presentificação é importante pois carrega significado e sentido para o aluno, principalmente na fase da alfabetização, que precisa ter incentivo e boas influências de leitura.

No momento em que alunos e professores estão afastados e que eles não podem compartilhar do livro físico, dizer que o livro está “presente”, que a professora “trouxe” um livro para a aula, motiva os alunos e os aproxima da leitura. Em um dos momentos da entrevista com essa professora, ela revela que algumas vezes fazia leitura das histórias utilizando o próprio livro físico para os alunos, compartilhando a tela dela para que eles a vissem folhear página por página. Ela relata:

A gente usava muito livro de literatura infantil, e aí a gente usava o livro físico, mostrando ali na tela mesmo né? O livro, folheando de capa a capa ali, passando as folhas, eles iam vendo as imagens e em alguns momentos a gente usava o livro online [...] (TRECHO DA ENTREVISTA COM P2).

Provavelmente, devido a essa sensibilidade da professora em entender a importância do incentivo à leitura nessa fase da alfabetização, ela percebe a necessidade de retomar a leitura da história com os alunos pois avalia que alguns não acessaram a gravação do vídeo em que apresentava a história antes do momento da aula síncrona.

Essa ação de retomada da história caracteriza um gesto didático específico da professora, ou seja, um gesto que surgiu a partir da necessidade daquela turma em determinado momento da aula. Suponhamos que ela agiu dessa maneira para que garantisse a realização de um bom trabalho com todos os alunos, não deixando nenhum deles com prejuízo por conta de não terem escutado a história previamente.

É importante ressaltar que esse momento de interação com os alunos não teve interrupção ou participação de familiares, ou seja, diferente da primeira aula analisada dessa mesma turma, que aconteceu no início da pandemia, os alunos, familiares e professores demonstravam estar mais experientes no uso dos recursos tecnológicos do ensino remoto.

A história é apresentada aos alunos através do compartilhamento de tela feito pela professora e leitura do livro em arquivo PDF. Essa ação de compartilhamento e uso do livro virtual caracteriza o gesto de implementação do dispositivo didático. No momento da leitura, a professora utiliza diferentes entonações na sua voz, assim como fez em sua primeira aula analisada, diferenciando os personagens do narrador, por exemplo.

Após a contação da história para a turma, outro gesto didático é acionado para que a professora trabalhe a interpretação da história. Ela utiliza a criação da memória didática e através de perguntas direcionadas, destacadas no início desse subcapítulo, a alguns alunos ela retoma os principais acontecimentos da história na ordem em que aparecem no livro. Esse momento de retomada da história é muito importante, pois, além de trabalhar com as

habilidades previstas no documento da BNCC para essa etapa da escolarização, no que diz respeito à oralidade, desenvolve organização do pensamento da criança.

Como continuidade das atividades previstas, a professora começa a explicar aos alunos qual será a atividade prática daquela aula e para isso utiliza-se do gesto de formulação de tarefas, em que ela apresenta aos alunos o que deverão fazer. A proposta apresentada por ela traz uma contextualização diferente do que foi proposto no planejamento.

Os alunos recebem a instrução de pensarem em uma refeição que deveriam preparar para os avós. Após escolherem o que seria servido, eles tinham que escrever o que comprariam para preparar o cardápio. Ao pedir que os alunos criassem uma lista desses ingredientes, a professora acionou outro gesto didático fundamental, o gesto de focalização, porque começou a explicar para aos alunos como deveriam escrever a lista, ou seja, a sua estrutura.

Além de o gesto didático desse momento de explicação ser linguageiro, a professora utilizou-se de um gesto didático específico, fazendo gestos com a mão para mostrar que em uma lista escrevemos um item embaixo do outro. Esse momento foi riquíssimo, pois dele surgiram outros dois gestos didáticos fundamentais que foram os de regulação interna e institucionalização. O primeiro aconteceu quando ela lembrou com os alunos os tipos de lista existentes em nossa cultura e em nossas práticas cotidianas. De acordo com Cervera (2015), nesses momentos, o professor consegue identificar se o aluno tem dificuldade de identificar as características estruturais do gênero textual trabalhado.

Já com relação ao último gesto, o de institucionalização, a professora reforça em sua fala a estrutura do gênero textual lista, mostrando aos alunos que os saberes construídos por eles nas interações das aulas são saberes já existentes nos pré-construídos sociais.

Depois desse processo de mediação e interação com os alunos sobre o gênero textual lista, a professora compartilha sua tela e cria em um arquivo word uma lista de exemplo para os alunos. Essa ação da professora revela um gesto didático específico, pois surgiu a partir da dinâmica do momento da aula e provavelmente ela sentiu necessidade de exemplificar para os alunos como é a estrutura de uma lista.

Esse momento de criação junto aos alunos foi muito importante, pois os alunos puderam acompanhar o desenvolvimento da escrita pela docente, participando e intervindo, e não tiveram acesso a um modelo já pronto. Morais (2012) destaca que quando a criança participa da produção coletiva de textos, em que o professor é o escriba daquilo que os alfabetizados ditam, a criança avança em seus conhecimentos letrados.

Após a produção escrita dos alunos, eles compartilharam oralmente com a professora o

que haviam colocado em suas listas e a aula foi caminhando para o fim. Para organizar e ilustrar melhor os gestos didáticos que foram mencionados na descrição da aula acima, apresentamos os quadros abaixo:

Quadro 7 – Gestos didáticos fundadores P1

Gesto didático fundador	Fala ou gesto da professora/ interação com aluno (a)	Contexto
1 – Presentificação	<p><i>(Professora) Na nossa vídeoaula eu trouxe o livro pra vocês, O sapato que miava. [...]</i></p> <p><i>(Aluno) O gato entrou no sapato da dona velha e ela encontrou um velho que tinha um cachorro e eles moraram juntos.</i></p>	Início da aula .
2– Implementação do dispositivo didático	Compartilhamento da tela para leitura da história em PDF	Após conversarem sobre quem conseguiu ouvir a história, ela conta novamente para a turma, para os que não conseguiram assistir.
3 – Criação da memória didática	<p><i>(Professora) A... L... você lembra o que a velha comprou na feira?</i></p> <p><i>(Aluno) Quiabo... nossa é difícil lembrar!</i></p>	Perguntas sobre a história após a contação para toda a turma.
4 – Formulação de tarefas	<p><i>(Professora) Então, agora, cada um de vocês vai preparar uma lista de alimentos.</i></p> <p><i>(Aluno) Tia! Minha avó gosta muito de ovo.</i></p>	Logo após a conversa com os alunos para recordarem os acontecimentos da história, a professora começa a apresentar o que fariam na atividade.
5 – Focalização ou elementarização	<p><i>(Professora) O que é uma lista? Né?</i></p> <p><i>Em uma lista a gente descreve coisas que nós precisamos fazer ou que nós precisamos comprar, né?</i></p> <p><i>Tem a lista de aniversariantes, [...] lá na nossa sala de aula eu fiz uma lista de chamada, lembram?</i></p>	A professora explica a atividade a partir da história.

	<i>E lá eu coloquei o nome de vocês em ordem alfabética. Então, isso também é uma lista.</i>	
6 – Regulação interna	<p><i>(Professora) Então lista, pode ser lista de várias coisas... lista de compras, lista de afazeres, lista de chamada, né? Vocês lembram de mais alguma lista?</i></p> <p><i>(Aluno) Lista de alimentos...</i></p> <p><i>(Professora) É! Que nós vamos fazer agora.</i></p>	Estão conversando sobre o gênero textual lista.
7 – Institucionalização	<p><i>(Professora) Uma característica da lista é isso.. uma coisa vem embaixo da outra. A gente pode classificar como algo primeiro que a gente vai ter que fazer e ir né? Seguindo aquela lista... ou então podemos colocar a lista em ordem alfabética, como é a lista de chamada, a lista de aniversariante, [...] mas sempre vem uma coisa embaixo da outra, né? Não é um texto corrido. [...] um item embaixo do outro.</i></p> <p><i>(Aluno) Tia! Estou fazendo a data.</i></p>	Estão conversando sobre o gênero textual lista antes de fazer a atividade.

Fonte: Criada pela autora (2023).

Quadro 8 – Gestos didáticos específicos P1

Gesto específico	Contexto
Orientar para o levantamento da mãozinha para quem quiser falar.	Início da aula para comentar sobre a história trabalhada.
Retomar a história para quem não ouviu antes da aula.	Início da aula, antes de explicar a atividade.
Entonar a voz de modos diferentes na contação de história.	Fazia o barulho do miado do gato, por exemplo.
Movimentar o braço para mostrar que lista escreve um item embaixo do outro.	Explicação sobre o que é lista.

Criar uma lista própria, mostrando um item sendo escrito debaixo do outro.	Momento da atividade.
--	-----------------------

Fonte: Criada pela autora (2023).

Podemos destacar a importância dessa aula para os alunos, pois a P1 conseguiu alcançar de forma muito positiva todos os objetivos esperados, conforme a descrição do planejamento. Houve leitura e compreensão da história, escrita de palavras e trabalho com o gênero lista, trazendo para o contexto dos alunos a funcionalidade desse gênero, ou seja, trabalhou-se a alfabetização nas práticas sociais. Além disso, verificamos de acordo com os dados da tabela a presença de todos os sete gestos didáticos fundadores, essenciais para o processo de ensino e aprendizagem.

Outra questão bastante relevante relaciona-se à interação entre a professora e os alunos e também entre os próprios de cada turma. Diferente da primeira análise da turma dessa professora, podemos perceber certa organização nas falas e maior entendimento entre alunos e professora, pois os alunos fazem o uso do ícone “mãozinha levantada” com muita frequência. Vale ressaltar também que as famílias estão presentes, porém, não interromperam a aula como faziam anteriormente.

Os gestos didáticos linguageiros foram mais recorrentes do que os corporais, e o gesto específico da entonação de voz no momento da história também apareceu nessa segunda análise.

A proposta e execução da atividade foi um momento riquíssimo, pois a professora deixa os alunos escreverem o nome dos alimentos de acordo com as suas hipóteses de escrita, o que para os alunos na fase da alfabetização é essencial. Estimular a escrita espontânea a partir dos conhecimentos que os alunos já adquiriram faz diferença na aprendizagem.

Continuando a análise dos vídeos, consideraremos agora a aula da professora 2. Ela inicia a aula com um gesto didático específico que é o da oração, assim como fez no primeiro vídeo analisado. Após a oração, a professora interage com os alunos perguntando quem conseguiu assistir à videoaula que é a continuação da história “O sapato que miava”, de Silvia Orthof.

Neste momento de interação, ainda percebemos que os alunos falam ao mesmo tempo que os outros, mesmo já tendo disponível para eles, como dissemos anteriormente, o dispositivo para levantar a “mãozinha” caso queiram falar.

Quando consegue a atenção dos alunos para continuar a aula, a professora resolve passar para a turma um vídeo antes de explicar a atividade. Essa ação da professora representa

um gesto didático específico dela, pois surgiu a partir da necessidade da dinâmica da aula naquele momento e ao mesmo tempo, um gesto didático fundador de presentificação, quando ela traz o vídeo para os alunos. Provavelmente, ela optou por esse recurso como uma forma diferente de apresentar a história novamente, pois o vídeo na verdade é de uma música da autora Bia Bedram, que conta a história de forma cantada.

Ao optar por esse recurso, P2 aciona outro gesto didático que é o de implementação do dispositivo didático, pois, como afirma Cervera (2015), esse gesto mostra as ferramentas de ensino ou didáticas utilizadas pelo professor com o objetivo de aprendizagem do aluno e que são previamente organizadas. No caso dessa turma em análise, o vídeo já estava no planejamento compartilhado com as professoras, como ferramenta a ser utilizada. A professora, no caso, escolheu o momento que julgou oportuno compartilhar com os alunos.

Durante o momento de compartilhamento e visualização do vídeo, que era a história cantada, podemos observar interrupções dos alunos dizendo sobre interferências no compartilhamento da tela, som, enfim, alguns problemas técnicos que provavelmente ocorreram nos aparelhos de poucos alunos, pois o da professora aparentemente estava normal. Essas interrupções por problemas técnicos foram muito frequentes durante a pandemia, devido sobretudo à qualidade da conexão de internet de cada um dos alunos e da sobrecarga da conexão nas residências e nos espaços diversos de onde eles participavam das atividades escolares.

Por causa das interrupções, a professora pediu que os alunos desligassem os seus microfones. Essa fala da professora caracteriza um gesto didático específico. Naquele momento, diante de alguns áudios ligados, ela vê a necessidade de pedir que os alunos façam “silêncio” para que melhor compreendam a história (música) que será trabalhada.

Após ouvirem a música, P2 começa a trabalhar com os alunos a interpretação da história a partir de perguntas que eram respondidas oralmente pelos alunos. Essa ação da professora em trazer à memória deles os principais acontecimentos e as características dos personagens retrata o gesto didático fundador de criação da memória didática, muito importante na aprendizagem dos estudantes.

O momento posterior ao que caracteriza o gesto da criação da memória didática é o gesto da formulação de tarefas, em que a professora pede que os alunos falem para ela alimentos que podem ser comprados na feira. Concomitante a este gesto didático, ela logo aciona um gesto didático específico que é o de pedir que os alunos falem primeiro para ela anotar e que somente depois do registro dela eles anotem.

Durante essa dinâmica de ouvir os alunos, P2 compartilha a tela do seu computador e

começa a digitar em arquivo Word os alimentos que os alunos estão falando para ela. Vale ressaltar que a utilização do arquivo Word para digitar a atividade refere-se também ao uso de um dispositivo didático. Ao digitar três alimentos, P2 muda de ideia e repensa sua ação. Ela, então, comunica aos alunos que vai ouvi-los primeiro, anotar em seu caderno as palavras que disserem e que, depois, vai escrever com eles esses alimentos em ordem alfabética. Essa nova ação da docente caracteriza um gesto didático específico, surgido a partir da necessidade de adaptação da atividade naquele momento.

Depois do momento de escuta dos alunos, que reflete um gesto específico, ela começa a digitar o nome dos alimentos que eles disseram em ordem alfabética, e quando essa ação está acontecendo ela utiliza o gesto didático da regulação interna, pois lembra através de uma pequena explicação aos alunos o que caracteriza a organização em ordem alfabética.

Enquanto vai digitando os alimentos para os alunos copiarem, ela precisa dar atenção a uma aluna em particular que não estava acompanhando a escrita das palavras e que a mãe estava brigando com ela com o áudio ligado. Esse tipo de descuido foi bastante comum nos períodos de aula remota. As famílias encontravam-se ansiosas no processo de aprendizagem dos alunos e queriam dar respostas ou mediar as atividades de maneira diferente daquela que a professora orientava, além disso, era comum presenciar câmeras e áudios ligados mostrando familiares realizando outras tarefas e/ou conversas aleatórias.

Os alunos fazem a cópia da lista de alimentos da feira em ordem alfabética e a professora finaliza a aula orientando o próximo encontro com os alunos. Quando todos os alunos “saem” da aula, no aplicativo usado para a promoção da interação, a professora ainda permanece on line com a aluna referida acima, pois ela não havia escrito as palavras ao mesmo tempo que os demais.

Para organizar e ilustrar melhor os gestos didáticos que foram mencionados na descrição da aula acima, apresentamos os quadros abaixo:

Quadro 9 – Gestos didáticos fundadores P2

Gesto didático fundador	Fala ou gesto da professora/ interação com aluno (a)	Contexto
1– Implementação do dispositivo didático	<p><i>(Professora)Antes de fazer as perguntas acho que vou passar um vídeo pra vocês assistirem.</i></p> <p><i>(Aluno) Tia, eu adoro as paisagens que as vezes você coloca de fundo (falando</i></p>	Início da aula, antes de explicar a atividade.

	<i>sobre o fundo de tela do computador)</i>	
3 – Criação da memória didática	<i>(Professora) Como era a casa da dona velha, hein?</i> <i>(Aluno) Muito velha... tinha torneira resfriada, cadeira de balanço.</i>	Após assistirem ao vídeo com a música sobre a história.
4 – Formulação de tarefas	<i>(Professora) A gente vai fazer uma lista de compras da feira. Mas vocês ainda não vão copiar [...] porque vocês vão me dar ideias aí do que que a gente pode comparar na feira.</i> <i>(Aluno) Tia A.! Eu só quero tirar uma dúvida: a gente vai poder fazer a lista do jeito que a gente quiser na ordem alfabética ou vai ter que imitar a da professora?</i>	Após assistirem ao vídeo com a música sobre a história e responderem perguntas orais.
6 – Regulação interna	<i>(Professora) Qual é a primeira letra do alfabeto?</i> <i>(Aluno) A!</i> <i>(Professora) Deixa eu ver se tem alguma coisa com A aqui.</i>	A professora vai organizando a lista em ordem alfabética.

Fonte: Criada pela autora (2023).

Quadro 10 – Gestos didáticos específicos P2

Gesto específico	Contexto
Realizar a oração.	Início da aula.
Colocar um vídeo para os alunos assistirem antes da atividade.	Momento após a oração .
Colocar para os alunos ouvirem uma música que é sobre a história .	Momento após a oração.
Pedir que os alunos desliguem o microfone.	Na hora da música.
Compartilhar a tela para digitar a atividade como modelo para os alunos.	Após explicar a atividade aos alunos.
Pedir que os alunos organizem a lista em ordem alfabética.	Explicação da atividade.

Ativar o mudo do microfone dos alunos.	Momento da explicação da atividade.
Chamar alguns alunos para participar, dizendo o que podem comprar na feira.	Momento da atividade.
Ouvir os alunos que desejaram participar e organizar a lista.	Momento após a fala dos alunos e antes da escrita da lista.

Fonte: Criada pela autora (2023).

Diante das análises feitas acima e dos dados apresentados, percebemos que não foram identificados os gestos didáticos fundadores de presentificação, focalização – ou elementarização – e institucionalização, durante essa aula observada. Todavia, é importante destacar que não tivemos acesso à videoaula que sucede essa atividade e, portanto, não sabemos se os gestos foram realizados nas aulas seguintes.

Observamos que, aparentemente, o objetivo previsto para a aula não foi totalmente realizado, de acordo com o que havia sido proposto no planejamento. A história foi lida e compreendida, as palavras foram trabalhadas, porém, através de cópias, além disso, a estrutura do gênero textual lista não foi apresentado de forma explicativa aos alunos, como objeto de ensino.

Todavia, é importante destacarmos o que Nascimento (2011) aponta sobre a compreensão das atividades para a aprendizagem de um objeto de ensino, que nesse caso é o gênero textual lista. Segundo ela, os objetos de ensino, ao serem identificados pelos aprendizes através dos gestos didáticos, os ajudam a construir progressivamente a sua significação ao novo contexto e articular aos significados sociais da prática. A autora reforça ainda que os gestos didáticos específicos decompõem o objeto e se ajustam às necessidades dos aprendizes.

Levando em conta a abordagem trazida por ela sobre a construção progressiva do objeto de ensino, destacamos que, apesar de a professora 2 não ter explorado através de gestos didáticos languageiros o gênero textual lista, ao compartilhar a tela do seu computador com os alunos e organizar a escrita dos alimentos seguindo a estrutura de escrita que a caracteriza, ela acaba mostrando visualmente aos alunos as características do gênero. Utilizando-se de um gesto didático específico, ela organiza os alimentos respeitando o padrão textual do gênero. Nesse momento de organização da escrita, verificamos uma atividade de cópia, em que, segundo a nossa interpretação, trouxe pouca reflexão por parte dos alunos sobre a construção das palavras.

Outra questão importante a ser destacada é com relação à interação entre alunos e

professora e entre os próprios alunos. Ainda foram identificadas dificuldades em esperar a vez de falar e de controlar os microfones, como podemos perceber nos gestos específicos, em que a professora solicita que desliguem o áudio e outro momento em que ela mesma aciona o ícone “mudo” para desligar.

Sobre as duas análises apresentadas acima, podemos refletir novamente acerca da questão da proposta da atividade. As duas professoras fizeram a leitura e a compreensão oral das perguntas do livro que estavam no planejamento, porém, as aulas foram bem diferentes.

Enquanto a primeira trabalhou características do gênero lista utilizando-se de gestos didáticos verbais, corporais e escrita espontânea das palavras, a segunda professora trabalhou com uma atividade em cópia e apresentou as características do gênero textual aos alunos através do gesto didático específico no momento em que organizava a escrita das palavras no arquivo word, não verbalizando com os alunos algo relacionado à estrutura da lista. Fazer a cópia de textos breves, mantendo suas características, é uma habilidade prevista para o trabalho com os alunos nessa fase de escolarização.

As ferramentas e dispositivos didáticos para a retomada da narrativa com os alunos foi diferente. A primeira professora optou por recontar a história utilizando o livro em arquivo PDF e a segunda professora optou por recontar através de uma música.

Para finalizar a análise dessa segunda aula, ressaltamos a diferença no agir das duas professoras, tanto na adaptação do planejamento, quanto na escolha da ferramenta para trabalhar o reconto da história. Isso reforça o que nos traz Clot (2007), quando defende que o trabalho do professor pressupõe uma atividade que é atravessada por um conjunto de ações e apresenta três dimensões: trabalho prescrito, realizado e real. Podemos perceber claramente essas três dimensões quando pensamos no planejamento que as professoras receberam previamente orientando o seu trabalho; no que efetivamente realizaram e no que poderiam ter desenvolvido.

No próximo subcapítulo, analisaremos a aula 3 de cada uma das professoras cujo trabalho com os gestos está sendo investigado.

7.3 AULA 3

A terceira aula observada aconteceu no mês de setembro e teve como objetivo trabalhar a leitura, interpretação e diferentes versões do conto clássico “Os três porquinhos”. Como sabemos, o planejamento é compartilhado entre as professoras que atuam no primeiro ano do ensino fundamental e para este dia a aula foi pensada a partir da contação da história,

de uma compreensão oral e de uma sondagem para saber se as crianças acreditaram na versão contada pelo lobo.

As sugestões de perguntas para a compreensão oral eram:

- Essa história é parecida com a história que você conhece dos 3 porquinhos?
- Qual é o personagem que conta essa história que acabamos de ler?
- O que a capa desse livro nos faz lembrar?
- Entre a história contada pelos porquinhos e essa história contada pelo Lobo, existem alguns elementos parecidos? Quais?
- Como se chama o Lobo dessa história?
- O que o Lobo disse que ia fazer quando saiu de casa?
- Como o Lobo justifica a derrubada das casas dos porquinhos?
- O que o Lobo quis dizer ao falar: “Fui vítima de uma armação!”?

Vale ressaltar novamente que cada professora teve a liberdade de adaptar e direcionar a aula a partir da realidade e dinâmica da sua turma, desde que conseguisse alcançar o objetivo principal que era fazer a leitura e compreensão da história com os alunos e trabalhar com as diferentes versões do conto clássico.

A apresentação e o trabalho com diferentes versões dos contos clássicos são práticas pedagógicas riquíssimas, pois envolvem escuta, oralidade, imaginação, criatividade e valoriza a diversidade cultural. A BNCC orienta, no campo artístico literário, a seguinte habilidade a ser desenvolvida no primeiro ano do ensino fundamental pelos alunos:

(EF01LP25) Produzir, tendo o professor como escriba, recontagens de histórias lidas pelo professor, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens, observando a forma de composição de textos narrativos (personagens, enredo, tempo e espaço) (BRASIL, 2018, p. 111).

No caso da proposta dessa atividade analisada, não houve produção escrita, mas houve recontagens de narrativas em diferentes versões. O trabalho com o reconto de forma oral é o primeiro passo para as atividades de produção de texto. Podemos perceber durante as aulas remotas um trabalho mais voltado para a oralidade e interação dos alunos e professores.

Acreditamos que o fato de identificarmos mais atividades orais e interativas estejam relacionadas ao que argumentam Santos, C. e Santos, F. (2021) sobre o desafio dos professores em tornarem a aula remota mais atrativa. Tratando-se de crianças entre 5 e 6 anos, no processo de alfabetização, num contexto de isolamento em que havia grande necessidade de interação, não se espera que elas fiquem fazendo cópias em frente às telas.

Como a interação é importante no desenvolvimento das crianças, a aula da professora 1 começa a partir de uma conversa dela com os alunos mediante a um gesto específico de

oração. Ela solicita que um aluno conduza esse momento da aula. Após a oração, P1 conversa com os alunos sobre a videoaula, perguntando quem conseguiu assistir e o que acharam da narrativa. Para que nesse momento de fala todos consigam falar e ouvir, ela pede que os alunos façam o uso do ícone “mãozinha”. Essa ação da professora caracteriza outro gesto específico adotado, nesta terceira aula analisada.

Depois de ouvi-los, ela aciona outro gesto específico e pede que os alunos desliguem o microfone para que possam ouvir a história. Quando compartilha a história, a professora faz uso de um dispositivo didático e compartilha o livro em formato PDF para que os alunos visualizem a contação e conheçam o livro a ser trabalhado.

Ao dizer “*E essa é a história*”, P1 presentifica o objeto de estudo que é aquela narrativa, mostrando de forma materializada o que vão aprender naquela aula, ou seja, os alunos vão aprender sobre o livro, vão ouvir aquela história. Ao fazer a contação para os alunos, a professora faz diferentes entonações de vozes. Essa ação caracteriza um gesto específico que foi identificado nas três análises de vídeos, demonstrando fazer parte do estilo profissional dela durante os momentos de leitura para os alunos.

A professora termina a leitura da história e aciona o gesto didático fundador de regulação interna, pois pergunta aos alunos se a história dos porquinhos que conhecem é parecida com a que ouviram ou não. Cervera (2015) explica que o objetivo da regulação é fazer um diagnóstico a respeito dos conhecimentos dos alunos sobre o objeto de estudo trabalhado. Nesse caso, o objeto de estudo trabalhado é o conto com a versão do lobo.

O momento de escuta dos alunos dizendo sobre a versão que conhecem caracteriza um gesto didático específico muito importante no processo de aprendizagem. É nessa ocasião que os alunos escutam um ao outro, relembram as características da narrativa, o enredo, local, desfecho, por exemplo. Após a participação dos alunos nesse momento, P2 utiliza o gesto didático de criação da memória didática e de focalização. Quando começa a fazer perguntas aos alunos para lembrarem os acontecimentos da história, ela compartilha novamente a capa do livro e começa a mostrar aos alunos os elementos ali presentes, passando a seta do mouse em cima. Essa ação caracteriza tanto o gesto didático fundador de focalização, que é o de apresentar as partes ensináveis do objeto aos alunos, quanto um gesto específico, pois ela poderia ter ensinado esses elementos de outra maneira, utilizando outra didática.

Quando a aula vai aproximando-se do fim, a professora escuta todos os alunos presentes para saber se eles acreditaram ou não na versão apresentada pelo lobo. A grande maioria dos alunos acreditou na versão apresentada na história, de que o lobo realmente é inocente e vítima de uma armação. Logo em seguida, a professora deixa uma das alunas

contar uma história que também tematizava o lobo e os porquinhos, só que trazia uma versão totalmente diferente da que tinham trabalhado em sala de aula. Essas duas ações finais da professora são gestos didáticos específicos, acionados por ela nos momentos finais da aula.

Para organizar e ilustrar melhor os gestos didáticos que foram mencionados na descrição da aula acima, apresentamos os quadros a seguir:

Quadro 11 – Gestos didáticos fundadores P1

Gesto didático fundador	Fala ou gesto da professora/ interação com aluno (a)	Contexto
1 – Presentificação	<i>(Professora) E essa é a história .</i>	Início da aula, após interagir com os alunos, a professora vai contar a história trabalhada.
2 – Implementação do dispositivo didático	Compartilha a tela com o livro em PDF.	Momento da contação de história.
3 – Regulação interna	<i>(Professora) Essa história é parecida com a história dos três porquinhos que você conhece? Vai levantando a mão aí pra vocês falarem.</i> <i>(Aluno) Um pouco..</i>	Após a leitura do livro.
4 – Focalização ou elementarização	<i>(Professora) Vou mostrar a capa aqui pra vocês de novo. O que a capa desse livro nos faz lembrar pessoal? Quando vocês olham pra capa desse livro...</i> <i>(Aluno)Um lobo... ele espirrou</i>	Após a leitura do livro.
5 – Criação da memória didática	<i>(Professora) Como o lobo justifica a derrubada da casa dos porquinhos?</i> <i>(Aluno) Por causa do espirro.</i>	Momento de interpretação após a história.
6 – Formulação de tarefas	<i>(Professora) Agora nós vamos fazer uma votação. Vocês vão falar se acreditam na versão que o lobo contou ou não.</i> <i>(Aluno) Acredito!</i>	Final da aula.

Fonte: Criada pela autora (2023).

Quadro 12 – Gestos didáticos específicos P1

Gesto específico	Contexto
Realizar a oração.	Início da aula.
Pedir para levantarem a mãozinha para falar se conheciam essa versão da história.	Início da aula.
Pedir para desativar o microfone para ouvirem a história.	Momento em que a professora compartilha a tela para ler o livro.
Entonar a voz de modos diferentes na contação de história.	Momento da leitura.
Escutar os alunos falando se conhecem outra versão da história.	Após a leitura do livro.
Passar a seta do mouse pela capa do livro de acordo com o que vai comentando.	Após a leitura do livro.
Perguntar a cada aluno se acredita ou não na versão do lobo e anotar a votação de cada um	Final da aula.
Deixar uma aluna contar uma história dos três porquinhos.	Final da aula.

Fonte: Criada pela autora (2023).

Diante das análises feitas acima e dos dados apresentados, percebemos que não foi identificado o gesto didático fundador de institucionalização, ou seja, não encontramos nessa gravação nenhuma ação da professora voltada à fixação dos saberes. Foi uma aula didaticamente muito enriquecedora, dinâmica, interativa, com o aluno no centro do processo de aprendizagem, mas que, aparentemente, foi priorizado o momento lúdico da leitura deleite com os alunos.

Momentos de leitura prazerosa são essenciais no processo de alfabetização, de acordo com Soares (2021), pois:

A mediação de leitura orienta o encontro da criança com o texto, com o livro, ora visando especificamente o desenvolvimento sistemático de estratégias de compreensão e interpretação, ora visando, sobretudo, promover uma interação prazerosa da criança com a leitura (SOARES, 2021, p. 231).

As ações da professora demonstraram a mediação da leitura, porém, não houve atividade escrita durante essa aula. Vale ressaltar que conforme foi mencionado pela professora no vídeo, na aula seguinte fariam atividades relacionadas à história, provavelmente trabalhando com leitura e escrita de palavras.

Os gestos específicos estão relacionados à organização dos tempos de fala dos alunos, o que foi recorrente nas outras gravações dessa professora e também na entonação de voz nos

momentos da história. Essas ações caracterizam o modo particular dessa professora ministrar suas aulas. Para finalizar, um momento muito importante da aula foi a participação de uma aluna no final, fazendo a leitura de um livro que também trazia uma outra versão de história dos personagens.

Continuando a análise dos vídeos, consideraremos agora a aula da professora 2. Durante os 15 primeiros minutos da aula, a professora retoma uma atividade da aula anterior e faz a correção de forma oral com os alunos. Nesse momento há bastante interação e a professora mobiliza gestos didáticos específicos para a correção, escutando um aluno de cada vez que quis falar, pedindo para mostrar na tela a atividade etc. Após esses momentos de correção, P2 começou a apresentar a proposta daquela aula para os alunos.

Na fala inicial da professora, percebemos um gesto didático fundador de presentificação, quando diz “essa história” e um gesto didático específico de pedir aos alunos que prestem atenção na história que ela vai ler. Em seguida, na ação de compartilhar a tela do computador para os alunos, ela aciona o gesto didático fundador de implementação do dispositivo didático.

No momento em que P2 começa a leitura, encontramos dois gestos didáticos específicos em suas ações. O primeiro deles e também recorrente nas outras análises de vídeo dela é o gesto didático de diferentes entonações de vozes e o segundo gesto didático específico é uma orientação que ela dá a uma aluna, que durante a leitura do livro interrompe a aula e diz que a tela parou de compartilhar, quando na verdade, apenas demora um pouco para a página do livro em PDF virar.

Ao terminar a leitura da história, a professora pergunta aos alunos se gostaram do livro e se já conheciam. Ela também utiliza-se do gesto didático fundador de regulação interna para verificar os conhecimentos prévios dos alunos a respeito da história conhecida culturalmente sobre o lobo e os três porquinhos. Nesse momento, ela cria uma situação de interação para ouvi-los e identificar aqueles que conseguiram fazer uma associação entre as duas versões da história.

Após esse momento de escuta, outros dois gestos didáticos fundadores são acionados para trabalhar a interpretação da história com os alunos. Primeiramente ela utiliza a formulação de tarefas e diz aos alunos que irá fazer perguntas sobre a história para ver se eles vão saber responder. Em seguida, ela utiliza a criação da memória didática para lembrar os acontecimentos, personagens e comparar a versão da história original com a versão lida para a turma.

Essa prática adotada pela professora em fazer perguntas orais e ouvir os alunos que

desejam responder revela um gesto didático específico dela, pois poderia ter trabalhado com a interpretação da história de outra maneira, como por exemplo pela escrita das respostas no caderno, através de um jogo, pelo sorteio de quem irá responder, entre outras possibilidades.

Ainda durante esse período de perguntas e respostas, encontramos na ação desta docente outro gesto didático específico quando ela resolve compartilhar a tela novamente para os alunos e pedir que observem a capa do livro. Nesse movimento que ela faz, ela também explora os conhecimentos de mundo dos alunos, pois a intenção é que percebam que a capa do livro se parece com uma folha de jornal impresso e que o título é como se fosse a manchete da notícia. Atualmente, com os meios digitais de comunicação e interação, o contato das crianças com o jornal impresso é muito pouco comum.

Em uma das perguntas que a professora faz, podemos identificar o gesto didático de institucionalização, pois ela ajuda, assim como o gesto de criação de memória didática, a criar uma versão integral do que foi trabalhado (SANTOS, G., 2016). Quando ela diz: *“Na história que a gente conhece ele sopra mesmo”*, ela está novamente trazendo à memória dos alunos os conhecimentos sobre os dois contos, ressaltando diferenças entre as versões.

Nesse momento, a aula estava aproximando-se do fim e nos últimos minutos de gravação percebemos quatro gestos didáticos específicos. No primeiro deles, a professora pergunta aos alunos quais outras histórias de lobo eles conhecem e dá oportunidade para as crianças dizerem e pede para levantarem a “mãozinha virtual”. Em seguida, deixa uma aluna contar a versão de uma história que ela conhece que tem o personagem lobo. Após a apresentação da história contada pela aluna, a professora resume de forma oral todas as ações que foram realizadas por eles durante a aula e informa o que farão na próxima aula.

Para organizar e ilustrar melhor os gestos didáticos que foram mencionados na descrição da aula acima, apresentamos os quadros abaixo:

Quadro 13 – Gestos didáticos fundadores P2

Gesto didático fundador	Fala ou gesto da professora/ interação com aluno (a)	Contexto
1 – Presentificação	<i>(Professora) Na aula dos grupos a gente também vai fazer atividades sobre essa história que eu vou contar agora. Então prestem atenção nela.</i>	Início da aula, após a correção da atividade da aula anterior.
2– Implementação do dispositivo didático	Compartilhamento de tela com o livro em arquivo PDF.	Após a correção da atividade da aula interior.

3 – Regulação interna	<i>(Professora) Essa história é parecida com a história que você conhece dos três porquinhos?</i> <i>(Aluno) Não! Mais ou menos!</i>	Após a leitura do livro.
4 – Criação da memória didática	<i>(Professora) Tem algumas coisas que são iguais, o que são iguais?</i> <i>(Aluno) Tem casa de palha, casa de madeira e casas de tijolos!</i>	Após a leitura do livro.
5 – Formulação de tarefas	<i>(Professora) Deixa eu fazer umas perguntas pra vocês [...] vamos ver se vocês vão saber me responder.</i>	Após a leitura do livro, quando começa a fazer a interpretação oral.
6 – Focalização ou elementarização	<i>(Professora) Eu vou mostrar pra vocês de novo a capa do livro...o que ela faz a gente lembrar?</i> <i>(Aluno) O lobo soprando!</i>	Durante a interpretação oral da história.
7 – Institucionalização	<i>(Professora) Na história que a gente conhece ele sopra mesmo.</i>	Final da interpretação oral da história.

Fonte: Criada pela autora (2023).

Quadro 14 – Gestos didáticos específicos P2

Gesto específico	Contexto
Pedir para prestarem atenção na leitura da história.	Após a correção das atividades do dia anterior.
Entonar a voz de diferentes modos durante a leitura.	Momento da leitura.
Orientar que pode demorar um pouquinho para mudar a página do livro por causa do compartilhamento.	Durante a leitura do livro, uma aluna interrompe a leitura dizendo que parou de compartilhar.
Faz perguntas orais sobre a história para os alunos e escuta os que desejam falar.	Após a leitura do livro.
Compartilhar a tela para mostrar a capa do livro para os alunos.	Durante os momentos de interpretação oral da história.
Pedir para levantar a “maozinha virtual” para responder a pergunta sobre quais outras histórias eles conhecem que tem lobo.	Durante os momentos de interpretação oral da história.

Pedir para a aluna contar a versão da “Chapeuzinho colorido” que ela disse que tinha o lobo.	Final da interpretação oral da história.
Resumir de forma oral o que fizeram na aula.	Final da aula.
Informar os alunos o que farão na próxima aula.	Final da aula.

Fonte: Criada pela autora (2023).

Diante das análises feitas acima e dos dados apresentados, percebemos que foram identificados os sete gestos didáticos fundadores. Foi uma aula didaticamente muito parecida com a da professora 1, dinâmica, interativa e com o aluno ativo na construção do seu conhecimento. A todo momento, os alunos dialogavam com a professora e trocavam saberes.

O momento de leitura foi prazeroso e não houve atividade escrita durante essa aula. Assim como ressaltamos na análise da P1 e através da fala da P2: *“Na aula dos grupos a gente também vai fazer atividades sobre essa história que eu vou contar agora”*, na aula seguinte fariam atividades relacionadas à história, provavelmente trabalhando com leitura e escrita de palavras.

Os gestos fundadores e específicos são em sua maioria languageiros, e os gestos específicos estão relacionados à organização dos tempos de fala dos alunos, entonação de voz nos momentos da história e condução oral da interpretação da história.

Sobre as duas análises das professoras apresentadas acima, podemos refletir mais uma vez sobre a proposta da atividade. As duas professoras fizeram a leitura e a compreensão oral das perguntas do livro que estavam no planejamento, porém, o final da aula foi diferente. A professora 1 fez uma votação com os alunos para saber se eles acreditaram na versão do lobo e a professora 2 não fez de forma sistematizada como a P1 fez. Tirando essa ação da professora, as aulas foram bem próximas do que foi proposto a elas. Também houve participação de alunos contando histórias durante a aula.

Por fim, foi possível identificar a relevância de gestos didáticos fundadores e específicos languageiros. Acreditamos que de acordo com o cenário onde as aulas aconteciam, os gestos corporais das professoras ficavam mais limitados, uma vez que durante as aulas elas ficavam sentadas em frente a tela do computador e por esse motivo talvez não foram identificados tantos gestos corporais.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal da nossa pesquisa foi investigar quais são os gestos didáticos fundamentais e específicos identificados no agir didático das professoras alfabetizadoras, nas aulas de Língua Portuguesa, com o trabalho de ensino de leitura e escrita de textos, ministradas no ensino remoto. Juntamente com a identificação dos gestos didáticos, analisamos as atividades propostas pelas duas professoras para o ensino de leitura e de escrita.

Tendo em vista os objetivos, verificamos a presença de gestos didáticos fundadores em todas as aulas analisadas. Embora em todas as aulas tenham sido observados gestos didáticos, a presença desses gestos não foi igualitária. Em algumas aulas identificamos os sete gestos didáticos fundadores e em outras as professoras não acionaram todos eles.

Os gestos didáticos fundador de memória didática, implementação do dispositivo didático, regulação interna e formulação de tarefas foram os de maior destaque no trabalho de ensino das professoras. Essa recorrência nos mostra a importância deles nos processos de ensino e de aprendizagem, principalmente no contexto de alfabetização, em que os conhecimentos dos alunos precisam ser constantemente recordados pois estes estão iniciando a fase de construção de conceitos importantes, os quais serão fundamentais para a continuidade da trajetória escolar.

A implementação do dispositivo didático nos mostra que as professoras utilizaram ferramentas de suporte para o ensino. Essas ferramentas são importantes pois em uma turma em que temos alunos em diferentes níveis de aprendizagem de leitura e escrita, a variedade desses suportes é primordial para que o conhecimento seja construído por todos. Já o gesto de formulação de tarefas indica a entrada de um objeto de ensino. É através dos comandos das professoras que o objeto de ensino é presentificado na aula. As aulas de Língua Portuguesa analisadas nesta dissertação tiveram sobretudo como objeto de ensino a leitura e a escrita, a partir da interpretação das histórias contadas.

Com relação aos gestos específicos, identificamos evidências de uma relação entre professor e aluno para ensinar os conteúdos propostos, mas também para organização das aulas, de modo a mediar os turnos de fala e as conversas durante os momentos da aula. Assim como nas aulas presenciais em que o professor solicita o silêncio da turma em alguns momentos, durante o ensino remoto essa ação também esteve presente, porém, a partir de outra estratégia. As professoras tinham o controle dos microfones dos alunos e nos momentos necessários desativava-os, além de solicitar o levantamento das mãozinhas pelos alunos, como indicação do interesse em participar oralmente da aula.

Esse gesto específico de controle dos áudios é uma característica apenas do ensino remoto, uma vez que os demais gestos específicos identificados podem ser percebidos nas ações das professoras em momentos de aula presencial com os alunos. Diferentes entonações de vozes durante a leitura, oração, gestos e palmas para contar quantidades de sílabas são exemplos de gestos didáticos específicos que acontecem fora do ensino remoto, em contextos de sala de aula presenciais de turmas de alfabetização.

Baseados em nosso referencial teórico, que é fundamentalmente o Interacionismo Sociodiscursivo, percebemos a predominância de gestos didáticos fundadores languageiros. Essa prevalência reforça os conceitos trazidos por essa perspectiva teórica e metodológica, para a qual a linguagem é tanto objeto quanto ferramenta do trabalho do professor, além de ser por meio dela que o ser humano se desenvolve.

Apresentamos, no esquema abaixo, os gestos didáticos fundadores e específicos comuns, encontrados nas seis aulas analisadas, referentes ao trabalho das professoras alfabetizadoras no ensino remoto.

Esquema 2 – Gestos didáticos nas aulas de alfabetização no ensino remoto



Fonte: Criada pela autora (2023).

A primeira parte do organograma representa uma relação entre os gestos didáticos fundadores e específicos. Eles estão relacionados diretamente a momentos específicos da aula

das professoras, ou seja, não aparecem de forma isolada no trabalho do professor, mas interligados. Permeando os gestos didáticos fundadores, estão os gestos didáticos específicos, muitas vezes acionados simultaneamente com os gestos fundadores. A última parte do organograma representa o objeto de ensino, que nas nossas análises foram sobretudo a compreensão do texto, a leitura e a escrita de palavras. Os gestos didáticos e o objeto de ensino encontram-se ligados por uma seta, que seria a ação do professor, caracterizando a relação deles no processo de ensino e aprendizagem.

Os gestos encontrados nas seias aulas analisadas, de acordo com nossa investigação, são gestos que constituem o trabalho docente em turmas de alfabetização, presentes tanto no ensino remoto quanto no ensino presencial. São exemplos desses gestos: solicitar que os alunos levantem a mão quando querem falar, produzir diferentes entonações de voz na hora da leitura, pedir silêncio durante uma determinada atividade, interagir constantemente com os alunos, entre outros verificados. Apenas um gesto didático específico encontrado nesta pesquisa foi característico do ensino remoto, que é o gesto de ativar o mudo dos alunos durante os momentos em que a professora queria falar, de modo a não haver interrupções pelos estudantes.

Ressaltamos que embora alguns gestos específicos que apareceram estejam relacionados à organização da dinâmica da aula (oração, chamada, regulação do tempo, verificar quem não participou, etc.) e não diretamente aos momentos de transposição didática do objeto de ensino, eles foram considerados nesse contexto de pesquisa, pois não encontraram-se isolados de outros gestos didáticos, ou seja, apareciam simultaneamente a outras ações do professor.

As atividades propostas pelas professoras para o ensino da leitura e da escrita e a escolha das obras foram muito enriquecedoras, interativas e com foco na linguagem. O incentivo à leitura literária com livros de qualidade, além de atrair a atenção dos alunos, promoveu uma interação reflexiva entre a turma, e isso foi muito importante para despertar o hábito e o gosto pela leitura, principalmente na faixa etária dos alunos, pois estão sendo formados para essa prática.

Identificamos que as professoras procuravam interagir com os alunos de forma dialogada, e que por isso muitas atividades trabalhadas com os alunos alfabetizando foram orais, principalmente as de interpretação de histórias. Na nossa compreensão, devido à faixa etária, ao tempo de concentração e de exposição às telas e ao processo de aprendizagem de leitura e de escrita ainda em desenvolvimento pelas crianças, as professoras trabalharam com a oralidade e trouxeram atividades de escrita menores e mais objetivas.

Essa adaptação foi necessária juntamente com um alinhamento do currículo da escola, naquele período pandêmico e de ensino remoto, para que fossem selecionados conteúdos, habilidades e competências prioritárias para cada ano de ensino. Essa seleção de conteúdos também foi mais um desafio para as professoras durante os quase dois anos letivos em que passamos desenvolvendo nosso trabalho remotamente, tanto o trabalho de ensino quanto o de formação continuada.

Verificamos uma proposta de alfabetização alinhada ao documento da BNCC, que orienta para que as atividades de codificação e decodificação desenvolvam-se em práticas de letramento, em que o texto seja a unidade de trabalho desde o processo de alfabetização. A valorização da escrita espontânea e dos conhecimentos prévios também podem ser percebidos nos contextos das atividades e nos momentos de interação entre as professoras e os alunos.

Podemos concluir esta pesquisa ressaltando o trabalho comprometido e sistemático das professoras alfabetizadoras no ensino remoto, pois procuraram trazer em suas práticas ações que fizeram os alunos aprenderem de forma significativa e alcançarem bons resultados no processo de alfabetização. Como a identificação de evidências de aprendizagem e a manutenção da interação em sala, em contexto de pandemia, foram desafiadoras para os professores, gostaríamos de trazer trechos das entrevistas realizadas com as professoras que demonstram aspectos importantes desses processos:

[...] A participação deles [dos alunos] foi bem bacana ao longo do ano, a partir das estratégias que nós fomos usando [...] A participação deles foi bem ativa. [...] eles estavam interessados em participar mesmo das aulas. Eles faziam as atividades, participavam das aulas remotas, assistiam o momento que a gente fazia de gravação de videoaula [...] foi uma participação bem ativa (trecho da entrevista da P1).

A turma era uma turma bem ativa [...] [os alunos] eram bem participativos [...] todos eles participaram e a gente foi trocando também experiências com as outras professoras e percebendo qual era atividade que dava maior interação e participação com as crianças [...] eu acho, eu tenho um saldo positivo da participação da minha turma no ano de 2020 (trecho da entrevista da P2).

O ensino remoto introduziu elementos novos na prática docente, ressignificando o fazer pedagógico, que inclui também os gestos didáticos. Os vídeos analisados tratam-se de um primeiro momento do trabalho com a leitura e a escrita proposto nesse fazer pedagógico das professoras diante do grande desafio que foi a alfabetização a distância. Vale ressaltar que

outras atividades com os livros trabalhados foram realizadas com os alunos, visando à escrita alfabética, de acordo com as professoras entrevistadas, porém, não tivemos acesso à gravação de tais aulas. Enfim, ressaltamos mais uma vez que, ao nosso ver, o sucesso obtido pelo trabalho das professoras no ensino remoto se deve ao fato de terem utilizado elementos comuns que compõem uma aula presencial em turmas de alfabetização, como por exemplo: a interação, o trabalho com textos de diferentes gêneros textuais, a leitura de livros literários, a utilização de jogos pedagógicos, entre outros.

Empreender análises sobre o trabalho docente é sempre muito enriquecedor, pois gera reflexões sobre a prática e a compreensão do ensino como trabalho intencional e metódico. A partir desta pesquisa de mestrado, muitas reflexões podemos traçar sobre o desafiante trabalho do professor, como por exemplo pensar na importância da formação continuada e da utilização de diferentes ferramentas de suporte para o ensino, no trabalho alinhado às propostas dos documentos oficiais, na importância do planejamento flexível, no diálogo com os pares, além de valorizar os conhecimentos prévios dos alunos e tê-los como ativos no processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. P. de. Apreensão e análise do discurso reflexivo do professor. In: GUIMARÃES, A. M. de. M.; CARNIN, A.; BICALHO, D. C (org.). **Formação e trabalho docente: múltiplos olhares para o ensino de língua materna**. Campinas, SP: Pontes, 2016. p. 13-31.
- ALMEIDA, E. L.; STUTZ, L.; TOGNATO, M. I. R.; PIANARO, C. M. A. Gestos profissionais e didáticos no ensino de línguas: o estado da arte em foco. **ReVEL**, edição especial, v. 18, n. p. 246-272, 17, 2020.
- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-53.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BARROS, E. M. D. de. Gestos didáticos fundadores: a mobilização da memória das aprendizagens no desenvolvimento da sequência didática. **Anais do Sielp**, Uberlândia: Edufu, v. 2, n.1, p. 1-15, 2012.
- BARROS, E. M. D. de. **O trabalho do professor sob o ponto de vista dos gestos didáticos**. RBLA, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 741-769, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/KxbcX8dLgZHn7ysgFQ9CHMv/>. Acesso em: 10/09/2023
- BARROS, E. M. D.; CORDEIRO, G. S.; GOLÇALVES, A. V. (Orgs.) **Gestos didáticos para ensinar a língua: Agir docente e Gêneros textuais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.
- BÍBLIA SAGRADA. Romanos 12:7. Traduzida em Português por João Ferreira de Almeida. Revista e Atualizada no Brasil. 2ª edição. Barueri – SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 2014. P. 1296
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.
- BRONCKART, J. P. Entrevista com Jean-Paul Bronckart. **DELTA**,[s.l], n.20, p. 311-328, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/wHhfVGkYdc8VbPQ74Fb5S8M/?lang=pt>. Acesso em: 03 jan. 2022.
- BRONCKART, J. P. Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. Conferência inaugural do XIV INPLA. Tradução Ana Raquel Machado. **Rev. ANPOLL**, São Paulo, n. 19, p. 231-256, 2005.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006a.
- BRONCKART, J. P. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean - Paul Bronckart. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**. v. 4, n. 6, p. 1-30, 2006b.
- BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos**

trabalhadores. Tradução de Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2. ed. São Paulo: EDUSC, 2012.

BRONCKART, J. P.; BULEA-BRONCKART, E. Prefácio. Sobre algumas interações no coração da didática das línguas e da formação dos professores. In: LEURQUIN, E.; COUTINHO, M; A. MIRANDA, F. (org.). **Formação docente: textos, teorias e práticas**. Campinas: Mercado de Letras: 2015. p. 07-23.

CARNIN, A. O trabalho e a escrita do professor de Língua Portuguesa em formação continuada: Questões de linguagem e desenvolvimento profissional. In: GUIMARÃES, A. M. de. M.; CARNIN, A.; BICALHO, D. C (org.). **Formação e trabalho docente: múltiplos olhares para o ensino de língua materna**. Campinas, SP: Pontes, 2016. p. 33-58.

CERVERA, M. C. da S. F. **Uma interpretação do agir docente revelado pelos gestos didáticos e os gestos de aprendizagem no contexto da graduação e da pós-graduação**. 2015. Tese (Doutorado em Lingüística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, São Paulo, 2015.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2007.

DOLZ, J. A pesquisa, uma necessidade para os professores de língua. [Entrevista concedida a Alessandra Augusta Pereira da Silva e Carla Messias Ribeiro da Silva]. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 4, n. 7, p. 11-22, 2012.

DOLZ, J. Prefácio. In: BARROS, E. M. D. De.; CORDEIRO, G. S.; GONÇALVES, A. V (org.). **Gestos didáticos para ensinar a língua: Agir docente e gêneros textuais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 7-12.

Engels, F. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem (1876). **Revista Trabalho Necessário**, n. 4, p. 1-9, 2006. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4603>. Acesso em: 28 ago. 2023.

FERREIRO, E.; TEBEROSK, A. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1985.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf. Acesso em: 10 mai. 2022.

FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. **Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. Coleção Questões de nossa época. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

GOMES-SANTOS, S. N.; JORDÃO, H. G. Interação e trabalho docente em aula de alfabetização. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas: Unicamp, n. 53, p. 33-54, 2014.

HARDMEYER, C. M. R. da S. O agir e os gestos didáticos do professor de Língua

Portuguesa: Entre os gêneros de textos e a leitura. In: BARROS, E. M. D. De.; CORDEIRO, G. S.; GONÇALVES, A. V (org.). **Gestos didáticos para ensinar a língua: Agir docente e gêneros textuais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 83-118.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S.; FRANCO, F. M. M. **Minidicionário Houaiss**: dicionário da língua portuguesa. 4. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

KLEIMAN, A. B. Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? In: **Linguagem e letramento em foco**: Linguagem nas séries iniciais, Ministério da educação. [S.l.], 2005. Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2022.

LEAL, T. F.; CRUZ, M. do C. S.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Heterogeneidade e direitos de aprendizagem na alfabetização: os diferentes percursos dos estudantes. In: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais: ano 01, unidade 07 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012. p. 6-13.

LEAL, T. F.; MORAIS, A. G. Avaliação da alfabetização e formação de professores alfabetizadores no Brasil: caminhos e descaminhos. **Em aberto**, Brasília, v. 33, n. 108, p. 27-43, 2020. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4276/3811>. Acesso em: 10/09/2023.

LOUSADA, E. G. A abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo para a análise de textos. **Abordagens metodológicas em estudos discursivos**. São Paulo: Paulistana, p. 5-18, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/267428686_A_abordagem_do_Interacionismo_Sociodiscursivo_para_a_analise_de_textos. Acesso em: 18 ago. 2023.

MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

MACHADO, A. R. Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. **Revista Veredas**, Juiz de Fora, v. 11, n. 2, p. 22-40, 2007a. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo021.pdf>. Acesso em: 10/09/2023.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R (org.). **O Interacionismo Sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007b. p. 77-97.

MACHADO, A. R.; FERREIRA, A. D’O. F.; LOUSADA, E. G (org.). Breve definição dos fundamentos e procedimentos dos estudos do trabalho do professor. In: MACHADO, Anna Rachel; FERREIRA, Anise D’Orange Ferreira; LOUSADA, Eliane Gouvêa (org.). **O professor e seu trabalho**: a linguagem revelando práticas docentes. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 15-28.

MAGALHÃES, J. E. P. Consciência socioprofissional e docência: a dimensão ético-política

do trabalho docente no contexto da pandemia. In: AFFONSO, C. *et al.* (org.). **Trabalho docente sobre fogo cruzado** [recurso eletrônico], PDF, Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021. p. 31-68.

MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. **Sequências e projetos didáticos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Campinas: Pontes, 2018.

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

MICARELLO, H. A. L. S.; MAGALHÃES, T. G. Letramento, linguagem e escola. **Bakhtiniana**, São Paulo, p. 150-163, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/YVHQKHL99y9GK8dCWrdzDpb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 mai. 2022.

MORAIS, A. G. de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

NASCIMENTO, E. L. A dupla semiotização dos objetos de ensino -aprendizagem: dos gestos didáticos fundadores aos gestos didáticos específicos. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 14, n. 1, p. 421- 445, 2011. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/8643>. Acesso em: 18 ago. 2023.

NASCIMENTO, E. L. **O agir do professor (re) configurado nos gestos profissionais**. In: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. H. R. Gêneros de texto / discurso: e os desafios da contemporaneidade. Campinas: Pontes, 2014. p. 121-143

NASCIMENTO, E. L.; BRUM, E. P. Transposição didática e gestos profissionais de ensinar: A construção do objeto de ensino pelo professor de Língua Portuguesa. In: BARROS, E. M. D. De.; CORDEIRO, G. S.; GONÇALVES, A. V (org.). **Gestos didáticos para ensinar a língua: Agir docente e gêneros textuais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 47-81.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. C. Os professores depois da pandemia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mvX3xShv5C7dsMtLKTS75PB/>. Acesso em: 10/09/2023.

OLIVEIRA, E. A.; GOMES, A.R.; MUNIZ, T. P.; SILVA, J. A. de J. Inquietações sobre educação e democracia em tempos de pandemia. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. Especial II, p. 207-228, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/51647>. Acesso em: 10/09/2023.

PESSOA, F.; PEREIRA, R. C. M. O agir docente em contexto de EJA: Saberes e gestos didáticos do professor alfabetizador. In: BARROS, E. M. D. De.; CORDEIRO, G. S.; GONÇALVES, A. V (org.). **Gestos didáticos para ensinar a língua: Agir docente e gêneros textuais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 151-181.

SANTOS, S. N. G. O trabalho do professor e seus gestos didáticos. **Revista na Ponta do Lápis**. Ano XII, n. 27, [recurso online], 2016. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/2268/o-trabalho-do-professor-e-seus-gestos-didaticos>.

Acesso em: 18 ago. 2023.

SANTOS, E. C.; SANTOS, R. F. F. Desafios e conflitos mediante adaptações tecnológicas para os professores em tempos de pandemia. In: RIOS, J. A. V. P.; NASCIMENTO, L. G. M (org.). **Coletânea Profissão Docente na Educação Básica: C694 profissão docente e ensino remoto emergencial** [recurso eletrônico] PDF. Curitiba: Publishing, 2021.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem as objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização. Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro. Campinas, Mercado de Letras, 2004. p. 61-78.

SILVA, C. M. R. **O agir didático do professor de língua portuguesa e sua reconfiguração em textos de autoconfrontação**. 2013. Tese (Doutorado em Lingüística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, São Paulo, 2013.

SOARES, M. A alfabetização e o letramento no Brasil, segundo Magda Soares. In: **desafios da educação**. [S.l.], 22 ago. 2019. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.com.br/alfabetizacao-letramento/>. Acesso em: 10/09/2023.

SOARES, M. Como fica a alfabetização e o letramento durante a pandemia? In: Futura. [S.l.], 08 ago. 2020. Disponível em: <https://www.futura.org.br/como-fica-a-alfabetizacao-e-o-letramento-durante-a-pandemia/>. 2020. Acesso em: 10 mai. 2022.

SOARES, M. **Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2021.

SOUZA, K. R.; SANTOS, G.B.; RODRIGUES, A. M.S.; FELIX, E.G.; GOMES, L. Diários de professores(as) na pandemia: registros em cadernetas digitais de trabalho e saúde. **Interface (Botucatu)**, p. 1-16, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/BRBSP9kR9Xr4jK7T68Ry6zw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 ago. 2023.

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

STUTZ, L.; QUEROZ, J. C. S.; SOUZA, E. G. G. Gestos didáticos para a educação infantil em língua alemã. In: BARROS, E. M. D. De.; CORDEIRO, G. S.; GONÇALVES, A. V (org.). **Gestos didáticos para ensinar a língua: Agir docente e gêneros textuais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 119-150.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.