

**FORMA ESCOLAR, TRABALHO DOCENTE E PRODUÇÃO TEXTUAL:
NOVAS CONFIGURAÇÕES**

**SCHOOL FORM, TEACHING WORK AND TEXTUAL PRODUCTION:
NEW CONFIGURATIONS**

Heloisa Gonçalves Jordão¹

Sandoval Nonato²

Resumo: *Com o intuito de situar historicamente as práticas de produção de texto em contextos formais de ensino, consideraremos as relações entre a forma escolar e a língua escrita partindo de duas abordagens teóricas: i) as reflexões feitas sobre a origem da forma escolar, suas relações com a língua escrita e os modos como se institui uma relação escritural-escolar da linguagem com os saberes historicamente construídos pela humanidade (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001) e ii) o redesenho da forma escolar a partir das últimas décadas do século XX em decorrência de um novo cenário social delineado e dos novos modos de pensar o ensino da produção escrita (TARDIF; BORGÈS, 2009). Para compreendermos as transformações na relação didática das práticas escolares da atualidade convocamos a teoria do trabalho docente que evidencia os modos como o professor organiza a interação dos alunos com o saber, destacando como unidades relevantes de análise o uso de instrumentos e gestos didáticos (SCHNEUWLY, 2009). Por fim, apresentamos os dados gerados no desenvolvimento de uma atividade de produção de textos em um Laboratório de Informática Educativa de uma escola municipal. Os resultados apontam para mudanças nos modos como ocorre a interação entre professores e alunos no interior do desenvolvimento da atividade em decorrência da organização espacial diferenciada e pelo uso de computadores interconectados. O gesto didático da regulação local ganha relevo no trabalho das duas professoras acompanhadas, despontando como principal gesto de articulação do trabalho de ensino para gerenciar os diferentes níveis de aprendizagem em relação à língua escrita.*

Palavras-chave: *Língua Escrita; Produção de Texto; Trabalho Docente.*

Abstract: *In order to situate text production practices historically in formal contexts of teaching, we will consider the relations between school form and written language based on two theoretical approaches: i) the reflections made on the origin of the school form, its relations with the written language, and the ways in which a scriptural-scholar relationship of language is established with the knowledge historically constructed by humanity (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001) and (ii) the redesign of the school form from the last decades of the 20th century as a result of the of a new social scenario outlined and of the new ways of thinking the teaching of written production (TARDIF; BORGES, 2009). In order to understand the transformations in the didactic relation of current school practices, we will summon the teaching work theory that shows the ways in which the teacher organizes the interaction of students with knowledge, highlighting as relevant units of analysis the use of didactic instruments and gestures (SCHNEUWLY, 2009). Finally, we will present the data generated in the development of an activity of production of texts in a Laboratory of Educational Informatics of a municipal school. The results point to changes in the way in which the interaction between teachers and students occurs within the development of the activity due to the differentiated spatial organization and the use of interconnected computers. The didactic gesture of the local regulation gains importance in the work of the two accompanied teachers, emerging as the main articulation gesture of the teaching work to manage the different levels of learning in relation to the written language.*

Keywords: *Writing Language; Text Production; Teaching Work.*

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, Brasil, e-mail: heloisa.jordao@gmail.com

² Docente do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, Brasil, e-mail: sandovalnonato@usp.br

1 Introdução

O intuito deste artigo é promover uma reflexão acerca de como as relações entre a forma escolar e o ensino da língua escrita são historicamente imbricadas e evoluem na medida em que a escola se reconfigura de acordo com o contexto social no qual atua (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001; TARDIF; BORGÈS, 2009). Compreendendo o trabalho de ensino como um modo específico de transformação das capacidades dos alunos por meio da interação em processos organizados para o ensino, a relação didática no interior da forma escolar e a ela sujeita, convocamos a teoria do trabalho docente com o intuito de estabelecer categorias de análise para a compreensão das transformações paulatinas que a instituição escolar vem sofrendo ao longo das três últimas décadas (SCHNEUWLY, 2009).

Para tal pontuamos três fatores que integram as aulas de produção de textos na atualidade: i) o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação, ii) as novas formas de divisão do trabalho de ensino e iii) o alargamento do conjunto de textos considerados no interior das práticas de ensino da produção de textos. Apresentamos dados gerados em uma escola pública municipal de São Paulo em que o trabalho é realizado no ambiente Laboratório de Informática Educativa, em um modelo de colaboração entre docentes, com a particularidade ainda de que o texto abordado como objeto para a produção escrita é oriundo da cultura da infância, escapando do cânone tradicionalmente abordado na escola.

2 A forma escolar e o ensino da escrita

Os modos pelos quais os saberes assomam a sala de aula são teorizados a partir do conceito de *transposição didática*, pelo qual se definem a forma e o funcionamento do processo de transformação dos saberes do ‘mundo real’ para o sistema escolar (CHEVALLARD, 1985). A transposição didática, ou seja, os modos como a relação tripolar entre professor, saber e alunos se materializa em sala de aula, é condicionada pela *forma escolar*, tal qual a conhecemos hoje, cuja origem remonta ao século XVII, com a consolidação dos Estados Modernos. Vincent, Lahire e Thin (2001) salientam que ao longo do processo de urbanização na França ocorre uma redefinição dos poderes civis e religiosos e, de maneira complementar, são criadas escolas de um novo tipo, destinadas a todas as crianças. A generalização da escolarização provoca uma ruptura com os modos de transmissão de saberes do passado.

"aprender" se fazia "por ver-fazer e ouvir-dizer": seja entre camponeses, artesãos ou nobres, aquele que aprendia – isto é, em primeiro lugar a criança - fazia a aquisição do saber ao participar das atividades de uma família, de uma casa. [...] Como toda relação social se realiza no espaço e no tempo, a autonomia da relação pedagógica instaura um lugar específico, distinto dos lugares onde se realizam as atividades sociais: a escola. (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 13).

Com o afastamento da experiência prática como dispositivo de apropriação de saberes (orais, populares, multimodais) solidifica-se o saber escritural e, em seu interior, a íntima relação da escola com a cultura escrita. As evidências sócio-históricas que indicam esse fenômeno são pontuadas pela progressiva autonomia de campos de atuação dos trabalhadores e a burocratização da vida nas cidades, que exigem a generalização da alfabetização e da forma escolar e, sobretudo, a construção de uma relação escritural-escolar com a linguagem e com o mundo. Para os autores, as profundas relações entre a escola e a cultura escrita:

devem ser pensadas como modalidades específicas de uma realidade social de conjunto, caracterizada pela generalização de formas sociais escriturais, isto é, de formas de relações sociais tramadas por práticas de escrita e/ou tornadas possíveis pelas práticas de escrita e pela relação com a linguagem e com o mundo que lhes é indissociável (VINCENT; LAHIRE; THIN 2001, p.18).

Tratando especificamente do cenário brasileiro, Mortatti (2004) salienta que ao longo do século XIX são criados os sistemas públicos de ensino e, a escola, assume papel de instrumento de modernização e de progresso da nação, prometendo a todos, o acesso à cultura letrada, centrada na língua escrita, por meio da instrução elementar, ou seja, o ensino da leitura e da escrita, como elementos fundamentais que permitem a continuidade na educação. Dessa promessa emergiu a associação entre a escola e o ensino aprendizagem da leitura e da escrita.

[...] aprender a ler e escrever se apresenta como um momento de mudança, como indicativo e anúncio de um ritual de passagem para um mundo novo, para o indivíduo e para o Estado: o mundo público da cultura letrada, que instaura novas formas de relação dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história e com o próprio Estado; que instaura, enfim, novos modos e conteúdos de pensar, sentir, querer e agir. (MORTATTI, 2004, p. 32)

Em suma, a forma escolar foi construída para instituir, em um contexto de modernização da sociedade, uma relação escritural-escolar com a linguagem e com os saberes

historicamente construídos pela humanidade. Para ter acesso a qualquer tipo de saber escolar, é necessário dominar a *língua escrita*, o que consubstancia, nessa unidade de conhecimento, o primeiro e indispensável *objeto de ensino* no interior da lógica escolar. Rojo (2017) salienta que ao longo dos séculos XIX e XX consolidaram-se práticas de produção textual próprias da forma escolar:

A cópia do quadro negro e depois do livro, o ditado, as questões fechadas de avaliação baseadas em localização de trechos escritos, as chamadas orais, as provas, os seminários, as descrições à vista de gravura, as narrações ou histórias, as dissertações, todas essas eram e são práticas da escola da modernidade, em que o ensino visava disciplinar corpo, linguagem e mente (CHERVEL, 1990) e em que o texto, escrito ou impresso, convoca práticas letradas muito específicas, de confiança, respeito e repetição/reprodução; de reverência. (ROJO, 2017, p. 6)

Assim, o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção de textos escritos configura, portanto, a finalidade fundamental da forma escolar.

2.1. A forma escolar na atualidade: trabalho docente e ensino da língua escrita

Em relação à questão da forma escolar, Tardif e Borgès (2009) discorrem sobre as peculiaridades de sua organização, consolidada no século XX. Os autores exemplificam a configuração típica do funcionamento escolar por meio da analogia com uma *'caixa de ovos'*. A caixa seria o prédio escolar e em seu interior, suas divisões, representariam as salas de aula, também chamada de *'célula-classe'*. Esses espaços, regra geral, funcionam com um professor regendo um determinado grupo de alunos em um espaço fechado e específico, abordando uma disciplina curricular. Neste sentido, um professor é um trabalhador que se supõe ter total autoridade e conhecimentos profissionais necessários para a plena e solitária execução de seu trabalho principal: ensinar em sala de aula um conteúdo específico a determinado grupo de estudantes. Assim, não só a organização estrutural da instituição remete a uma grande caixa fragmentada, mas a organização do saber escolar constitui-se de maneira análoga, como um saber curricular divisível em unidades distintas, em disciplinas, em lições, em conteúdos determinados, em objetivos, com graduações e em etapas bem definidas.

Esse caráter fragmentário do trabalho do professor começa a mudar a partir da década de 1980. Por meio da análise de políticas adotadas em países europeus e norte-americanos, os autores analisam a ocorrência de mudanças significativas nas formas do trabalho docente.

Essa década marca o início do movimento de profissionalização do ensino e, em uma escala mais ampla, a ascensão dos modelos de gestão pós-fordista em educação, atrelados ao desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação. São fatores sociais que impulsionam o movimento de reformas, haja vista que a década de 1980 representa o ápice da complexidade crescente das missões delegadas à escola e aos professores: acolher todas as crianças, cada vez mais jovens, para aprender saberes cada vez mais diversificados, mais numerosos e geralmente novos ou recentes. Por conta disso, na maior parte dos países, as políticas educacionais propostas frente a esse cenário defendem abordagens e competências transversais na tentativa de responder à complexidade e à diversidade das aprendizagens escolares, instituindo assim, propostas de colaboração entre professores das diferentes disciplinas no seio das instituições.

Quando combinados seus efeitos, esse conjunto de mudanças parece desenhar uma nova imagem do conhecimento escolar: seria mais que um currículo *'caixa de ovos'*, decomponível e redutível a unidades discretas (temas, disciplinas, campos, objetivos), sob a responsabilidade de cada professor individualmente, mas sim, um conhecimento processual e dinâmico, transversal e genérico (definido em termos de cultura de base, de competências e de construções em detrimento de conteúdos pré-determinados), que exige novas formas de colaboração e compartilhamento entre os professores. Nesse contexto, os professores formam parte de uma equipe-escola e a colaboração torna-se uma norma cultural e uma obrigação profissional: eles devem estar mobilizados em torno de um projeto da instituição, se envolver nos diversos coletivos de trabalho, habitar novos papéis profissionais (coordenador de equipe, de projeto pedagógico, piloto de inovação) sempre em colaboração com os pares, os especialistas e outros agentes, tanto internos quanto externos.

No que tange ao ensino da língua escrita, nesta mesma época, observamos um incremento na produção de revisões e críticas acerca das propostas de produção de textos e atividades de leitura no interior da sala de aula. As principais críticas recaem em dois eixos. O primeiro incide na problemática de que o ensino da produção escrita na escola não pode se limitar a formas puramente escolares, centradas essencialmente na reprodução de ideias de *outrem*. Para os autores, o foco do ensino da língua escrita deveria estar centrado na sua função de instrumento de reflexão, como meio fundamental de organizar e reorganizar o próprio conhecimento (cf. GERALDI, 2002; MARCUSCHI, 1996). O segundo eixo destaca a necessidade de serem incorporados ao trabalho de ensino letramentos que historicamente não foram considerados pela escola e pela sociedade. A ideia é que o trabalho com textos em sala

de aula abarque *multiletramentos*, de modo a contemplar tanto a questão da multiplicidade cultural das populações quanto a multiplicidade semiótica promovida tanto pelo incremento dos meios de comunicação de massa quanto pelo advento das tecnologias digitais (cf. KLEIMAN, 1995; ROJO, 2009, 2012, 2017).

Em suma, ao examinarmos os estudos ocupados da reconstrução histórica da forma escolar, observamos como as práticas de leitura e escrita de textos estão essencialmente imbricadas na constituição da relação didática em que a aprendizagem não se materializa por meio do ver-fazer em contextos práticos: na forma escolar da modernidade é instaurada uma relação escritural-escolar com a linguagem e com o mundo. Os saberes afastados de seus contextos práticos passam a ser organizados e estruturados de modo que seja possível ensiná-los, desse modo, são organizadas as disciplinas curriculares. Essa divisão dos saberes em disciplinas fragmentadas concorre para o modo de funcionamento do trabalho do professor na tradição escolar: uma atuação essencialmente autônoma, restrita ao tripé didático (professor – saber – aluno), em um espaço delimitado por instrumentos de trabalho predeterminados (lousa, livros) e em uma configuração espacial também bastante específica (fileiras de carteiras voltadas à lousa e ao professor).

A crescente complexidade das funções delegadas à instituição escolar nas últimas três décadas representa um momento de transição especialmente marcado pela heterogeneidade crescente da população escolar e o incremento e popularização das tecnologias da informação e comunicação. Essas novas demandas delegadas à escola apontam para uma reconfiguração do desenho da forma escolar e, conseqüentemente, implicam em mudanças na sua estrutura curricular, na divisão do trabalho docente e nos modos como se organiza o ensino da leitura e da escrita. Na próxima seção, apresentamos a teoria do trabalho docente para explicitarmos as unidades de análise que nos permitirão refletir acerca das transformações no trabalho de ensino na atualidade.

3 O trabalho docente: instrumentos e gestos em interação

Para o desenvolvimento da reflexão sobre as transformações da relação didática na atualidade nos debruçamos sobre a teoria do trabalho docente desenvolvida por Schneuwly (2009). Esta escolha se justifica pelo fato de que é fundamentalmente o professor quem define, no interior da forma escolar, os modos como os saberes elencados pelos sistemas de ensino serão efetivamente abordados na cena didática. É também a partir do trabalho docente

que se torna possível a análise das transformações no desenho da forma escolar, pois estas implicam novas formas de divisão do trabalho no seio da instituição.

Inspirado na análise marxiana de trabalho, o autor propõe que a atuação do professor seja analisada em analogia ao trabalho em geral, pois configura uma atividade que, por meio do uso de instrumentos, objetiva uma modificação consciente de um determinado objeto. Nessa perspectiva, o material sobre o qual recai a atividade docente são os processos psíquicos dos alunos; ou seja, aquilo sobre o que o professor trabalha são os modos de pensar, falar e agir dos alunos, que ele deve transformar em função das finalidades definidas pelo sistema escolar. É exatamente por conta do caráter intangível do material a ser modificado que o trabalho do professor se consubstancia não como uma ação direta, mas como mediação que busca criar um meio didático em que haja a interação dos alunos com os saberes a serem aprendidos.

Nesse contexto, a *interação* entre professor, saberes e alunos constitui a espinha dorsal do processo de ensino. Jordão (2017) assinala que os processos comunicativos desenvolvidos nesse contexto apresentam problemas bastante específicos de duas ordens. A primeira, de caráter institucional, incide na problemática de que o tempo escolar é alheio ao tempo das aprendizagens particulares. A segunda, de caráter especificamente didático, incide na relação numérica de alunos por sala, pois, tendo cada um deles, percursos sociais, culturais e afetivos distintos em relação ao saber que será abordado em sala de aula, caberá ao professor o ajuste dessas relações no interior das atividades propostas, ou seja, será preciso, por meio de ações verbais e recursos materiais, organizar e reorganizar os modos pelos quais os alunos encontram e manipulam os saberes a serem apreendidos. De acordo com Schneuwly (2009), para desempenhar seu trabalho frente a esse complexo contexto interacional o professor precisa lançar mão de instrumentos de trabalho e gestos profissionais típicos do fazer docente.

No que tange à questão dos *instrumentos* do fazer docente, eles podem ser tanto de ordem material – livros, registros, cadernos, apostilas – quanto de ordem discursiva, caracterizados por meio do conjunto de discursos elaborados pela escola sobre o objeto de ensino, os modos com que ele é exposto verbalmente na aula, os modos com que ele é traduzido na interação entre alunos e professor. Esses instrumentos, materiais e discursivos, tornam possível a introdução dos saberes em sala de aula e sua decomposição em seus elementos constituintes, promovendo, assim, a possibilidade de seu ensino.

Para introduzir e decompor os objetos de ensino um conjunto de ações didáticas ou *gestos* são implementados no trabalho de ensino. Para além da percepção de gesto como

gesticulação ou movimento, Jorro (1998) destaca a necessidade de compreendê-lo como uma dimensão simbólica e interpretativa, uma intencionalidade e um efeito estruturador dentro do trabalho do professor. Neste artigo, interessa-nos, em especial, o *gesto da regulação local*, pois ele tem como ponto de partida as reações dos alunos acerca de sua relação com o saber. A *regulação local* nasce na interação do aluno com a atividade e as tarefas propostas, quando o professor observa que o modo como ele organizou o encontro dos alunos com o objeto de ensino não atuou conforme o que fora inicialmente planejado e, por conseguinte, precisa ser ajustado. Ao explicitarem um obstáculo ou realizarem um comentário sobre objeto de conhecimento, os alunos dão informações ao professor acerca das relações que já estabeleceram com o saber, para que ele possa realizar as reconfigurações necessárias das atividades propostas, geralmente por meio de reformulações de enunciados anteriores. De acordo com Aeby Dagué (2009, p. 175), “a análise das regulações locais significa descrever formas interativas que contribuem para a construção de um objeto de discurso e de formas comuns de falar sobre ele em sala de aula”, em outras palavras, o gesto da *regulação local* é suscetível de promover, portanto, a transformação das representações iniciais dos alunos sobre o saber em jogo; de modo particular, pela aquisição de uma metalinguagem comum acerca do objeto de conhecimento.

Com o intuito de explicitarmos os modos como o professor articula os instrumentos didáticos e o gesto da regulação local, analisaremos o desenvolvimento de uma atividade didática cujo objetivo era a realização de uma produção textual utilizando o editor de textos. Buscaremos pontuar alguns aspectos de como o redesenho da forma escolar se mostra nas práticas cotidianas de uma escola pública brasileira.

4 O contexto pesquisado

Os dados foram gerados ao longo do 2º semestre letivo do ano de 2016. A escola, *locus* da investigação, é uma escola municipal de ensino, localizada na cidade de São Paulo (Brasil), em um bairro da periferia da zona Sul da cidade. As classes acompanhadas nesta pesquisa correspondem a duas turmas do 3º. ano que, ao longo do ano de 2016, desenvolveram sequências de ensino acerca do objeto *língua escrita*, em modelo de Docência Compartilhada, envolvendo o uso das novas tecnologias, no ambiente Laboratório de Informática Educativa. Foram registradas, por meio de filmadora, nove aulas em cada turma

de 3º. ano contemplando toda a sequência organizada para o desenvolvimento do ensino da produção escrita de texto do gênero *Regra de Jogo*.

O ambiente Laboratório de Informática Educativa tem sua infraestrutura física especialmente marcada pela presença de dezenove computadores (cf. fig 1). Cada computador é manejado por uma dupla de alunos previamente organizada de acordo com o desenvolvimento da aprendizagem, especialmente no que tange à aprendizagem do sistema de escrita alfabética.



Figura 1 – Vista ampla do ambiente Laboratório de Informática Educativa
Fonte: Projeto de pesquisa “Atividade linguística e gestos didáticos no ensino da língua escrita”.

No centro da sala há uma ilha composta por quatro mesas que acomodam, cada uma, um computador. Um dos computadores é o servidor que controla os demais e é operado pela professora. O outro computador situado ao lado do desktop está conectado por um cabo HDMI a um aparelho de televisão e uma caixa de som.

A interação no ambiente Laboratório de Informática Educativa reúne especificidades se compararmos a interação em sala convencional. De modo geral, a atenção dos alunos é voltada para a tela do computador, logo, de maneira oposta a forma tradicional, os alunos estão de costas para o professor. Essa peculiaridade é bastante marcada nos modos como as professoras apresentam os objetos de ensino e propõem as atividades. Quando as atividades são previstas para que seu desenvolvimento ocorra em duplas, os suportes textuais são projetados na tela dos computadores dos alunos. Já quando todos os alunos devem trabalhar em conjunto, os suportes são projetados na televisão disponível no ambiente.

O funcionamento em rede permite que o professor modere o foco de atenção dos alunos por meio do uso do gerenciador. Os computadores estão conectados à rede mundial de computadores e interconectados localmente. Essa conexão local é feita por meio de softwares

de gerenciamento de rede que permitem o controle das ações dos alunos a partir do servidor. Assim, como exemplo, ao início da aula os alunos encontram os computadores bloqueados, com uma mensagem de boas-vindas. Esse recurso impede que os alunos iniciem o manejo do computador antes de ouvir a comanda dos professores. Assim como o professor pode bloquear o acesso ao computador, ele envia, desde o servidor, qual será a atividade do dia.

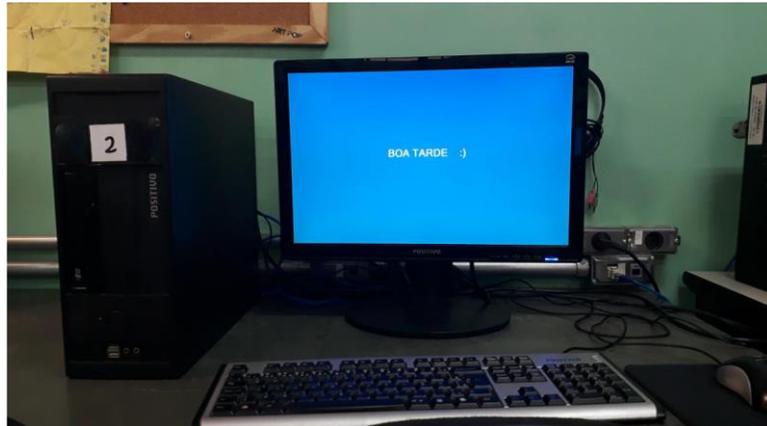


Figura 2 – Bloqueio dos computadores dos alunos por meio do software de gestão da rede.
Fonte: Projeto de pesquisa “Atividade linguística e gestos didáticos no ensino da língua escrita”

Se a organização didática da aula prevê, por exemplo, a leitura de um texto postado em um blog, o professor envia o link do blog para os alunos e assim todos têm, a sua frente, o material disponibilizado ao mesmo tempo, podendo “rolar” a página conforme seu ritmo de leitura. Já, se a aula prevê a apreciação de um vídeo, as telas permanecem bloqueadas e o vídeo é enviado apenas para o computador conectado à televisão. Nesse caso todos precisam direcionar a atenção para um único suporte material.

5 Análise dos dados

É importante ressaltar que o 3º. ano, último estágio do ciclo de alfabetização, reúne um conjunto de alunos bastante heterogêneo em relação à aprendizagem do sistema de escrita. Essa especificidade, inerente a essa etapa da escolarização, representa um desafio na atuação docente, pois as atividades propostas precisam ser mais plásticas de modo a representar boas situações de aprendizagem para todos os alunos. Para exemplificarmos o que foi exposto até o momento, analisamos a atividade que abre a sequência didática em torno do gênero textual Regra de Jogo. Os alunos estão sentados em duplas à frente de um computador e contam com duas professoras presentes. Como ferramentas de trabalho, são utilizados os gerenciadores de

rede para projetar a tela de bloqueio (tela de boas-vindas), a tela bloqueada com atividade e o envio da tarefa propriamente dita. O editor de texto *Word* foi utilizado como suporte da atividade de escrita.

A atividade visa à instauração da situação comunicativa, ou seja, as professoras apresentam um problema, ou melhor, uma situação que exige uma produção textual específica e solicita que os alunos redijam um texto acerca daquela determinada demanda. No caso, o texto que deverá ser produzido é a *Regra do Jogo Cards*. Vamos dividir a análise em dois momentos. Primeiramente, apresentamos a transcrição da interação das professoras com o coletivo, momento em que a comanda da atividade é apresentada ao grupo de alunos. Na sequência, analisamos como as professoras auxiliam duas duplas no desenvolvimento da atividade.

5.1 Interação no coletivo

Nesta atividade específica, o objeto de ensino, a escrita de um texto, é apresentado aos alunos por meio da instauração de um problema comunicativo. Neste momento, as telas estão bloqueadas. A câmera capta a interação geral da sala.

TABELA 1 – TRANSCRIÇÃO³ DA PREPARAÇÃO DA ATIVIDADE

Tpo	Tno	Locutor	Transcrição
5'50''	1	P ⁴ .J.	boa ta:::rde... tudo be::m?... Pessoal vamos prestar atenção um pouquinho... a professora Jô e a professora Elvira ⁵ ... observam que vocês gostam muito de jogar um jogo... que bate assim a mão não é óh ((faz o gesto de bater com as mãos))
	2	Al	É cards
	3	P.J.	como é que chama?
	4	A	CA::RDS ((falam juntos))
	5	P. J.	ah:::... só que num é... essa brincadeira não é da nossa época... e a gente não sabe como jogar... Vocês conseguem escrever as regras?

Fonte: Elaborada pelos autores

O modo como a professora abre a situação didática, com uma lacuna verbal em seu enunciado já apresenta marcas da interação didática: ao invés de nomear o jogo a professora realiza um gesto com as mãos, de modo a imitar o movimento executado ao executar o referido jogo e incita a participação dos alunos. Ao compararmos essa construção discursiva

³ Utilizamos a norma de transcrição proposta em Preti (2003).

⁴ Para identificação dos interlocutores utilizamos P seguida da letra inicial do nome da professora. Para identificação dos alunos utilizamos a letra A seguida da inicial do nome do aluno. Caso haja coincidência da inicial do nome, utilizaremos duas letras para um dos interlocutores.

⁵ Nomes fictícios.

em contraposição ao que ocorreria em uma circunstância corriqueira de enunciação observamos uma clara intencionalidade didática. Em uma situação comum esses apagamentos sintáticos ocorreriam apenas se o falante efetivamente se esquecesse dos dados necessários para continuar a interação verbal. No caso analisado, a professora opera propositalmente com deixas, para obter a participação dos alunos, com um claro objetivo de direcionamento de atenção e engajamento na tarefa que será apresentada a seguir.

Na sequência, a *instrução escrita* é projetada nas telas dos alunos, com os computadores bloqueados, sendo realizada a leitura em voz alta pela professora. Importante assinalarmos neste momento o uso do suporte escrito peculiar ao ambiente Laboratório de Informática. Ao invés da escrita na lousa seguida de cópia no caderno, todos os alunos veem a tarefa projetada à sua frente. Essa possibilidade proporcionada pelo uso dos gerenciadores de rede influencia bastante a organização interacional da sala: a cópia da lousa implicaria em lidar com os diferentes ritmos dos alunos, já ao terem a tarefa projetada na tela, o professor pode contar com uma sincronia, ao menos no início da execução da tarefa, garantindo certa homogeneidade na questão do tempo escolar. O uso do suporte escrito, no caso o editor de texto marca o início efetivo da atividade. A instrução é bastante sucinta e compreende: i) a identificação dos alunos, ii) o nome da brincadeira e iii) a escrita das regras, (fig. 3).

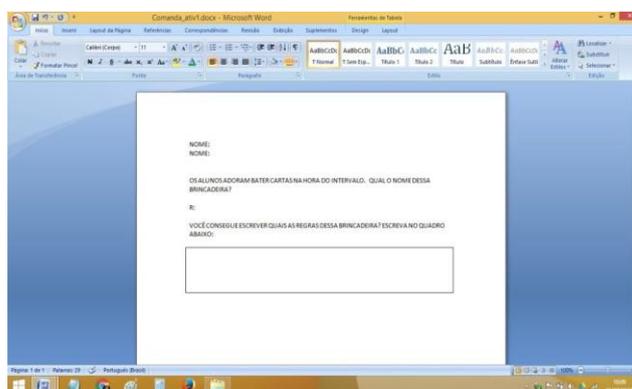


Figura 3: comanda projetada na tela dos computadores dos alunos

Fonte: Projeto de pesquisa “Atividade linguística e gestos didáticos no ensino da língua escrita”

No entanto, conforme pode ser observado entre as linhas 28 e 30, alguns alunos colocam-se como incapazes de realizar a escrita da regra, o que exige imediata reformulação (linha 31) da comanda inicial (linha 28) configurando o gesto de *regulação local*:

TABELA 2 – TRANSCRIÇÃO DA ABERTURA DA ATIVIDADE 1- FRAGMENTO 2

Tempo	tur	loc	Transcrição
	28	Pj	aí aqui ó:: tá dizendo “você consegue escrever quais as regras dessa brincadeira?” ((lendo a comanda))
	29	A	sim ((falam juntos))
	30	A	não ((falam juntos))
08’00”	31	Pj	olha só:: mesmo quem... acha... que não sabe escrever as regras... vocês já jogaram ou já viram os amigos jogar certo?
08’10”	32	A	professora eu bato cards
	33	Pj	então vocês tem que explicar... por exemplo... é::: quai/quantos jogadores podem participar...
	34	A	dois
	35	A	de quatro pra baixo
	36	Pj	por exemplo
	37	A	menos de quatro
	38	Pj	fala ((aponta e caminha em direção a um aluno))
	39	A	de quatro pra baixo
	40	Pj	de quatro pra baixo? tá... então vocês tem que lembrar é::: das regrinhas ((faz gesto de itens com as mãos))... como se::: e se um dos participantes não tiver cards ele pode jogar?

Fonte: Elaborada pela autores

Instaurada a situação comunicativa e apresentada a atividade de produção escrita, os alunos têm suas telas desbloqueadas e iniciam a realização das tarefas. Neste momento, a câmera está nas mãos de uma das professoras, que circulam pela sala atendendo o chamado das duplas de alunos. Selecionamos aqui duas duplas de trabalho que sofreram *regulações locais* pelo trabalho das professoras. Cada dupla apresenta níveis de proficiência na leitura e produção de textos bastante distintos. Elegemos essas duplas para que seja possível ilustrar a complexidade do trabalho docente em contextos de alta heterogeneidade.

5.2 Interação dupla 1

A dupla de alunos que consideramos, inicialmente, solicita a atenção das professoras por meio de mensagem no bate papo da intranet. Após uma das professoras observar a mensagem no servidor se dirige à dupla de alunos. Uma aluna sentada ao lado também interage, por conta disso, no trecho transcrito abaixo, temos a interação entre três alunos e uma professora. Inicia-se a seguinte conversa:

TABELA 3 – TRANSCRIÇÃO - REGULAÇÃO LOCAL DUPLA1

Tempo	tur	loc	Transcrição
15’30”	63	Pj	vocês mandaram um aviso “prof não sei como tentar explicar”... vocês nunca nunca jogaram?
	64	Al	nem eu tenho um monte de cards mas eu nunca joguei
	65	Am	só vi outras pessoas jogando
	66	Pj	então escreve como as outras pessoas jogam... precisa ter o quê?

em relação ao número de participantes (linha 33), em relação ao material necessário (linha 66) e ao objetivo do jogo (linha 72), funcionando como um roteiro norteador do processo de planejamento textual dos alunos.

5.3 Interação dupla 2

A segunda dupla acompanhada não solicitou auxílio a nenhuma das duas professoras. Uma das professoras se dirige a dupla e observa o processo de produção textual sem ser notada. Em silêncio acompanha a conversa dos alunos acerca de problemas enfrentados em relação à grafia de uma determinada palavra.

TABELA 5 – REGULACÃO LOCAL DUPLA 2, FRAGMENTO 1

Tempo	tur	loc	Transcrição
22'20''			((aluna escreve soletrando letra por letra)) ((professora observa))
23'00''	97	Al	que que você tá fazendo?
	98	Ar	ah eu coloquei o /a/ no lugar do /e/.... tenta me ajudar... cadê o /z/ ?
	99	Al	você que tá escrevendo eu não to entendendo nada
	100	Ar	só consegui fazer isso professora
	101	Pe	tá muito bom lê o que você já escreveu Raissa
	102	Ar	((começa a leitura)) Ai professora era pra eu tirar esse /n/ por que eu escrevi "as na"
	103	Al	ah então tira
	104	Pe	você quer tirar o /n/? você sabe Lucas como é que tira o /n/?
	105	Al	((aluno faz a correção pressionando a tecla <i>backspace</i>))
	106	Pe	oh:: muito bem

Fonte: Elaborada pelos autores

A intervenção da professora no trabalho da dupla 2 inicia-se por meio da mediação de um problema de grafia convencional que a dupla buscava solucionar. Para a solução desse problema, era necessário que a dupla chegasse a um consenso em relação à grafia padrão das palavras 'as cartas' e executasse as correções necessárias por meio do manuseio correto do editor de textos. Há, na linha 104, a reformulação do enunciado de origem da linha 102, realizado pela aluna. Nessa regulação, a professora buscou resumir o conteúdo, conferindo um esclarecimento, ou seja, houve uma espécie de adequação do vocabulário acerca da ação que deveria ser executada, de modo que as intenções da aluna ficassem mais claras ao colega com quem trabalhava na produção textual. Na sequência, a aluna retoma a tarefa solicitada pela professora na linha 107 e lê o que produziram até o momento.

TABELA 6 – REGULAÇÃO LOCAL DUPLA 2, FRAGMENTO 2

tempo	tur	Loc	Transcrição
24'	107	Ar	((aluna lê o texto passando o dedo na tela do monitor)) oh:: na “as acartas teiquibartesoumaves”
	108	Pe	muito bem Raissa... então isso é uma regra do jogo? só pode bater uma vez?
	109	Ar	[aí por que por que se bater duas vezes a pessoa perde
	110	Al	[mas se alguém falar bate dois bafão pode bater dois.... perde a vez e a outra pessoa vai duas vezes também...
	111	Pe	ah vocês tem que explicar isso
	112	Ar	[professora::: como é que faz pra ir pra baixo
	113	P.e.	você quer mudar de linha? Qual tecla que/
	114	alr	[como que vai pra baixo
	115		((aluna mostra a tecla <i>enter</i> no teclado))
	116	Pe	como que chama essa tecla Lucas
	117	Al	é::::: esqueci
	118	Pe	enter né... muito bem... ótimo
	119	Al	deixa eu escrever agora você já escreveu muito
	120	Ar	“quem ba/bater” eu não escrevi ‘em cima’ ainda
	121	Al	Ai que susto ((olha para a professora))

Fonte: Elaborada pelos autores

Ao longo das linhas 112 até 118, observamos gestos de regulação que operam no sentido do estabelecimento de uma *metalinguagem* adequada a situações que envolvem a produção escrita como o termo “ir para baixo” (linha 112) sendo reformulado pela professora, apresentando a aluna um termo “mudar de linha” (linha 113). Na sequência, incrementa com um aspecto técnico, salientando o nome da tecla para realizar aquela operação de organização da estrutura textual.

Na interação com a dupla 2, observa-se que emergem, no desenrolar da produção, uma série de desvios na escrita convencional, no entanto, a reformulação operada pela professora desvela seu foco em relação ao objeto de ensino: são priorizados aspectos relacionados à textualidade. Os desvios ortográficos presentes poderiam gerar uma série de observações por parte da professora como, por exemplo: segmentação, troca de letras, problemas da nasalização, entre outros aspectos. No entanto, a professora busca esmaecer esses problemas tendo em vista que seu objetivo era fazer progredir a textualização e não problematizar aspectos notacionais. Ao repetir a leitura realizada pela aluna (linha 108) ela torna a produção escrita validada e aponta para a continuidade da produção. Observamos que a *regulação local* efetuada pela professora surte efeito dado que nas duas linhas posteriores os alunos realizam oralmente outros conteúdos relacionados à execução do jogo. Esse conteúdo realizado verbalmente opera como parte do planejamento da produção escrita, conforme segue.

TABELA 7 – REGULAÇÃO LOCAL DUPLA 2, FRAGMENTO 3

Tempo	Tur	Loc	Transcrição
	122	Ar	quem bater duas vezes perde... tem que ser a mesma regra né professora? ((digitam juntos)) aí QUE-IM aí tem um 'i'... não assim tá QUE-NI
	123	Al	ba:::
	124	Alr	b – a
	125	Al	o /t/ e o /e/
	126	Ar	não tem um 'r' no meio né professora?
	127	Ph	BATER tem um 'r' no meio?
	128	Ar	ba ((aluna pensativa))
	129	Ph	óh BA-TER:::
25'40''	130	Ar	ah é no final... dai o 'r' ((aponta a tela com o texto))
	131	Ph	o /r/ aonde? No finalzinho... muito bem
	132	Ar	“que/quem bater”
	133	Ph	ah::: como que chama essa tecla que você apertou ai Raissa?
	134	Ar	é:::
	135	Ph	dá o espaço né entre uma palavra e outra olha só

Fonte: Elaborada pelos autores

Ao longo da composição, os problemas relacionados à escrita convencional continuam a suscitar trocas entre a dupla de alunos como a questão da nasalização e da composição de palavra monossílaba composta por sílaba não canônica /quem/ na linha 122 e novamente a escrita de sílaba não canônica /ter/ ao redigir a palavra “bater” nas linhas 123, 124 e 125. Embora permaneça ao lado dos alunos, a professora só interfere nos aspectos ortográficos quando os alunos solicitam seu auxílio, como ocorre na linha 126.

Para auxiliar os alunos a professora repete a fala da aluna com entonação enfática e/ou silabação, repetindo inclusive a entonação interrogativa do enunciado de origem formulado pela aluna, acrescentando uma entonação enfática ao vocábulo objeto de análise /bater/ e o repete novamente na linha 129, com entonação enfática e a realização de silabação. Observamos o último fragmento:

TABELA 8 – REGULAÇÃO LOCAL DUPLA 3, FRAGMENTO 4

Tempo	Tur	Loc	Transcrição
	136	Ar	quem bater duas vezes... professora pode colocar o número dois?
	137	Ph	pode pode
	138	Ar	quem bater duas vez ... quem bater duas vez tem um /s/ né professora?
	139	Ph	oi meu amor
	140	Ar	tem um /s/ né ((aponta o texto na tela))
	141	Ph	duas veZES né?
	142	Ar	é... tem um /s/... “PE::r” o /d/ e o /e/ ((aluna dita enquanto o colega digita)) “PE::rde a veiz/ a veIZ”
	143	Al	duas vê::iz
	144	Ar	olha aqui a gente colocou “duas veiz” ((aponta o vocábulo na tela)) então aqui ó tem um 'i'
27'28''	145	Ph	bom vocês escreveram aí ó “as cartas tem que bater só uma vez quem bater duas vezes perde a vez” é isso? E agora é:::é quem lê isso já consegue jogar? E como que vocês é::: escolhem por exemplo é::: quem/quem começa o jogo?

	146	Ar	tirando Jokenpo
	147	Ph	a:::h então essa regra do tirar jokenpo tem que vir antes ou depois disso que vocês escreveram?
	148	Ar	tinha que ter colocado primeiro
	149	Ph	a:::h então vamos colocar lá no comecinho? não é a primeira coisa que vocês fazem? tira o jokenpo certo? então vamos escrever
	150	Ar	professora como se escreve 'Jó'?

Fonte: Elaborada pelos autores

Neste último fragmento, as reformulações realizadas pela professora continuam a evidenciar o foco na produção textual ao mesmo tempo em que fornece suporte em relação às dúvidas relacionadas às convenções do sistema de escrita alfabética. Da linha 136 a linha 134 os alunos enfrentam o problema da escrita do plural em uma palavra terminada em /z/. Assim como na questão anterior, a professora não explicita a resposta, mas repete o enunciado com entonação enfática na sílaba foco do problema. A solução encontrada pelos alunos, apesar da intervenção da professora é recorrer ao uso que fizeram anteriormente da palavra.

Por fim, na *linha 145* a professora decide encerrar os questionamentos acerca dos problemas ortográficos e regula a atividade de modo que os alunos retomem o foco para a produção textual. Mais uma vez a professora lê o que já foi escrito e problematiza questões relacionadas à composição e à coerência textual. Por meio dessa intervenção da professora os alunos modificam a estrutura composicional da produção, conforme podemos observar na produção final da atividade:

E LIS TIRA JOGA JOQUEN PO

AS ACARTAS TEIQUIBARTE SOUMAVES

QUEI BATER 2 VEIS PERDE A VEIS

E OUDROBATE DUAS VESIS

QUEI GEA DODA ACATE VEISE

Figura 5: Atividade desenvolvida pela dupla 2

Fonte: Projeto de pesquisa “Atividade linguística e gestos didáticos no ensino da língua escrita”

6 Considerações finais

Nos dados analisados, podemos ter suposta a configuração de um contexto que reflete aspectos apontados por Tardif e Borgès (2009). Por meio da análise da primeira atividade de uma sequência didática que visa ao ensino da produção de textos do gênero regra de jogo, apontamos três fatores que marcam traços do redesenho da forma escolar na atualidade: i) duas professoras habitam o espaço didático, atuando em colaboração, ii) o editor de texto é usado como suporte e instrumento na produção textual, aproximando os alunos não só da

produção textual mas também da tecnologia imbricada em um editor digital (manuseio de teclado e do mouse), iii) os alunos são convocados a transcrever um texto oriundo do cotidiano infantil, precisando reorganizar a experiência prática que detém do jogo e transcodificá-la pela língua escrita.

O uso dos computadores interconectados por um gerenciador de rede permite algumas mudanças na interação em sala de aula, como o compasso dos alunos no início da atividade a ser desempenhada, diminuindo a diferença entre o ritmo das *performances*. Apesar dos recursos, observamos que em virtude dos diferentes percursos de aprendizagem dos alunos em relação à língua escrita e à habilidade de produzir textos, as professoras precisam, por meio do gesto da regulação local, mediar a interação entre alunos e produção escrita, a todo o momento, de modo que cada regulação ganha feições muito específicas em um contínuo processo de ajustamento entre o ensino coletivo (proposta de atividade geral) e as capacidades individuais.

As especificidades da interação didática apontadas nos dados observados ganham maior densidade pelo recurso às unidades de análise da teoria do trabalho docente: os instrumentos e gestos didáticos. Acreditamos que tenha sido possível salientar, por meio da análise, que a principal complexidade do trabalho de ensino incide em articular os diferentes ritmos e percursos de aprendizagem a uma proposta de ensino no interior da forma escolar, com seus tempos, espaços e instrumentos preconcebidos. É possível afirmarmos que, no contexto observado, o uso do editor de texto por meio dos computadores interconectados não representou necessariamente um facilitador do trabalho de ensino. A inserção desse instrumento articulou, ao já tradicional ensino da produção textual, outros saberes que passaram a compor o escopo da aula de produção de textos, como, por exemplo, o uso adequado do teclado e funcionalidades do editor de texto que compreendem, no conjunto de práticas decorrentes do uso das tecnologias da informação e comunicação, saberes cada vez mais diversificados, mais numerosos e recentes.

Dessa feita, observamos como as relações entre professor, aluno e saber, na atualidade, ainda preservam muitos traços da forma escolar descrita por Vincent, Lahire e Thin (2001); no entanto, de acordo com as transformações do contexto no qual a instituição está inserida, são observados traços significativos que apontam para novas configurações. É necessário adensar os estudos ocupados da descrição dos espaços formais de ensino da língua escrita e produção de texto da atualidade para que possamos entender de fato como os meios didáticos estão sendo remodelados frente ao redesenho da forma escolar.

Referências

AEBY DAGHÉ, S. La figure de l'autre dans les regulations locales. In: SCHNEUWLY, B. ; DOLZ, J. (Orgs). **Des objets enseignés en classe de français**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009, p. 175-184.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique**: du savoir savant au savoir enseigné. Paris: La Pensée Sauvage, 1991 [1985].

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo. Martins fontes, 2002.

JORDÃO, H. G. Interação e linguagem em sala de aula - entre o didático e o institucional. In: GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. (Org.). **Texto, discurso e multimodalidade**: perspectivas atuais. 1 ed. São Paulo: Editora Paulistana, 2017, v. 1, p. 213-228.

JORRO, A. L'inscription des gestes professionnels dans l'action. **Revue En question**, p.19 - 29, 1998.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**. Campinas. Mercado de Letras. 1995.

MARCUSCHI, L. A. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? **Em aberto**, n. 16, p. 63 – 82, 1996.

MORTATTI, M. R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

PRETI, D. **Análise de textos orais**. 6. ed. São Paulo: Humanitas. 2003.

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

_____. Entre plataformas, odas e protótipos: novos multiletramentos em tempos de web2. **The specialist**: descrição, ensino e aprendizagem, v. 38, n. 1, p. 1- 20, jan-jul. 2017.

SCHNEUWLY, B. Le travail enseignant. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs). **Des objets enseignés en classe de français** – Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative. Rennes, FR :Presses Universitaires de Rennes, 2009, p. 29 – 43.

TARDIF, M.; BORGÈS, C. Transformations de l'enseignement et travail partagé. **Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle**, v. 42, 2009, p. 83-100.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em revista**, Belo Horizonte, n. 33, 2001, p. 7 – 47.

Data de recebimento: 31 de maio de 2018.

Data de aceite: 9 de agosto de 2018.