

**UNIVERSIDADE DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS – NÍVEL DE
MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM E SOCIEDADE**

ÂNGELA MARIA COTTICA

GESTOS DIDÁTICOS EM SALAS HETEROGÊNEAS

CASCADEL - PR
2013

ÂNGELA MARIA COTTICA

GESTOS DIDÁTICOS EM SALAS HETEROGÊNEAS

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para obtenção do título de Mestre em Letras, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, nível de Mestrado - área de concentração Linguagem e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Estudos da Linguagem: descrição dos fenômenos linguísticos, culturais e diversidade.

Orientador(a): Profa. Dra. Márcia Sipavicius Seide

Co-orientador(a): Profa. Dra. Aparecida Feola Sella

CASCADEL - PR
2013

ÂNGELA MARIA COTTICA

GESTOS DIDÁTICOS EM SALAS HETEROGÊNEAS

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado, área de Concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Alexandra Santos Pinheiro
Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD
Membro Efetivo (convidado)

Profa. Dra. Aparecida Feola Sella
Membro Efetivo (da Instituição)

Profa. Dra. Ana Cristina Jaeger Hintze
Universidade Estadual de Maringá – UEM
Membro Suplente (convidado)

Profa. Dra. Clarice Nadir von Borstel
Membro Suplente (da Instituição)

Profa. Dra. Márcia Sipavicius Seide (UNIOESTE)
Orientadora

Cascavel, 18 de março de 2013.

Dedico esse trabalho sobretudo a Deus, que sempre me iluminou na busca pela sabedoria.

Ao meu amado marido Roberto, que foi meu grande companheiro e incentivador durante esta pesquisa, além de estar presente ao meu lado com seu amor, carinho, incentivo e paciência nos momentos mais difíceis.

A minha fiel companheirinha Polly, sempre deitada aos meus pés, me fazendo companhia nos momentos de solidão humana necessária, não deixando que me sentisse só.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Márcia Sipavicius Seide, pela orientação sábia e amiga sendo para mim exemplo de conhecimento, responsabilidade, firmeza e dedicação; também por acreditar em meu potencial, selecionando-me como sua orientanda e estando sempre à disposição a qualquer momento. Muito obrigada de coração.

À Profa. Dra. Aparecida Feola Sella, co-orientadora e membro da qualificação e seminário de pesquisa, pela atenção, carinho e contribuições imensuráveis para sucesso desta pesquisa.

Aos professores, Dra. Clarice Nadir von Borstel e Dr. Ivo José Dittrich, membros de minha qualificação, pelas contribuições primordiais para o bom desempenho desta pesquisa.

Aos meus pais, Ivo Paulo Cótica e Verônica Elveni Cótica, por sempre me incentivarem a estudar. Muito obrigada por tudo.

Aos meus irmãos, Ivo Paulo Cótica Júnior, Ivo Paulo Pich e Andressa Graciela Cótica pelo companheirismo, carinho e incentivo.

À minha amada sobrinha Giovana, que me ajudou muito com seus sábios conselhos e ideias simples, que me faziam sorrir e renovar as forças, com sua singeleza de criança.

À minha amiga-irmã Denise Ribeiro de Souza Herpich, pela amizade infinita, carinho e cumplicidade. Obrigada por estar sempre ao meu lado e me ajudar nos momentos de maior dificuldade.

À minha amiga-irmã Maristela Pletsch da Silva Werlang, por ter sido a primeira pessoa a me incentivar na busca desta titulação.

Aos Colégios, Estadual Antônio Maximiliano Ceretta e Estadual Prof. Ildo José Fritzen, pela permissão concedida para que fossem executadas as filmagens e observações das aulas, *corpus* desta pesquisa.

Aos professores que passaram pela minha vida, desde a pré-escola até o mestrado. Muito obrigada pelos conhecimentos comigo compartilhados.

Ao Programa de Mestrado em Letras, por se tratar de um suporte institucional competente à pesquisa.

Aos meus tios, Nelson e Lucila, por serem exemplos de professores em minha vida. E aos demais, Tarcisio, Jacinta, Vianeí, Protásio, Maria (*in memorium*) e Lúcia, pois sempre foram para mim, exemplo de vida e ser humano.

Às professoras Jandira, Jéssica e Denise pela permissão em terem aulas observadas, filmadas e sujeitas à análise. Obrigada pela contribuição fundamental para que esta pesquisa acontecesse.

Ao Rafael e ao Patrik, pela contribuição significativa na filmagem das aulas.

À amiga e revisora Franciele Martiny, pela dedicação na leitura e correções da dissertação.

“... nossa trajetória intelectual é ajudada por nossos pais e mestres, que, antes de construirmos novas estradas, de melhorar as antigas, utilizamos grande número de caminhos traçados pelas gerações que nos precederam; que certos caminhos, de tanto que foram negligenciados, se degradam e se cobrem de vegetação que nos faz perder-lhes o traçado, que às vezes ficamos felizes de reencontrar após vários séculos de abandono; que certos caminhos são tão escarpados que apenas alpinistas bem equipados e com longo treino se atrevem a aventurar-se por eles.”

Chaim Perelman

COTTICA, Ângela Maria. **Gestos didáticos em salas heterogêneas**. 2013. 126 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo descrever, categorizar e avaliar em termos de eficácia relativa gestos didáticos inclusivos, os quais são entendidos como unidades de ação discursiva que possibilitam uma interação mais efetiva entre professor e aluno. O *corpus* deste trabalho foi constituído por transcrições de cenas de aulas filmadas e/ou observações *in loco*, em turmas de 6º e 7º anos do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino, localizadas nos municípios de Entre Rios do Oeste e Marechal Cândido Rondon. Foram transcritas cenas de 13 aulas, sendo momentos nos quais melhor se identificou diferentes gestos didáticos. Acredita-se que os gestos didáticos inclusivos, à medida que forem conhecidos, reconhecidos e utilizados no meio escolar, podem aumentar a possibilidade de o conhecimento ser construído através de troca de experiências e contribuições partilhadas que aproximam concepções teóricas de realidades vivenciadas, respeitando-se as particularidades de cada indivíduo no espaço heterogêneo que é uma sala de aula. Para uma melhor definição de gesto didático, utilizou-se, como aporte teórico, as concepções da Sociolinguística Interacionista, da Retórica e do Interacionismo Sociodiscursivo. Por se tratar de um estudo no qual há sujeitos envolvidos, em situações de interação do dia a dia, sendo situações nas quais um dos sujeitos pode interferir diretamente nas ações dos outros, o método de abordagem utilizado é o fenomenológico. Este estudo se insere ainda numa pesquisa qualitativa uma vez que os resultados tendem a oferecer contribuições para o processo educacional. Na introdução desta dissertação, são apresentadas informações gerais acerca da preocupação existente na atualidade, que voltada para salas de aula heterogêneas, bem como explicações gerais sobre a mudança no papel do professor, além das hipóteses que impulsionaram esta pesquisa. Foram utilizadas cenas que iam de encontro com a perspectiva dos gestos didáticos por ora apresentados. Finalmente, é apresentada a síntese dos resultados, estabelecendo-se paralelos entre a hipótese formulada e a situação apresentada. Nas considerações finais, além de outros pontos, conclui-se que os gestos didáticos, uma vez que conhecidos e reconhecidos na ação discursiva de sala de aula, podem tornar as aulas mais interativas e inclusivas.

PALAVRAS-CHAVE: Gesto didático, heterogeneidade, Retórica, argumentação, ensino.

COTTICA, Angela Maria. **Didactic gestures in heterogeneous classrooms**. 2013. 126 f. Thesis (Master's Degree in Language and Society) - Graduation Program in Literature, State University of West Paraná. Cascavel.

ABSTRACT

This research aims to describe, categorize and evaluate in terms of relative effectiveness inclusive teaching gestures, which are understood as discursive action units that enable a more effective interaction between teachers and students. The corpus of this study consisted of transcripts of scenes filmed lessons and / or observations in loco in classes of the 6th and the 7th grades of primary education in state schools, located in the municipalities of Entre Rios do Oeste and Marechal Cândido Rondon. Scenes of thirteen lessons were transcribed, in which the best moments of didactic gestures were identified. It is believed that the inclusive teaching gestures, as they are known, recognized and used in schools, can increase the possibility of knowledge being built through exchange of experiences and contributions shared approaching theoretical conceptions of lived realities, respecting the particularities of each individual space which is a heterogeneous classroom. For a better definition of didactic gesture was used as theoretical, conceptions of Sociolinguistics Interactionist, Rhetoric and Interactionism Sociodiscursive. Because this was a study in which no subjects involved in the interactions of everyday life, and situations in which the subjects can directly interfere in the actions of others, the method used is the phenomenological approach. This study is part of a further qualitative research since the results tend to offer contributions to the educational process. In the introduction to this thesis, are presented general information about the concern exists today, that education back to heterogeneous classrooms, as well as general explanations about the changing role of the teacher, in besides of the hypothesis that drove this research. There were scenes that were used to meet at the prospect of gestures by teaching presented herein. Finally, we present a synthesis of the results, establishing parallels between the hypothesis and the situation presented. In closing remarks, among other points, it is concluded that the teaching gestures, once known and recognized in the discursive action of the classroom, can make lessons more interactive and inclusive.

KEYWORDS: Didactic gesture, heterogeneity, Rhetoric, argumentation, education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 GESTOS DIDÁTICOS: DEFINIÇÃO E CATEGORIZAÇÃO	17
1.1 Gêneros discursivos, gêneros de atividade e sua importância no processo sociointerativo.....	18
1.2 Gestos didáticos, enquadre e <i>footing</i>	22
1.3 O gesto didático segundo Nascimento.....	24
1.4 Taxiologia de gestos didáticos.....	28
1.5 Gesto didático, ensino e Retórica.....	29
1.5.1 Ethos, Pathos e Logos e gestos didáticos.....	31
1.5.2 Gestos didáticos, padrões interativos e argumentação.....	35
1.5.3 Tipos de pergunta e outros recursos linguísticos constituidores dos gestos didáticos inclusivos.....	47
1.6 Gesto didático e heterogeneidade em sala de aula: os gestos didáticos inclusivos.....	48
1.7 Gesto didático e prática de ensino: o papel do professor e dos alunos	50
2 OS GESTOS DIDÁTICOS EM SALA DE AULA: ANÁLISE DE CENAS DE ENSINO	57
2.1 Coleta de dados e procedimentos metodológicos	58
2.2 Gesto didático instrucional.....	62
2.3 Gesto didático disciplinador.....	71
2.4 Gesto didático motivador.....	82
2.4.1 Gesto didático lúdico.....	99
2.5 Tipos de perguntas observadas no corpus.....	108
2.6 Resultados obtidos	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS	126

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por intuito fornecer algum subsídio ao professor na tarefa de promover a educação pensando em turmas heterogêneas, onde há alunos que possuem necessidades de aprendizagem específicas ou especiais. Para as convicções educacionais da atualidade, não se concebe mais a visão de salas de aula homogêneas, nas quais uma metodologia única aplica-se a todos, com igual receptividade. O panorama com o qual o professor se depara é de estudantes provenientes de classes sociais diferentes, culturas diversificadas e níveis de aprendizado peculiares de cada um. Se por um lado há os autodidatas, por outro há aqueles que requerem atenções especiais, seja por possuir um grau mais lento de aprendizagem, seja por alguma necessidade especial diagnosticada.

No Brasil, a ideia de que a educação formal deve propiciar a inclusão social de todos os alunos, sem distinção, começou a ser difundida mais amplamente a partir da publicação, pela UNESCO (Organização Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura), do documento de Salamanca (1994)¹. Com base nesse documento, preconiza-se que, no âmbito escolar, as necessidades dos alunos devem ser reconhecidas e satisfeitas mediante adaptação a seus variados estilos e ritmos diferenciados de aprendizagem, adaptação essa que deve resultar num bom nível de educação a todos. Quanto à inclusão para portador de necessidade especial, é importante pensar que incluir significa contribuir para tornar esses alunos cidadãos participantes da vida social, econômica e política, ação esta que exige estratégias diversificadas.

Neste contexto, os agentes oficiais responsáveis pela educação (como Secretarias Municipais e Estaduais de Educação e o Ministério da Educação em nível Federal) têm exigido que as escolas promovam ações inclusivas que vão da aceitação da matrícula de alunos especiais em classes regulares à contratação de tradutores/intérpretes em salas onde existam alunos surdos. Dadas essas exigências, espera-se que o professor, enquanto agente do processo ensino-aprendizagem, faça as adaptações necessárias e consiga garantir a todos, indistintamente, uma educação de qualidade. Cumpre frisar que, o docente não deve ser visto como único responsável por uma educação de qualidade; é necessário oportunizar a ele condições para que atue de maneira eficaz e, apesar de muito já ter melhorado neste âmbito, em muitas realidades afora, o que se verifica é que ao professor não é dada as devidas condições para que exerça sua atividade considerando a

¹ Encontro em Salamanca, de 7 a 10 de junho de 1994, com mais de 300 participantes, em representação de 92 governos e 25 organizações internacionais, a fim de promover o objetivo da Educação para Todos, examinando as mudanças fundamentais de políticas necessárias para desenvolver a abordagem da educação inclusiva, nomeadamente, capacitando as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educativas especiais. (Prefácio)

heterogeneidade de uma turma, atendendo aos que precisam de atenção especial de uma forma mais individualizada.

Apesar das inúmeras discussões acerca da inclusão de pessoas portadoras de alguma necessidade especial, este estudo leva em consideração práticas inclusivas, num nível *lato sensu*, assim, a noção de gesto didático inclusivo (que é o esteio central desta pesquisa) abrange a heterogeneidade da sala de aula. Considera-se que incluir seja atrair para a interação todos os alunos de uma turma, bem como levar em conta as particularidades de aprendizagem que apresentem, ou de necessidades individuais que demandem.

Nesta dissertação, almejou-se analisar a construção dos gestos didáticos por parte de três professoras experientes na rede pública de ensino e de uma professora estagiária, em processo de formação. Para tanto, as aulas foram gravadas e/ou observadas *in loco*. Cabe frisar que o projeto, que deu origem à investigação, foi devidamente encaminhado ao Comitê de Ética e aprovado, antes de qualquer procedimento de gravação ou de observação.

Quando se discute a interação em sala de aula, há que se ressaltar o conceito de inclusão, pois a interação só acontece de fato se todos os sujeitos envolvidos em um processo comunicativo partilham e compartilham ideias. Para Mantoan (2006), o processo de inclusão escolar acontece quando a organização pedagógica reconhece e valoriza as diferenças, sem discriminar ou segregar os alunos. Ainda nessa perspectiva, o documento de Salamanca (1994) propunha direitos iguais a todos os indivíduos, independente de suas particularidades e a autora reforça também que “não é a universalidade da espécie que define um sujeito, mas as suas particularidades” (MANTOAN, 2006, p. 17). Ao se atrelar a noção de inclusão a de interação, acredita-se que essa acontece quando o discurso é pensado e elaborado para que um grupo partilhe um entendimento. Pensando nessa situação, não só as ações discursivas de um professor devem ser diferentes em turma específica, mas também, de uma turma para a outra, o discurso de um mesmo professor pode mudar. O que acontece porque

De uma sala para outra, há diferenças sutis na organização da interação deles com materiais educacionais. Tais sutilezas fazem diferenças no tom e na *morale* – na postura e no comprometimento em relação à aprendizagem e ao ensino de uma sala para outra, mesmo quando as salas adjacentes são freqüentadas por alunos da mesma idade e da mesma comunidade, de origem linguística e socioeconômica semelhante (ERICKSON, 2001, p. 11).

Assim, mesmo sendo um mesmo ano escolar, a proposta didática do professor que melhor se enquadra a uma turma pode não se enquadrar em outra; também, uma turma

sujeita a professores diferentes, pode se comportar de formas diversas, apresentando um caráter mais ou menos interativo, de acordo com o estímulo que cada professor oferece e a subjetividade de cada turma que reage aos estímulos e se comporta de forma não homogênea.

Nesse sentido, a noção de gesto didático proposta por Nascimento (2009) oportuniza ao professor pensar, elaborar e fazer as melhores escolhas que propiciem aulas mais participativas, pensando numa proposta sociointeracionista. Os gestos didáticos² podem ser definidos, pois, como unidades de ação discursiva do fazer docente em sala de aula. Para entender sua dinâmica, deve-se levar em conta como as interações ocorrem entre professor e alunos. A interação como fato sociológico começou a ser estudada com mais rigor a partir dos estudos sociológicos de Goffman, publicados em 1974, e aprofundados em 1979. Para a definição e compreensão dos gestos didáticos, é necessário não só retomar conceitos de *footing* e enquadre, mas também refletir sobre os arranjos interativos possíveis de ocorrer numa sala de aula; reflexão apresentada no segundo capítulo dessa dissertação. Nascimento (2009) atribui ao gesto didático o bom desenvolvimento de uma sequência didática, uma vez que as escolhas feitas pelo professor com o objetivo de melhor interagir com o aluno adequam a aula às condições de cada turma e suas especificidades. A proposta defendida nesta pesquisa amplia a noção de gesto didático e insere nela o viés dos estudos retóricos, uma vez que o professor constrói bons argumentos tendo em vista cativar o seu auditório, definido como “o conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação” (PERELMAN & TYTECA, 2005, p. 22, grifos dos autores). No contexto da presente pesquisa, entende-se como auditório os alunos de uma turma.

As observações e análises foram pautadas em concepções teóricas que indicam a preocupação com a comunicação entre os indivíduos e, assim, sinalizam possibilidades que podem ser utilizadas para o propósito da interatividade e da inclusão da maior parte dos alunos em um processo de ensino-aprendizagem: conhecimento e utilização da Retórica para elaboração e proferição do discurso de sala de aula; conhecimento e utilização de propostas sociointeracionistas de ensino; consciência, ainda que parcial, de que os enunciados são interpretados conforme recebem enquadres discursivos, norteados o comportamento dos interlocutores.

Para tanto, foram utilizados os aportes teóricos do Sociointeracionismo Discursivo, da Sociolinguística Interacionista e da Retórica para análise das aulas que compõem o *corpus* da pesquisa. Com base no viés das referidas correntes, as aulas das professoras e da estagiária foram analisadas, conteúdo apresentado no terceiro capítulo da dissertação, referendadas após a apresentação da tipologia dos gestos didáticos, ainda no segundo

² Essa discussão é desenvolvida no 2º capítulo desta dissertação, além de fazer parte de um artigo enviado à revista qualisada Trama (COTTICA; SEIDE, 2013).

capítulo da dissertação. Encerrando o capítulo, a questão do gesto didático é contextualizada no âmbito educacional e em sua relação com a prática de ensino.

Cabe frisar que os cursos de formação continuada têm se preocupado com evidenciar aos professores a relevância de promover a interação em sala de aula de modo a garantir a participação ativa dos alunos. Procedimentos que possam levar à consecução desse objetivo, contudo, não costumam ser explicitados nos cursos. Nesse contexto, compreende-se a importância de investigações empíricas como a realizada nesta dissertação. De fato, se quer saber que gestos didáticos são utilizados por professores experientes ou iniciantes e em que medida eles ajudam a promover uma educação inclusiva.

É preciso salientar ainda que conhecer as propostas de inclusão pensadas a partir do documento de Salamanca não implica somente em saber como lidar com a heterogeneidade em sala de aula, para a qual é imprescindível a elaboração de estratégias participativas e interativas com as quais o educador possa lidar com o desafio que a educação inclusiva implica.

Para que as aulas se tornem mais parecidas com esta proposta, é preciso apresentar e discutir estratégias com as quais o professor possa interagir melhor com seus alunos. Uma das estratégias possíveis pode ser encontrada caso se consiga identificar e descrever gestos didáticos inclusivos.

Acredita-se que os gestos didáticos inclusivos, à medida que forem conhecidos, reconhecidos e utilizados no meio escolar, podem aumentar a possibilidade de o conhecimento ser construído como resultado da troca de experiências e contribuições que aproximem o conteúdo teórico da realidade vivida por cada indivíduo, respeitando-se, assim, as diferenças e tornando a sala de aula um espaço heterogêneo e com amplo crescimento dos educandos.

Tratar uma sala de aula como um espaço homogêneo demonstra que, em plena sociedade pós-moderna, ainda, muitos professores continuam pautados no tradicionalismo e comportando-se, conforme menciona Antunes (2010), como “professauros”, que, apesar de simpáticos, estão ultrapassados. O autor esclarece no livro que a remissão ao termo dinossauros não apresenta caráter depreciativo; pelo contrário, lembra que os dinossauros foram grandes, porém, pertenceram a outro tempo, em que a sala de aula era vista como homogênea; uma concepção que vai de encontro à realidade atual escolar brasileira.

Assim, para contribuir com as reflexões acerca do ato educacional, esta pesquisa teve como objetivo geral investigar e analisar os gestos didáticos e/ou profissionais³ utilizados por professores experientes de língua portuguesa em suas aulas e por uma

³ Termo sinônimo de gesto didático, formalmente mais próximo do termo original em francês “*gestes professionnels*”.

estagiária, para verificar em que medida eles facilitam ou não o engajamento dos alunos. Também pensando na proposta de um ensino mais interativo, o cerne deste estudo baseia-se num ideal de educação heterogênea/inclusiva em que o conhecimento é construído interativamente mediante a participação ativa dos alunos. Portanto, a questão que se coloca e que se procura responder é se os docentes utilizam gestos didáticos capazes de promover esse ideal educacional na prática. O objeto investigativo é o gesto didático das professoras de língua portuguesa. Tal estudo se faz necessário haja vista as novas concepções em torno do fazer do docente, que deve levar em consideração a heterogeneidade de uma sala de aula.

Ao longo desta dissertação, em primeiro lugar, são dadas informações sobre a coleta de dados e os procedimentos metodológicos adotados; em seguida, são discutidos os conceitos de *footing* e enquadres, bem como as bases teóricas da Retórica e dos gêneros discursivos que, para esta discussão, são elementos de extrema importância para definir o gesto didático, por serem aspectos de sua constituição, além da perspectiva discutida por Nascimento (2009) acerca do gesto didático para o Interacionismo Sociodiscursivo. São apresentados, na sequência, aspectos históricos da educação, da inclusão social e da postura do professor. Finalmente, são transcritas cenas de episódios de ensino, em que ficam mais evidentes os gestos didáticos, as quais são analisadas segundo os propósitos da Sociolinguística Interacionista e da contribuição da Retórica para aulas mais interativas.

No item 1.4, do segundo capítulo, é apresentada uma categorização dos gestos didáticos inclusivos em gesto didático motivador, gesto didático disciplinador ou de chamada de atenção, gesto didático lúdico e gesto didático instrutivo.

Nessa perspectiva, uma junção dos gestos didáticos constituiria um gesto didático inclusivo, discutido numa perspectiva *lato sensu*, por ser pensado como estratégia de participação de todos e da forma mais igualitária possível à ação discursiva que acontece durante uma aula.

Ao final da dissertação, são descritos os resultados a que se chegou após descrição e análise das cenas de ensino selecionadas.

Verificou-se que os recursos retóricos orais e/ou gestuais contribuem com o processo de interação, pois aproximam os agentes participantes desta, chamando a atenção do outro e sendo mais uma estratégia para reforçar convicções.

Também, a elaboração argumentativa pode servir como constituinte de um gesto didático que promova a participação e, assim, a inclusão, no sentido de construir conceitos com participação mútua, pois denota a preocupação na construção do entendimento do interlocutor.

Percebeu-se que gestos didáticos lúdicos tornam-se eficazes com a contribuição de gestos didáticos disciplinadores, pois o aluno, para compreender os limites da exploração do

tom de brincadeiras, necessita reconhecê-los para saber até que ponto pode chegar com as mesmas, sem que se caracterizem como indisciplina.

No tocante à noção de *footing*, há um estabelecimento de inter-relações com os gêneros retóricos orais, uma vez que a referida noção está relacionada ao alinhamento, postura e escolhas discursivas; dessa forma, também se caracterizou como estratégia eficaz de interlocução em sala de aula.

Verificou-se, além disso, que determinadas escolhas discursivas e metodológicas, por parte de um docente, acontecem a partir do conhecimento da turma com a qual trabalha; as aulas nas quais predominam gestos instrucionais podem ser eficazes no sentido de construir saberes; no entanto, a não contribuição direta do aluno, com falas, não significa que ele não esteja partilhando de um processo interativo.

A construção do *ethos* discursivo do professor demonstrou-se determinante para o respeito, a disciplina e a interação durante uma aula, pois a imagem que o aluno faz de seu professor, contribui significativamente para o respeito, admiração e interlocução entre os agentes envolvidos em um ato comunicativo de sala de aula.

Constatou-se, concomitantemente, que é possível explorar o conhecimento do aluno e instigar sua participação com estruturas indagativas diferentes, ou seja, por perguntas abertas, fechadas, retóricas, *silly questions*, *you say X questions* ou ainda, com IRFs diferentes – avaliativo ou elucidativo.

O elogio foi diagnosticado como uma estratégia eficaz para promover a interação durante uma aula, mesmo que a contribuição do aluno não seja relevante; o ato de agradecer por uma iniciativa estabelece uma ideia de importância do indivíduo no processo comunicativo. O elogio é uma forma de motivar. Mesmo quando a contribuição não é relevante, vale agradecer pela participação, ação que denota, por parte do professor, zelo e supervalorização do aluno, assim, ele não se sente menosprezado quando não assimilou a informação por completo.

Na contraposição do que se esperava, verificou-se que aulas com demarcações tradicionalistas ainda apresentam caráter eficaz em determinadas turmas, uma vez que muitos alunos veem na imagem do professor alguém que lhes ensine, situação que caracterizou alguns gestos instrucionais como não interativos.

Percebeu-se, além disso, que explicar várias vezes um conteúdo, retomar e esmiuçar informações contribuem para um gesto didático inclusivo, pois há alunos com particularidades especiais de aprendizado, que necessitam de muitas retomadas, ou mesmo, de explicações diferenciadas ou adicionais.

Também, as argumentações propostas nos padrões IRF – elucidativo e avaliativo – contribuem para que o aluno desenvolva um pensamento científico e construa o conceito de forma interativa e participativa.

Para verificar a existência de gestos didáticos e sua utilização, foram filmadas aulas em turmas diferentes e em dois municípios, sendo que em uma das turmas a pesquisadora é também regente. Trata-se, pois, de uma pesquisa qualitativa que propõe contribuir para a melhoria da educação, no tocante à elaboração de aulas mais atraentes e interativas, através das quais professores e alunos possam pensar a sala de aula como um espaço agradável e de produção de conhecimento.

Para o processo de escolha das turmas, buscou-se por salas de aula onde havia a presença de alunos com alguma necessidade especial de aprendizagem, como no caso da classe do surdo e na do portador de síndrome do pânico. Além disso, considerou-se que quanto mais diversidade na constituição da turma, maior seria o campo para análise. Por isso a escolha de turmas com alunos de sala de recursos. Ocorre, porém, que como já exposto, por ser uma pesquisa de inclusão *lato sensu*, não se deu enfoque ao aluno surdo ou ao aluno com síndrome do pânico, uma vez que o objetivo deste estudo é analisar gestos didáticos inclusivos em relação aos discentes em geral, com comportamentos ou necessidades díspares. No entanto, não há como não referenciar que existia nas turmas um surdo e um portador de síndrome do pânico, pois se espera que haja um direcionamento mais específico a estes, uma vez que requerem um certo grau de atenção. Quando esta expectativa não se concretizou, ou apenas ocorreu de forma parcial, julgou-se necessário fazer apontamentos, da mesma forma que foram mencionadas e analisadas situações de interação ou esquecimento dos alunos em geral.

1 GESTOS DIDÁTICOS: DEFINIÇÃO E CATEGORIZAÇÃO

Para categorizar e definir os gestos didáticos, na perspectiva desta pesquisa, tornam-se relevantes reflexões no campo dos processos argumentativos, retóricos e sociointeracionistas por constituírem todo o processo comunicativo. A este respeito, é necessário remeter ao ato comunicativo interativo proposto pela Sociolinguística, caracterizado, segundo Goffman, quando (1998, p. 18), “uma situação social emerge a qualquer momento em dois ou mais indivíduos se encontram na presença imediata um do outro e ela dura até que a penúltima pessoa saia”. Ou seja, há uma situação de comunicação face a face, na qual um quer se fazer entender pelo outro. Para tanto, expressões físicas como gestos contribuem para a expressividade do ato comunicativo. Goffman (1998) postula também que o ato comunicativo acontece em contextos sociais específicos.

Assim, a importância da Sociolinguística Interacional para esta pesquisa diz respeito às ações interacionistas do professor, que deve observar diferentes contextos sociais nos quais estão inseridos seus alunos, para então, fazer suas escolhas discursivas, de maneira que sua fala possa chegar o mais próximo possível da realidade de cada um.

A análise dos discursos das professoras, abordados na perspectiva retórica, foi feita considerando-se sua eficácia relativa. Por se tratar de atos de fala observados nas aulas gravadas, verificou-se a eloquência da construção discursiva, como componente para chamar a atenção dos alunos. As escolhas das palavras para cada situação específica, o impacto de sua receptividade e os argumentos utilizados de forma positiva ou negativa como elementos de convencimento são propostos pela Retórica e se enquadram no contexto de sala de aula, uma vez que se trata de uma situação comunicativa na qual deve acontecer a persuasão, o convencimento e a motivação para uma ação interacionista.

Foi também levada em consideração, para o desenvolvimento desta pesquisa, a proposta de análise de argumentação sugerida por Toulmin (1958) e apresentada por Capecchi, Carvalho e Silva (2002), em um artigo cujo estudo apresenta a análise de aulas de física. Segundo os autores, Toulmin (1958) “desenvolveu um padrão para a análise de argumentos que identifica, além dos elementos básicos que os compõem, as relações entre esses elementos”, a saber a conclusão e a justificativa.

Partindo desse raciocínio, torna-se possível analisar o discurso das professoras, sujeitos desta pesquisa, avaliando o encaminhamento argumentativo e a forma como direcionam as indagações. As aulas foram desenvolvidas com perguntas do tipo IRF – estímulo, resposta e *feedback* – nas quais o professor inicia um turno de fala, o aluno responde e o professor dá o retorno. Os padrões IRF são subdivididos em elucidativo e avaliativo, sendo que o primeiro apresenta questionamentos do tipo em que as respostas do

aluno contribuem para a construção dos conceitos em sala, ou seja, articula a participação do aluno. Já no segundo caso, estão os tipos de questionamentos que propõem respostas prontas, pois se referem a conteúdos que o professor julga como já assimilados pelo aluno. Não é difícil perceber que a escolha do tipo de pergunta, nas aulas, determina também o perfil interativo/inclusivo das professoras analisadas.

Indo do social para o individual, é preciso reconhecer que cada docente tem uma maneira peculiar de utilização de gêneros, o que configura seu estilo próprio, individual de lecionar e se relacionar com os alunos. Além disso, nem todos os professores conhecem, utilizam ou dominam todos os gêneros de atividades à disposição do educador. A partir do conhecimento desigual dos próprios gêneros, há graus diferentes de habilidade retórica. Essas diferenças subjetivas ajudam a compreender porque “uns têm a capacidade maior ou menor de tornar dinâmica e envolvente a interação com os alunos e entre os alunos, de prender a atenção da classe, de resolver crises, criar situações de humor, aliviar tensões, brincar com os alunos, encenar situações, etc” (NASCIMENTO, 2009a, p. 63).

Voltando-se ao âmbito social, não se pode desconsiderar o caráter prescritivo dos gêneros das atividades profissionais do educador. Em decorrência dos planos curriculares, o professor não é totalmente livre para escolher os gêneros de atividade que configuram seus gestos didáticos. De acordo com as decisões institucionais que determinam os programas e currículos que devem ser transpostos para a sala de aula, certos gêneros são prescritos, outros são proscritos e alguns são criados em conformidade com as exigências de cada momento histórico.

Outro aspecto a ser levado em conta é o escopo variável das prescrições. Enquanto algumas atingem o ensino como um todo, por serem decorrentes de determinada concepção de ensino e aprendizagem, outras são específicas para determinada disciplina e/ou são ditadas por concepções mais ou menos hegemônicas na didática de uma disciplina em particular.

1.1 Gêneros discursivos, gêneros de atividade e sua importância no processo sociointerativo

Na atualidade, são inúmeros os gêneros discursivos que nos permeiam. Cada um possui suas especificidades, porém, é possível que todos sejam construídos com o mesmo intuito: a interação entre os sujeitos envolvidos num determinado ato comunicativo. Cada gênero discursivo pode ter intenções diversas e se presta a uma perspectiva dialógica, pois tem por objetivo estabelecer a interação discursiva.

Portanto, ideais subentendidos podem influenciar nas escolhas e/ou nas concepções de um indivíduo em formação. Um locutor utiliza-se de uma construção linguística e, através

dela, é possível configurar o já dito ou não dito, ou seja, a intenção que se quer disseminar ou um ideal que se pretende deixar subentendido. Assim, conforme os estudos de Bakhtin (2003, p. 317), sobre as vozes presentes num enunciado, “Na pluralidade premeditada (consciente) de estilos, sempre há relações dialógicas entre estilos”. Ou seja, o discurso admite uma relação dialógica que é constitutiva do sujeito falante. Enunciados, palavras, textos trazem sempre outros textos e outras palavras, impregnadas de sentido, vindas do outro. O estudioso russo (2003) refere-se, ainda, ao fato de que a linguagem não é apenas expressão desse mundo constituído por várias linguagens sociais e histórico/ideológicas, mas também a construção de algo novo e irreproduzível.

Um texto é um todo de sentido e, nessa perspectiva, existe sempre algo para além das palavras-objeto, algo que remete o leitor para a compreensão do texto para fora dos limites estreitos da palavra.

Partindo desse pressuposto, um ato comunicativo de sala de aula implica em escolhas específicas. Destarte, torna-se relevante a discussão acerca dos gêneros discursivos e sua importância, atualmente, amplamente propagada para os propósitos educacionais, apesar de, segundo Marcuschi (2009), os gêneros discursivos já existirem no Ocidente há, pelo menos, vinte e cinco séculos. Essa emergência decorre de uma concepção dialógica da linguagem, que remete o sujeito à interação, ou seja, há uma preocupação para que o ato comunicativo ofereça ao locutor e ao interlocutor a possibilidade de compreensão/interpretação mútua.

Considerando que os gêneros discursivos demonstram o funcionamento de uma sociedade⁴ e refletindo em torno da era tecnológica atual, é possível compreender porque há tantas possibilidades discursivas e porque, em hipótese alguma, os gêneros poderiam ser preteridos. Basta olhar em volta, que tudo o que é visto ou recebido é informação; o ato comunicativo/interativo sempre esteve voltado às possibilidades múltiplas do discurso.

Assim, não se concebe a comunicação verbal desvinculada de um gênero, pois toda comunicação verbal estaria atrelada a um texto. Segundo Marcuschi,

[...] a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. Daí a centralidade da noção de gênero textual no trato sociointerativo da produção lingüística. Em conseqüência, estamos submetidos a tal variedade de gêneros textuais, a ponto de sua identificação parecer difusa e aberta, sendo eles inúmeros, tal como lembra Bakhtin (1979), mas não infinitos (MARCUSCHI, 2009, p. 154).

Enquanto, numa tradição de estudo de gêneros, esses eram apresentados como basicamente literários, o que existe hoje é a possibilidade de estudo dos gêneros pensando-

⁴ Há como exemplos de outros momentos da história, os contos de fadas que, inicialmente, eram contos direcionados a adultos e tinham como finalidade informar, disseminar alguma mensagem àquela sociedade.

se nas diversas formas de comunicação. Assim, pode-se depreender que os gêneros estão situados numa relação sócio-histórica como formas de concretização e legitimação discursiva de contextos diversificados. Como afirmou Bronckart (2009, p. 103), “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”, reforçando a concepção de que a linguagem se concretiza no gênero e demarca a sociedade de uma época. Postula, ainda, Marcuschi (2009, p. 162) que “o gênero textual não cria relações deterministas nem perpetua relações, apenas manifesta-se em certas condições de suas realizações. Desde que nos constituímos como seres sociais, nos achamos envolvidos numa máquina sociodiscursiva”.

Então, diante da diversidade de gêneros, o que determina a sua seleção, ou sua melhor escolha, é a situacionalidade pretendida pelo locutor, seu querer-dizer que tem em vista a esfera de circulação de seu discurso, a sua temática e seu interlocutor, seleciona um gênero que o representará numa determinada situação, adaptando-o à sua individualidade e à sua subjetividade. A escolha de um gênero é pensada para um auditório que o locutor intenciona convencer ou persuadir. Quando há reciprocidade da compreensão enunciativa, há, segundo Bakhtin (1997, p. 123), “o fenômeno social da interação verbal”. Para o autor, ainda (BAKHTIN, 2003, p. 272), “toda compreensão plena é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta”. Decorre dessas inferências uma posição dialógica da linguagem, frente aos gêneros discursivos, sendo uma posição interacionista, por meio da qual os sujeitos fazem uso da linguagem nas mais variadas formas de materialização, com o intuito de se comunicarem, se fazerem entender e terem uma resposta esperada, além de possuírem uma intencionalidade com esse ato.

Assim, são nas situações reais de uma sala de aula que o indivíduo começa a tomar conhecimento das possibilidades múltiplas de uso da linguagem para a comunicação. É importante salientar que o professor, em suas ações interativas, dispõe de gêneros discursivos diversos para que o aluno consiga assimilar com mais clareza os conhecimentos propostos nos conteúdos programáticos. O professor pode fazer suas escolhas a partir da temática proposta e desenvolvê-la de formas variadas, explorando estratégias discursivas diversificadas que irão compor sua ação docente. Neste sentido é que os gêneros discursivos colaboram para que o professor tenha possibilidades múltiplas ao pensar os gêneros de atividade⁵. Segundo Nascimento (2009a, p. 55), “a ação do professor se dá a partir da adoção e da adaptação de gêneros de atividade historicamente construídos pelo grupo profissional, apropriando-se e deles fazendo uso na singularidade dessa ação”. Ou seja, as situações específicas, diárias, de uma sala de aula demandam escolhas e o

⁵ Gêneros de atividade, na perspectiva proposta por Nascimento (2009a), podem ser entendidos como um sinônimo de gesto didático. Assim, ambos serão utilizados no corpo deste texto.

professor deve, dentro de sua metodologia, saber o momento certo de proferir cada discurso e em que circunstância fazê-lo.

Também no que se remete à esfera de atividade escolar, Nascimento (2009a, p. 54, grifo do autor) enfatiza que “podemos aliar a noção de *gênero de atividade* (para designar as formas de fazer relativamente estáveis de um determinado grupo profissional) à de *gênero de discurso*, uma vez que gênero de discurso e atividade são mutuamente constitutivos.” A autora reforça ainda que

A noção de *gênero de atividade* para analisarmos as atividades do trabalho amplia a definição de Bakhtin quando se refere às “formas relativamente estáveis do enunciado” que se impõem quando falamos. Segundo Fanta (2004, p.60), os gêneros de atividade se referem “a formas de fazer que impregnam nossas formas de ação”, embora ressalte que “as formas de ação envolvidas sejam de natureza simbólica” (NASCIMENTO, 2009a, p. 55, grifo da autora).

A partir dessa inferência, é possível perceber que os diferentes grupos sociais possuem várias possibilidades discursivas e que o domínio das opções de uso da linguagem prepara o educando para as variedades discursivas das quais ele se utiliza em sua vida enquanto sujeito social.

Nessa perspectiva, a proposta de que o agir docente pode ser analisado em gestos didáticos surgiu no âmbito do Interacionismo Sociodiscursivo, pautado na noção de gênero proposta por Bakhtin (2003). A concepção bakhtiniana de gênero distingue-se pela ênfase dada ao caráter dialógico do processo comunicativo, dentro do qual, os exemplares de gêneros são realizados e as relações interativas nas quais e pelas quais os enunciados são produzidos. O caráter dialógico do gênero indica que um enunciado nunca ocorre de forma isolada, ao contrário, é um elo de uma corrente maior, formada por enunciados precedentes e pelo enunciado em foco, o qual se projeta àqueles que lhe podem seguir e pelas situações nas quais os enunciados ocorrem.

Para levar em consideração as relações interativas em jogo de produção e recepção do enunciado, quando se estuda um gênero, é preciso que se questione: a quem ele está dirigido, como seu destinatário é percebido e imaginado pelo enunciador e, ainda, que influência o destinatário exerce sobre o enunciado.

Segundo o ponto de vista adotado por Bazerman, essas questões estão relacionadas à necessidade de determinadas condições – semelhantes àsquelas determinadas por Austin e Searle (1969) em seus estudos pragmáticos – serem satisfeitas. Quando isso ocorre, os ouvintes a quem o enunciado está endereçado são levados a aceitarem as afirmações colocadas como verdadeiras (BAZERMAN, 2006, p. 21). Esse julgamento social a respeito do enunciado é de suma importância para a tipificação dos

gêneros. Um gênero não existe se ele não for socialmente reconhecido. Carvalho (2005) salienta que, para Bazerman, o gênero é uma ação retórica tipificada que organiza a experiência humana tornando possível a atribuição de um sentido ao vivido e servindo de ponte entre o público (utilizando-se de gêneros dados previamente) e o privado, relativo ao que se quer dizer mediante um exemplar do gênero (CARVALHO, 2005, p. 138).

Bazerman esclarece a relação existente entre os fatos sociais, atos de fala, gêneros, sistemas de gêneros e sistemas de atividades:

[...] cada texto estabelece condições que, de alguma forma, são levadas em consideração em atividades subseqüentes [...] cada texto bem sucedido cria pra seus leitores um fato social. Os fatos sociais consistem em ações sociais significativas realizadas pela linguagem, ou atos de fala. Esses atos são realizados através de formas textuais padronizadas, típicas em gêneros que ocorrem em circunstâncias relacionadas. Juntos, os vários tipos de textos se acomodam em conjuntos de gêneros dentro de sistemas de gêneros, os quais fazem parte dos sistemas de atividades humanas (2006, p. 22).

Adotando o ponto de vista defendido por Bazerman, o fazer do professor em sala de aula é concebido como um gênero de atividade que se realiza na e através da linguagem configurada segundo gêneros retóricos orais. Logo, “independente da matéria que leciona, os professores, ao utilizarem-se desses gêneros retóricos orais realizam gestos didáticos (DOLZ, et al, 2008 apud NASCIMENTO, 2009a, p. 55) pelos quais o gênero do discurso e o gênero da atividade constituem-se mutuamente”. Assim, entende-se que a análise das aulas que foram filmadas pode possibilitar a identificação e a avaliação desses gestos levando em consideração que

Para estudarmos o dizer na esfera da atividade escolar, o ponto de partida passa a ser o vínculo entre a utilização da linguagem e a atividade humana, o que conduz o enfoque aos modos de fazer e tipos de dizer no interior da atividade onde os enunciados emergem, se estabilizam, se adaptam e se transformam (NASCIMENTO, 2009a, p.54).

Ou seja, através da linguagem interagimos e construímos o gênero de atividade que melhor se enquadra a uma determinada proposta de estudo, levando o aluno a assimilar de conteúdos e construir de um pensamento científico.

1.2 Gesto didáticos, enquadre e *footing*

Para análise de interações em sala de aula, Nascimento (2009a) utiliza as noções de enquadre e *footing* como constituintes organizacionais do discurso. Segundo Goffman (1998, p. 70), “o enquadre situa a metagemagem contida em todo enunciado, indicando o

que dizemos ou fazemos ou sobre como interpretamos o que é dito e feito”. Portanto, quem se pronuncia enquadra o que quer falar pensando de que forma o outro compreenderá e enquadrará a informação, ou seja, como analisa e interpreta o que ouve. O enquadre indica o sentido implícito da mensagem emitida e recebida. Para Goffman (1998, p. 70), ao pensar nas escolhas tanto para introduzir como para manter enquadres organizadores de um discurso, numa situação comunicativa face a face, os envolvidos se manifestam a partir das respostas dadas às indagações, considerando-se o que acontece no momento e lugar onde a interação se desenvolve. Quanto ao *footing*, Goffman (1998, p. 70) salienta que se trata de “um desdobramento do conceito de enquadre no discurso. *Footing* representa o alinhamento, a postura, a posição, a projeção do “eu” de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção”. Trata-se de um vai-e-vem discursivo, pois a posição do eu no discurso pode ser modificada, ou não, no ato interacionista. É do posicionamento do outro que resulta o *footing*.

Nascimento observou os referidos conceitos na construção do gênero de atividade de uma professora, cujas aulas foram gravadas. Avaliou o fazer docente dela, entendido como gestos didáticos produzidos pela linguagem verbal, considerando que

[...] a linguagem verbal vista como atividade, como um conjunto de práticas socioculturais (que tem formatos relativamente estáveis) necessita dos processos dialógicos de reavaliação, de reflexão crítica, de posicionamento sobre “novas” práticas e práticas ditas tradicionais, que ampliem as possibilidades para a emergência da singularidade dos tipos de fazer e dizer dentro da esfera de atividade que emergem (NASCIMENTO, 2009a, p. 53).

Ou seja, qualquer ato comunicativo deve partir da noção dialógica, para que, de fato, um se faça entender e possa entender o outro. No contexto de sala de aula, para a eficácia discursiva ser atingida, resultando no melhor aproveitamento dos alunos, a ação dialógica deve ser um componente básico, constituinte do gesto didático do professor.

Os gestos didáticos ou gestos profissionais resultam da preparação das ações que ocorrerão em sala de aula, para tanto, a partir de um assunto proposto para a aula, o professor elabora seu agir docente: como construirá seu discurso; de quais estratégias discursivas lançará; quais gêneros do discurso utilizará; por qual enquadre optará; de que forma argumentará o assunto; que tipos de indagações fará para os alunos, etc. O gesto didático resulta ainda, de situações específicas e particulares, que possam surgir, situações do tipo improvisado que não podem ser descartadas, quando se pensa no conhecimento enquanto uma construção de significados.

O professor, no momento de fazer suas escolhas, deve considerar a singularidade de cada contexto, bem como as condições socioculturais do meio em que está inserido. A

ação, a partir da escolha de um gênero, deve atingir o educando do ponto de vista sociológico – compreendendo a função social – e do ponto de vista psicológico, para que entenda o porquê da produção do conhecimento. Quando faz isso, mesmo que o professor não tenha consciência de seu fazer docente, ele utiliza gestos didáticos inclusivos cuja descrição é importante para que mais professores possam utilizar-se dessa ferramenta didática. De fato, é preciso enfatizar que a sala de aula é o espaço onde o professor tem um “meio” de interação e o caminho para fazer o aluno entender o seu lugar e importância nesse meio.

Se o professor conhece uma variedade de gestos didáticos, ele torna-se capaz de fazer escolhas, tomadas de decisões até momentâneas, pois nem sempre a metodologia e os discursos preparados servem para situações-problema reais.

1.3 O gesto didático segundo Nascimento

O conceito de gesto didático tornou-se conhecido no Brasil mediante estudos e pesquisas situadas no âmbito do Sociointeracionismo Discursivo. Para Nascimento (2009a), o gesto didático identifica a adaptação feita pelo professor, enquanto sujeito empírico, do gênero de atividade utilizado em determinado momento da aula. Do ponto de vista do aluno, a atribuição de enquadres aos diferentes momentos de uma aula a tornam compreensível, inteligível:

Convocando a noção de enquadre, pode-se analisar [...] o gênero de atividade do professor constituído por diferentes arranjos que constituem “blocos semânticos” ou estruturas episódicas que apresentam marcadores que as identificam, como, por exemplo, os diferentes formatos das estruturas de participação dos interagentes em sala de aula [...] um aluno desatento consegue se localizar em uma determinada parte da aula, “situa-se” porque reconhece o que está acontecendo [...]. Nos enquadres emergentes de uma situação de ação particular, emergem gestos profissionais identificadores da adaptação pela qual o gênero de atividade funciona nessa situação (NASCIMENTO, 2009a, p. 66).

Conforme evidencia a explicação de Nascimento, não se concebe o gesto didático senão em sua relação com o gênero de atividade do qual provém. Considerando que todo gênero provém e é utilizado no âmbito de uma proposta discursiva, atividade e gênero, agir e dizer se constituem mutuamente. As ações de linguagem são prefiguradas pelos gêneros, assim, por exemplo, “a atividade de conferir os exercícios feitos em casa é a condição para que haja a possibilidade de escolha de gênero ‘correção da tarefa de casa’” (NASCIMENTO, 2009a, p. 60).

Na sala de aula, o professor age de determinada maneira, suas ações constituem certos gestos didáticos que são resultados da utilização situada de um gênero de atividade

profissional o qual, em conjunto com outros gêneros de atividade, forma um sistema. Como ocorre com qualquer gênero textual, ele é um construto sócio-histórico, reconhecido socialmente, cuja existência independe de quem o utiliza. Em se tratando de gestos didáticos, ele é reconhecido tanto pelos professores quanto pelos alunos.

Cumprе ressaltar que Nascimento (2011) propõe o gesto didático como componente primordial para o bom desenvolvimento de uma sequência didática. Assim, para ela, o gesto didático é uma unidade de análise e uma reflexão acerca da ação didática de cada professor em sala de aula, suas escolhas e melhor direcionamento para cada situação educativa, visando a aplicação dessa ferramenta pedagógica criada pelo grupo de Genebra.

Aponta a pesquisadora para o fato de haver gestos didáticos comuns entre professores e outros que são singulares, ou seja, pensados e desenvolvidos por cada um em situações únicas. Àqueles chamou de gestos fundadores, pois seriam, conforme Nascimento (2011, p. 426), “os meios pelos quais um objeto (de ensino e aprendizagem) é presentificado em um sequência de atividades didáticas,” ou seja, uma espécie de padrão proposto a ser seguido. No que se refere às ações singulares, Nascimento (2011) afirma que elas configuram gestos didáticos específicos, pois se tratam das transposições didáticas necessárias ao processo de ensino e aprendizagem e que devem levar em consideração as situações específicas de sala de aula.

A noção de gesto didático adotada nesta investigação, contudo, é um pouco diferente da proposta por Nascimento, haja vista que o conceito de gesto didático foi ampliado para o âmbito das possibilidades discursivas que contribuem para a interação em sala de aula. Assim, torna-se importante pensar em ações docentes mais interativas, de maneira a atrair a atenção dos alunos para o que se está dizendo, pensando na heterogeneidade do contexto.

Para entendê-lo e analisá-lo, tornam-se essenciais as contribuições da Sociolinguística Interacionista e da Retórica. Ambas as correntes, apesar de suas particularidades, partem do pressuposto de que, no processo comunicativo, o outro é sempre pensado no momento de se fazer as escolhas discursivas.

Gestos didáticos são, do ponto de vista adotado neste estudo, unidades de ação discursiva do fazer docente em sala de aula. Para entender sua dinâmica, deve-se levar em conta como as interações ocorrem entre professor e alunos. A interação, como fato sociológico, começou a ser estudada com mais rigor a partir dos estudos sociológicos de Goffman publicados em 1974 e aprofundados em 1979. Para a definição e compreensão dos gestos didáticos, é necessário não só retomar os conceitos de *footing* e de enquadre, mas também refletir sobre os arranjos interativos passíveis de ocorrer numa sala de aula.

O artigo publicado em 1979 começa com a descrição de uma notícia sobre o comportamento de Nixon, na época presidente dos Estados Unidos, numa cerimônia formal

de assinatura de documentos. Após assinar os papéis, ele faz um gracejo a uma jornalista sobre o fato de ela estar usando calças. A mulher se comporta conforme a situação e faz uma pirueta como se fosse uma modelo (GOFFMAN, 1998, p. 71). A mudança de comportamento da repórter marca a mudança de uma postura profissional para uma postura feminina a qual Goffman analisa nos seguintes termos:

Implícito estruturalmente está o fato de que uma mulher deve estar em prontidão para pisar em outro chão, ou, melhor dizendo, para que outros lhe alterem o chão onde pisa, uma vez que está sujeita a se transformar momentaneamente em objeto de atenção e aprovação, e não – ou apenas – participante da ação (GOFFMAN, 1998, p. 72).

O “chão onde se pisa” determina o papel a ser desempenhado com todos os comportamentos e atitudes implicados. No caso, a mudança foi estipulada por Nixon que ocupava uma posição hierárquica superior. Do ponto de vista do presidente, o dirigir-se a ela como “mulher” muda seu próprio chão. As mudanças de chão são as mudanças de *footing*. As mudanças de postura por parte dos interlocutores fazem com que eles se alinhem, ou seja, se comportem de uma determinada maneira, são essas as mudanças de enquadre.

No mesmo artigo citado, há breves considerações sobre a situação discursiva em sala de aula, quando Goffman cita o trabalho do casal Gumperz:

[...] de notas reconstituídas de observações de sala de aula, o casal Gumperz fornece três afirmações consecutivas ditas por um professor a um grupo de alunos de primeira série, com as afirmações impressas sob forma de lista, a fim de destacar os três diferentes posicionamentos envolvidos: a primeira, uma exigência em relação ao comportamento imediato das crianças; a segunda uma recapitulação de experiências previstas; e a terceira, uma observação à parte a uma criança específica (Cook-Gumperz & Gumperz, 1976): 1. Agora ouçam todos. 2. Às 10:00, teremos uma reunião. Vamos sair juntos, ir para o auditório e vamos nos sentar nas duas primeiras fileiras, O Prof. Dock, nosso diretor, vai falar conosco. Quando ele sentar, fiquem sentados, quietos e ouçam com atenção. 3. Não balance as pernas. Preste atenção no que eu estou dizendo (GOFFMAN, 1998, p. 74).

O sociólogo explica que, caso não fossem considerados a linguagem corporal do professor e seu tom de voz, os segmentos poderiam ser equivocadamente considerados como um texto contínuo, interpretação errônea por desconsiderar as mudanças de *footing* e enquadre ocorridas entre falantes e ouvintes. Essa observação, além de revelar o caráter semiótico da interação, permite que se façam algumas reflexões sobre os tipos de gestos didáticos utilizados.

No primeiro caso, há um gesto didático disciplinador. O professor apresenta uma postura de quem tem autoridade e deve ser obedecido. Esse gesto procura impor aos alunos um alinhamento de subserviência. Se eles reconhecem e aceitam o *footing* que lhes foi determinado, haverá obediência sendo essa a postura, o comportamento esperado.

No segundo, há uma mescla de gesto didático disciplinador e gesto didático instrucional. Nas três primeiras frases, o professor dá orientações precisas sobre ações futuras e, ao descrevê-las, instrui os alunos sobre o que vai ocorrer. Na última frase, contudo, o professor explicita o que espera dos alunos em termos de comportamento, intenção linguisticamente marcada pelo uso de verbos no modo imperativo.

No último enunciado, há também um gesto didático disciplinador que ocorre num contexto interativo mais complexo. Nos casos anteriores, o professor se dirigia à totalidade de seus alunos, todos eram alinhados como ouvintes ratificados. No último caso, ao contrário, ele se remete a um aluno em particular: há apenas um ouvinte endereçado, os demais são ouvintes não endereçados.

Como se pode apreender dos comentários mencionados, há vários tipos de gestos didáticos, o que permite que sejam categorizados e estudados em seu surgimento, segundo seu potencial de utilização para análise da situação interativa em sala de aula e, assim, é configurada pelo professor em sua prática docente. Nascimento reforça que os gestos didáticos – fundadores ou específicos

[...] são resultantes da dimensão subjetiva que envolve conhecimentos e experiências individuais e sociais constituídas nas relações do e no trabalho, mas estão impregnados da história de vida e das experiências vivenciadas na vida pessoal e profissional. Professores apresentam “estilos” peculiares para o agir de sala de aula: uns têm a capacidade maior ou menor de tornar dinâmica envolvente a interação com os alunos e entre os alunos, de prender a atenção da classe, de resolver crises, criar situações de humor, aliviar tensões, brincar com os alunos, encenar situações, etc. Ao mesmo tempo, conseguem controlar a situação e retornar ao gênero da atividade dando-lhe contornos próprios. Os gestos dos professores constituem um campo fecundo para pesquisas sobre as representações e crenças dos professores sobre o que significa ensinar língua portuguesa no contexto da escola pública brasileira (NASCIMENTO, 2012, p. 28).

Cumprido ressaltar que esta dissertação não focaliza os gestos necessários à aplicação da sequência didática, como faz Nascimento, mas sim aqueles cuja aplicação é importante para o ensino de qualquer disciplina. Além disso, no que diz respeito à consideração do âmbito social configurador do gesto didático, os gêneros das atividades profissionais do educador apresentam caráter prescritivo, pois sua utilização depende das disposições governamentais para a educação como um todo. Atualmente, exige-se uma ação inclusiva para alunos provenientes de diferentes camadas da sociedade, e com isso, abre-se um leque de diferenças em sala de aula, sendo dada ao professor a incumbência de garantir que todos tenham suas particularidades de aprendizagem respeitadas. É nesse âmbito que a proposta acerca do gesto didático inclusivo surge como uma alternativa de promover aulas que abranjam expectativas do maior número possível de alunos. Pensar

estratégias sobre como levar os alunos a participar das aulas, independente de suas particularidades, demonstra uma preocupação, por parte do professor, com uma educação igualitária.

1.4 Taxiologia de gestos didáticos

Segundo Seide (2010), a partir da observação de aulas e das análises delas

[...] usando a noção de enquadre, pode-se propor uma categorização desses gestos: enquadre de chamada inicial de atenção; enquadre de colocação dos alunos em prontidão (isto é, numa posição de poder e querer aprender o conteúdo a ser trabalhado); enquadre disciplinar (advertências e outras providências para se manter a disciplina); enquadre motivacional; e, também, um enquadre mais amplo que abarca os demais: o de construção e manutenção da autoridade do professor (SEIDE, 2010, p. 266).

No decorrer das observações dos gestos didáticos das professoras envolvidas nesta pesquisa, foi possível constatar que, conforme Seide já advertira, ocorreram realinhamentos nas posturas delas, dadas as necessidades interativas que aconteceram durante as aulas. Esses realinhamentos são primordiais para o sucesso de qualquer discurso, ainda se tornando mais importantes quando se trata de uma sala de aula onde a compreensão deve ser plena. Para tanto, cabe ressaltar que

[...] ensinar e aprender são processos interativos que requerem a participação de professores e de alunos; em outras palavras, uma vida escolar bem-sucedida depende em grande parte de professores e alunos compartilharem convenções sociais e culturais, o que lhes possibilitará saber, por exemplo, quem tem o direito de falar, quando e como fazê-lo (CAJAL, 2001, p. 133).

Para conseguir a participação dos alunos, os gestos didáticos do professor são configurados conforme diferentes situações de interação.

Considerando as diversas possibilidades de utilização de gestos didáticos inclusivos, eles foram categorizados em:

- a) gesto didático motivador: aquele executado pelo professor quando percebe que o aluno não está motivado para uma atividade proposta; são utilizados argumentos ou mesmo elogios que levem o aluno a pensar sobre a importância de sua participação e compreensão dos conteúdos que são objetos de ensino.
- b) gesto didático motivador tipo lúdico: quando o professor percebe que um enquadre diferenciado pode atrair mais a atenção do aluno na aula, como, por exemplo, utilizar-se de gêneros diversos como piadas, histórias ou situações do dia a dia em tom de brincadeira.

c) gesto didático disciplinador ou de chamada de atenção: formação discursiva escolhida para chamar a atenção de um aluno disperso ou em situação de indisciplina.

d) gesto didático instrutivo: trata-se do direcionamento dado pelo professor na condução de uma explicação, ou seja, as escolhas que ele faz para que um conteúdo possa ser mais bem assimilado pelos alunos. O docente precisa, em diversas ocasiões, readequar seu discurso e usar novas escolhas quando perceber que o aluno não assimilou ou interagiu com uma proposta didática inicial.

Assim, com a junção dos gestos didáticos supracitados é que se depreende a noção de gesto didático inclusivo, conjunto de escolhas de um docente, tendo em vista a participação dos alunos de forma igualitária, no processo de aprendizagem.

A noção de gesto didático inclusivo remete ao professor as diferentes escolhas que lhe são possíveis, quando determinadas ações falham, demonstra que, com outro realinhamento, há uma nova possibilidade interativa; inclusive, quando se pensa na disciplina em sala de aula. A interação necessita também de organização, além de instrução, motivação e, muitas vezes, certo teor lúdico, que possibilita uma quebra de formalidade deixando a turma mais à vontade para contribuir. Enquanto o gesto didático instrucional pauta-se na ordem do racional, o gesto didático motivador e o especial do tipo lúdico mobilizam as emoções do educando. Ambas as dimensões foram levadas em conta desde as primeiras fases dos estudos retóricos, cujas contribuições ao estudo dos gestos didáticos inclusivos são explicitadas a seguir.

1.5 Gesto didático, Retórica e ensino

A Retórica teve origem na Grécia Antiga e sofreu grande influência dos sofistas⁶. Todo e qualquer discurso retórico requer um bom estoque de material colhido através de investigação e pesquisa, que fundamentará os argumentos que serão usados como meio de persuasão, conforme já postulava Aristóteles (1996).

De acordo com Mosca (1997, p. 28-29), as partes da Retórica como *Inventio*, *Dispositio*, *Elocutio*, *Actio* e Memória são recursos importantes para a qualidade de qualquer produção discursiva. A invenção diz respeito ao conteúdo discursivo, ou seja, informações, dados e argumentos escolhidos pelo enunciador para fazer parte de seu discurso. Enquanto a disposição responde pela organização interna do discurso, a elocução trata da escolha dos meios expressivos em todos os níveis (palavras, construções sintáticas, figuras de linguagem, entre outros). A ação e a memória, por sua vez, dizem respeito à proferição de discursos orais, inclusão de elementos suprasegmentais e gestuais. Também fazem parte

⁶ Sofistas eram pessoas que se deslocavam por diferentes lugares disseminando conhecimentos fundamentados na argumentação e não na comprovação científica.

do estudo retórico a investigação dos aspectos do fazer persuasivo, analisados em três dimensões: a do *logos* (convencimento por meios racionais), a do *pathos* (persuasão emotiva) e a do *ethos*. Tanto as partes do discurso quanto as dimensões do fazer argumentativo são concebidas em função do ouvinte. Se o orador pretende conseguir uma argumentação eficaz, ele deve construir seu discurso de modo que todas as partes sejam determinadas em função tanto de seu objetivo quanto do que se sabe acerca do auditório:

Os dados devem ser realçados de acordo com a intenção argumentativa do orador, utilizando-se de expressões lingüísticas, metafórica, exemplos ou ilustrações [...] “os valores aceitos pelo auditório, o prestígio do orador, a própria língua de que serve, todos esses elementos ficam em constante interação quando se trata de ganhar a adesão dos espíritos” (PERELMAN & TYTECA apud PILATTI, 2007, p. 33).

De fato, da Retórica Ocidental Clássica até os estudos mais recentes na área do discurso, o papel do interlocutor sempre foi considerado de extrema importância para o estudo de qualquer produção textual, embora sua abordagem varie de acordo com cada disciplina.

Com a revitalização da Retórica nos anos 60, a partir das concepções de Perelman & Tyteca, surge a Nova Retórica de forma didatizada e aproximada dos processos argumentativos. Assim, passando a ser utilizada para se ensinar estratégias de persuadir. Segundo estudo desenvolvido por Seide, com base em Carvalho (2005),

Este movimento de aproximação ao mundo clássico com propósitos pedagógicos resultou na Nova Retórica [...]. Sob este prisma, a análise e a produção discursiva – tanto na fala, quanto na escrita – são entendidas em função do propósito e do contexto da argumentação. A preocupação da Nova Retórica com o contexto e o propósito da argumentação colocou em primeiro plano a situação social da qual emerge o discurso, evidenciando que o texto oral ou escrito que o constitui não se resume ao nível textual, como se fosse um mero artefato lingüístico (CARVALHO, 2005, p. 131 apud SEIDE, 2010, p. 256).

Logo, se for considerado que toda produção discursiva está repleta de intenções, sendo o objetivo do autor/locutor convencer o interlocutor de uma verdade que busca disseminar, os argumentos são considerados relevantes nesse processo, pois é através da eficácia deles que o locutor atinge ou não seu objetivo: o convencimento. Para tanto, é necessário levar em consideração a construção da imagem de si e do outro mediante o discurso. Ao produzir o discurso, o locutor imagina seu interlocutor e produz de si uma imagem que possa ser avaliada pela audiência visada como sendo legítima e digna de confiança (a *fides* retórica), o que se consegue pela construção de um *ethos* apropriado.

Remetendo ao fato de que um professor deve agir como um mediador entre conteúdo e aluno, a ação do docente não deve acontecer de forma direta e concreta.

Nascimento (2009a, p. 59) ressalta que “mesmo conscientes de que cada um de nós dispõe de um rico repertório de gêneros, não podemos ignorar o problema da adaptação do gênero à situação concreta”. Neste sentido, tem-se, na Retórica, uma contribuição para a escolha da melhor opção, pois é possível pensar uma situação de sala de aula, como uma situação retórica, na qual se deve pensar no auditório que se visa atingir e, então, dispor das escolhas.

Ao se analisarem os gestos didáticos, também se avalia como essa adaptação é feita pelo professor. Quando o professor consegue transpor barreiras tradicionalistas e a ação faz com que o objeto produza sentido, o conhecimento vai sendo construído. Além disso, um bom domínio das bases argumentativas e da Retórica poderia amparar o docente a elaborar seu discurso, de modo a conquistar seu público estimulando-o no processo interativo e dialógico.

1.5.1 Ethos, Pathos e Logos e os gestos didáticos

A importância do gesto didático ainda pode ser mais bem entendida com o auxílio das noções de *ethos*, *pathos* e *logos*, que correspondem, respectivamente, à imagem de si, à sensibilidade do outro e ao saber discursivo, ou seja, tratam-se dos elementos que constituem o processo comunicativo.

O eu, ou seja, o *ethos*, é uma instância retórica por excelência e, segundo Amossy (2005, p. 10), já era designado pelos antigos como “a construção de imagem de si destinada a garantir o sucesso do empreendimento oratório”. Também demarca os traços de caráter, personalidade e intencionalidade do orador. É a partir do *ethos* que se pode refletir sobre um processo mais geral da adesão de sujeitos a uma certa posição discursiva. Quando o professor tem traçado seus objetivos e possui conhecimento de seu corpo discente, elabora seu discurso de forma convincente, estando seu eu projetado em seu discurso.

Para Perelman e Tyteca (2005), o orador constrói o *ethos* em função das expectativas do auditório, das imagens que serão feitas dele e a interação entre eles acontece a partir das imagens que um faz do outro.

Outra instância argumentativa fundamental é o *pathos* pela qual se pretende não só a atenção do auditório, mas também incitar-lhe determinadas disposições emotivas e reações de ordem emotiva. Conforme Perelman e Tyteca, para argumentar, é preciso que o orador tenha um auditório e que seja ouvido, para que, dessa forma, alcance a adesão real dele. Os autores reforçam que

Não basta falar ou escrever, cumpre ainda ser ouvido, ser lido. Não é pouco ter a atenção de alguém, ter uma larga audiência, ser admitido a tomar a palavra em certas circunstâncias, em certas assembléias, em

certos meios. Não esqueçamos que ouvir alguém é mostrar-se disposto a aceitar-lhe eventualmente o ponto de vista (PERELMAN; TYTECA, 2005, p. 19).

Nessa concepção, pensar no auditório (público receptor) é considerar possibilidades argumentativas que o atinjam psicologicamente, pois, para convencer, é necessário que o orador mexa, de alguma forma, com os sentimentos do auditório. Pode-se afirmar, segundo Dittrich (2008, p. 24), que o *ethos* e o *pathos* seriam os componentes afetivos do discurso. Para que a construção discursiva seja completa, além do *ethos* e do *pathos*, há, ainda, o *logos*, que corresponde à parte lógica e racional do discurso. É o momento em que o orador fará escolhas que levem o auditório a ter determinados raciocínios. É da ação conjunta dessas três instâncias (*ethos*, *pathos* e *logos*) que se pode conseguir a adesão dos espíritos à tese ou a representação de mundo que o discurso apresenta, objetivo máximo do orador.

Ainda, para Dittrich, a argumentação pressupõe que se convença pela razão, enquanto a persuasão acontece pelo apelo emocional, no entanto, o autor esclarece que não considera possível separar razão e emoção na elaboração de um discurso eficaz. Portanto, o *logos* se construiria considerando-se o *pathos*, pois, para ele (DITTRICH, 2008a, p. 26), “a habilidade do orador está no uso inteligente que faz das diferentes possibilidades de organização dos argumentos”.

Quando se remete ao componente emocional, o *pathos*, Dittrich ressalta que um discurso pode impressionar ou atrair mais ou menos a atenção do auditório, sendo alcançada sua adesão, conforme a habilidade expressiva do orador. Defende também o uso das figuras de linguagem, não mais vistas num plano estético, como ornamento, mas que emocionam na medida em que impressionam e carregam valores culturais, reforçando e validando uma argumentação. Assim, o papel retórico da figura não pode ser reduzido ao mecanismo que constitui um discurso elegante e bonito apenas (DITTRICH, 2008a, p. 28).

Dittrich frisa, ainda, que com a contribuição da estética da comunicação, torna-se possível depreender que em um discurso movido pelas emoções, não se desmerece a capacidade intelectual do interlocutor; apenas verifica-se que ele também possa raciocinar com “as razões da paixão”; a razão e a emoção são de naturezas diferentes, porém, constituintes do ser humano. Uma não necessariamente desvaloriza a outra:

É o estabelecimento de uma razão emotiva, que se constitui na compreensão do belo (que deixa o interlocutor admirado) e, até mesmo, do sublime (que o deixaria estupefato). É pelo fato de viver em comunidade que a cooperação é de natureza estética. Não se poderia, portanto, abordar retoricamente o discurso, considerando-o apenas em seu aspecto de compreensão objetiva – na racionalidade do *logos*. Na medida em que os interlocutores pertencem a uma comunidade discursiva que tem valores em comum (mesmo que não explicitamente estabelecidos), a retórica se ampara na simultaneidade entre uma razão racional e uma razão emotiva. É por despertar a simpatia (*pathos*) e, ao mesmo tempo, o gosto (estético)

do interlocutor que subjazem ao argumento técnico ou lógico que a persuasão se implementa e que se pode falar de uma argumentação estética ou emotiva (DITTRICH, 2008a, p. 29).

Quanto à importância da construção do *ethos* discursivo, Dittrich lembra que, na arte retórica clássica, o orador tinha sua imagem construída a partir de seu perfil, coragem e honestidade, caracterizando um *ethos prévio*. Entretanto, na contemporaneidade, cada vez que um indivíduo toma a palavra, ele tem avaliada sua imagem, que através dela é construída. Assim, depreende-se que, para alguém conquistar credibilidade, torna-se necessário conhecimento e poder de argumentação acerca do discurso proposto, através das capacidades de exploração das palavras. Para a construção desse tipo ou imagem discursiva, dá-se o nome de *ethos discursivo*:

São, portanto, as representações evocadas pelo discurso, mais do que pelo caráter individual do orador, que favorecem as possibilidades de maior ou menor aceitação das opiniões propostas. O próprio discurso permite que o orador se apresente, ou represente, ora com determinada característica, ora com outra [...]. Pode-se dizer, assim, que, na conjugação de um *ethos prévio* e, principalmente, de um *ethos discursivo*, constrói-se um discurso predominantemente representacional, cuja ênfase recai no jogo de imagens sobre si mesmo e sobre o outro. Em outras palavras, uma retórica representacional é caracterizada naqueles discursos em que a tese a ser defendida é predominantemente a imagem do orador (DITTRICH, 2008a, p. 33-34, grifos do autor).

Portanto, para uma imagem de credibilidade construída pelo professor, além do conhecimento acerca de si que emerge no *ethos prévio*, a argumentação persuasiva, emocional e a organização convincente de um discurso, de forma racional, respectivamente, o *pathos* e o *logos*, podem apresentar grandes contribuições à noção de gesto didático. Isto acontece quando se apresenta um discurso pensado e elaborado para um auditório específico – a sala de aula – composto de tópicos essenciais para que um discurso argumentativo seja eficaz, uma vez que reitera a imagem do professor através da demonstração de conhecimento e de uma habilidade de persuadir o discente, acerca da importância da construção de seu conhecimento científico.

Assim, o gesto didático instrucional pode ser mais bem entendido pelo *logos*, os gestos motivadores pelo *pathos* e o disciplinador pelo *ethos*. Ainda sobre o *logos*, é necessário considerá-lo em sua racionalidade, que também está presente nos discursos contextuais e na maneira como cada disciplina valida um argumento. Como se pode observar na seção seguinte, os estudos retóricos de Toulmin (2006), sobre os usos do argumento e a investigação sobre as interações estabelecidas em sala de aula, também auxiliam na compreensão de como os gestos didáticos inclusivos podem promover a interação e a capacidade argumentativa dos alunos.

Ancorando-se nos estudos do filósofo, os discursos de sala de aula ora podem apresentar uma demarcação mais afetiva ora mais científica, conforme as especificidades de cada situação discursiva. Destarte, se uma turma apresenta um comportamento ante a recepção de informações mais científicas, o discurso escolar pode se caracterizar como mais racional; no entanto, em determinadas circunstâncias, os alunos necessitam de um discurso mais apelativo para terem suas atenções voltadas a uma temática qualquer. Nesse momento, o discurso parte para uma caracterização mais lúdica ou afetiva. O professor pode, ainda, estar inter-relacionando as duas práticas discursivas e atingir uma ação reflexiva mais eficaz, a se considerar que as turmas, além de heterogêneas entre si, são compostas por indivíduos com particularidades de aprendizagem diferenciadas:

Assim, como prática social, como acontecimento na relação entre a linguagem, sociedade e história, mas também como arte, o discurso persuasivo produz sentidos que vão além do universo semântico mais imediato, gerando influências afetivas que, por vezes, sobrepõem-se aos efeitos de racionalização de uma tese. Nessa ordem de raciocínio, Dittrich (2008) aponta que o discurso persuasivo compreende, além da argumentação propriamente técnica (fundamentação da tese), também uma argumentação emotiva, em que se acentuam aspectos que pretendem sensibilizar o auditório para as possíveis consequências da aceitação, ou não, do que lhe está sendo aceito (DITTRICH, 2010, p. 3).

Nessa perspectiva, a estratégia de motivar paixões, impressionando o auditório, apresenta um caráter pertinente às situações de sala de aula, nas quais nem sempre a explanação teórica/científica atrai os educandos e eles acabam por se dispersarem e o propósito interativo/educacional fica comprometido, pois o aluno não consegue, ou não quer, interagir com uma proposta mais metódica.

Apesar de o discurso efetivo⁷ atribuir ciência e credibilidade ao professor, o aspecto de afetividade ressalta sua fala, no âmbito de chamar a atenção, através da curiosidade, da paixão ou do próprio gozo que o aluno pode sentir ante ao encaminhamento de um discurso persuasivo. Essa variação na forma de argumentar – ora científico, ora emocional – pode promover o deleite do auditório e, assim, o gesto didático do professor, num âmbito de inclusão heterogênea, apresenta caráter mais eficaz.

Dittrich (2008a) ressalta que um orador preparado e apoiado em um *ethos prévio*, em uma situação comunicativa, antecipa possíveis refutações ou contra-argumentos à sua tese, mesmo que a ação discursiva aconteça em um espaço onde o auditório não é muito participativo. Aplicando o mesmo raciocínio ao contexto de sala de aula, mesmo a turma não tendo uma característica muito participativa, o professor deve antever possíveis situações

⁷ Dittrich (2010, p. 9), mesmo vinculado ao universo das organizações empresariais, apresenta outro fundamento analítico (estratégia retórica) para descrever discurso de natureza política: quantificação pragmática.

de contra-argumento, para que sua imagem perante a turma não fique comprometida; ou seja, o professor carrega a responsabilidade de estar sempre preparado a sanar dúvidas, ou esclarecer visões equivocadas que, por ventura, um aluno venha a formar. A essa dimensão discursiva, Dittrich (2008b, p. 93) chamou de “dimensão política do discurso”. O professor pensa suas estratégias conforme seus objetivos; como conhece sua turma, pode escolher estratégias de legitimar sua tese, aproximá-la da realidade de seus alunos e até antecipar possíveis rejeições:

É preciso ter em mente que não basta a apresentação de diferentes argumentos; é preciso que se articulem no sentido de favorecer a mesma tese, tornando-a consistente de forma a antecipar possíveis refutações ou, pelo menos, de evitar que seja qualificada como vazia ou desprovida de sustentação (DITTRICH, 2008b, p. 103).

Assim, ao dispor de argumentos variados⁸ para sustentar a tese em sala de aula, é esperado que o docente se atenha ao fato de que suas escolhas devem estar diretamente relacionadas, para que o aluno perceba a relação análoga entre os argumentos escolhidos. Dessa forma, a argumentação se caracteriza como mais uma estratégia eficaz para o processo ensino-aprendizagem.

1.5.2 Gestos didáticos, padrões interativos e argumentação

Na introdução do livro *Os usos do argumento*, Stephen Toulmin explicita que tem como objetivo levantar problemas acerca da funcionalidade da lógica em planos práticos, porém, não se propõe a resolvê-los. Para ele, no transcorrer da história, a lógica acabou por afastar-se do plano prático ao desconsiderar a forma como as pessoas se utilizam da argumentação em diferentes campos do conhecimento. Assim, Toulmin (2006, p. 3) apresenta como questão central, “saber até que ponto a lógica pode esperar ser uma ciência formal, e ainda assim, conservar a possibilidade de ser aplicada na avaliação crítica de argumentos que efetivamente usamos ou que podem ser usados por nós”.

Toulmin defende que o fato da ciência da lógica ter se afastado do plano prático da argumentação do cotidiano, encaminhou-a para uma autonomia que a tornou livre das preocupações práticas de avaliar ou criticar argumentos de diferentes campos e a aproximou da matemática pura. O autor procura demonstrar que a argumentatividade transcende à análise lógica de um argumento do tipo silogismo – premissa maior, premissa

⁸ Dittrich (2008b, p. 98, grifos do autor) denomina os tipos de argumentos como três – *argumentos técnicos*, em um conjunto convergem para torná-la consistente; *argumentos sensibilizadores*, para mostrar sua utilidade e suas consequências; *argumentos legitimadores*, testar a competência do orador e a natureza ética da tese – e estes contribuem para sustentar uma tese e fundamentá-la em aspectos diversos.

menor, logo⁹ conclusão (lógica matemática) – pois está também presente nas argumentações cotidianas. Como ponto de partida para desenvolver seu pensamento, Toulmin fundamenta-se no modelo retórico de Aristóteles como base dos estudos da argumentação e da lógica formal. Com relação a Aristóteles, Toulmin enfatiza que o filósofo já concebia a lógica em um aspecto prático, o qual lhe dá respaldo para afirmar que “a lógica diz respeito, de certa forma, aos modos como os homens pensam, argumentam e inferem” (2006, p. 6). Corroborando com seu ponto de vista, Toulmin argumenta que

Um homem que faz uma asserção faz também um pedido – pede que lhe demos atenção ou que acreditemos no que afirma [...] um homem que afirma alguma coisa aspira a que sua declaração seja levada a sério; e se o que diz é entendido como uma asserção, será levado a sério (TOULMIN, 2006, p. 15).

De modo a comprovar sua tese, em meados do século XX, Toulmin retoma as concepções aristotélicas sobre as questões de *apodeixis* (modo como as conclusões devem ser estabelecidas) como formas de se provar, corroborar ou justificar conclusões e alegações tanto as próprias do dia a dia, feitas por qualquer indivíduo, quanto as que são típicas de um campo científico ou área do conhecimento e propõe uma discussão sobre como o raciocínio lógico pode ser utilizado nos diferentes campos de argumentação, os quais abrangem os campos variáveis e os campos invariantes.

Nessa mesma linha de raciocínio, Toulmin se pergunta quais são os critérios que levam o que uma pessoa diz ser avaliado como algo bom, acertado, que merece crédito e imagina uma situação na qual um homem tenha feito uma asserção e foi desafiado a defendê-la. Tudo o que ele poderia dizer para defender seu ponto de vista faz parte dos usos do argumento a que se refere o autor com o título de sua obra. Conforme mostra ao longo do livro, o campo das asserções é amplo e há uma enorme variedade de passos que podem ser escolhidos no procedimento de justificativa.

Assim, o padrão de uma boa argumentação, na perspectiva proposta por Toulmin, é aquele em que há não apenas uma asserção, mas também, antecipadamente, respostas às refutações que poderiam ser feitas: a pessoa que fala e que tem uma pretensão precisa justificar seu ponto de vista elucidando tudo o que lhe serviu de base para chegar à

⁹ O mérito principal de Aristóteles é ter fixado com grande exatidão as regras da argumentação dedutiva na forma de silogismo. O silogismo consta de três proposições, das quais as duas primeiras são chamadas “premissas” e a terceira “conclusão”. As três proposições são construídas apenas com três termos, denominados “médio”, “maior” e “menor”. O termo médio é o que aparece duas vezes nas premissas, mas não figura na conclusão. O termo maior e o termo menor figuram tanto nas premissas quanto na conclusão. O maior é aquele que percorre a premissa maior e o menor o que percorre a premissa menor. Por exemplo, no silogismo “Todos os homens são racionais; Sócrates é homem; logo, Sócrates é racional” o termo médio é “homem”, o termo maior é “racional” e o termo menor é “Sócrates”. (MODIN, 1980, p. 13)

determinada conclusão. Os argumentos, dados e garantias utilizados para tanto são os chamados argumentos justificatórios.

Num primeiro momento, Toulmin reconhece que pode ser considerada a credibilidade do orador. Essa herança da validade do argumento por autoridade é retórica, na qual a reputação do orador demarcava força argumentativa. Isso, porém, segundo o autor, não seria suficiente para a proposta por ora apresentada, pois, apesar de contribuir para o processo argumentativo, pode ser contestada. Por outro lado, possíveis refutações do ouvinte não caracterizam o desmerecimento do orador, somente a insuficiência do argumento por autoridade. De fato, fazer asserções não é suficiente, é necessário fornecer apoio às asserções, sendo sua função contribuir para dar força e credibilidade ao que se é alegado.

Por considerar que existe uma variedade de dados e conclusões que podem surgir quando se pensa em argumentos justificatórios, um problema chama a atenção de Toulmin: em que medida são possíveis variações aos argumentos referenciados, nos diferentes campos do conhecimento. Quando acontece a refutação de um argumento, o orador se encontra em situação de ter que apresentar dados relevantes que corroborem para a sua alegação inicial. Esses elementos contribuintes dependerão de cada circunstância comunicativa, ou, como o autor supracitado coloca, da natureza de cada caso. Assim, a multiplicidade de argumentos justificatórios dá ensejo a mais uma preocupação: a de se pensar em que medida é possível adotar critérios únicos para a avaliação de argumentos de ordem diversas:

De maneira análoga, haverá certos aspectos comuns pelos quais poderemos avaliar ou criticar, de algum modo, a conduta de casos legais de tipos muito diferentes. Por exemplo, numa possibilidade extrema, sempre se poderá pedir a anulação, por falha de procedimento, de uma sentença que tenha sido pronunciada antes de a acusação ser formalizada ou antes de as partes terem podido manifestar-se. A mesma distinção ampla pode ser traçada, quando passamos do processo judicial para o racional. Certas semelhanças básicas de modelo e procedimento podem ser reconhecidas não apenas entre argumentos legais, mas também entre argumentos justificatórios em geral, por mais diferentes que sejam os campos de argumento, por mais relevantes que sejam os indícios e o peso de cada um deles (TOULMIN, 2006, p. 23-24).

Para avaliar essas possibilidades, o autor inicia por usar a denominação *campo* de argumentos¹⁰. A partir disso, desenvolve uma reflexão sobre o tipo de argumentação e, ao final, conclui que há argumentos que pertencem a uma mesma área do conhecimento e outros não. Assim, argumentos de uma mesma área do conhecimento são aqueles cujos dados e conclusões pertencem à própria área; os que não pertencem a uma mesma área do

¹⁰ O termo campo aparece grifado pelo autor, Toulmin (2006). O termo originalmente é chamado, em inglês, *field of arguments*.

conhecimento são aqueles nos quais os raciocínios levariam a buscar argumentos de diferentes bases, como, por exemplo, trazer uma situação corriqueira do cotidiano para justificar um argumento de ordem teórica, o qual somente com a teoria não seria bem aceito (compreendido); algumas áreas aceitam esse tipo de comparação; em outras, não seria possível.

Neste sentido, Toulmin (2006) estabelece a subdivisão desses campos argumentativos em *campo-invariáveis* – quando o argumento, numa certa medida, possui forma e mérito não variável de um campo para outro – e *campo-dependentes* – aquele tipo de argumento que varia conforme o campo em que é proposto.

Para tanto, o autor propõe, inicialmente, que os argumentos possuem fases. Para desenvolver essa explanação, estabelece uma comparação com a argumentação jurídica. Divide-os em três fases, sendo a inicial, a apresentação do problema, a fase seguinte, a exposição de indícios e, finalmente, a emissão da sentença. Para Toulmin (2006), a estrutura do argumento jurídico caracteriza a estrutura argumentativa justificatória.

A referida comparação pode servir como uma metáfora útil para se entender que, quando se faz uma alegação, é primordial pensar nas diversas contestações possíveis e tentar respondê-las ao longo da argumentação necessária para que a afirmação seja considerada válida.

Como o grau de certeza de um argumento nem sempre é atingido com plenitude e quanto mais categórica for uma afirmação mais ela está suscetível a ser contestada, Toulmin considera os *termos modais* como possibilidades de soluções plausíveis para o uso de argumentos justificatórios. Nessa perspectiva, os modalizadores provocam efeitos diferenciados e o grau de aceitabilidade de uma informação pode variar conforme o ouvinte assimile o efeito do modal. Entretanto, sua força pertence ao campo-invariável, pois é independente do campo ao qual está inserido. Como exemplo, Toulmin (2006) utiliza o modal *não pode* e apresenta oito maneiras diferentes para o uso dele como argumento, em campos diferenciados. Rezende, em seu artigo *Três grandes marcos do resgate retórico: Perelman, Toulmin e Meyer*, resume as oito aplicações diversas do *não pode*, segundo Toulmin,

- 1) impossibilidade física – um homem não pode levantar um grande peso sozinho; 2) impossibilidade física de alguma estrutura – não podem mil pessoas caber em uma sala; 3) impropriedade terminológica ou solecismo – dizer cauda da raposa quando a tradição inglesa manda dizer rabo da raposa; 4) impropriedade de sentido – se referir à irmã, no sexo masculino, com termos masculinos; 5) regras jurídicas – não poder fumar em cabines de trem para não fumantes; 6) questões morais – dizer que um pai não pode expulsar o filho de casa; 7) incongruência conceitual – não se pode perguntar sobre o peso do fogo; 8) impropriedade de procedimento – não se pode obrigar uma mulher a testemunhar contra o marido em um processo (REZENDE, 2010, p. 107).

No que se refere aos critérios de aplicabilidade dos modais, contudo, esses passam a ser inseridos nos campo-dependentes, uma vez que a ação tem a ver com o fato de os motivos de justificativa de um campo para o outro serem diferentes. Para Toulmin, não há plenitude em comparações entre graus de possibilidades de diversos campos, pois os graus possuem pesos determinantes distintos. No entanto, os padrões de possibilidades apresentam-se como passivos de comparações, como Toulmin (2006, p. 54, grifos do autor) ressalta “todos os *cânones* para criticar e avaliar argumentos, eu concluo, são, na prática, campo-dependentes; e todos são, na *força*, campo-invariáveis”.

No campo da argumentação, há que se considerar, ainda, a probabilidade. O autor cita o professor J. L. Austin ao se remeter à expressão “eu prometo”, discutindo o fato de que ela demonstra um comprometimento por parte do orador e que, além da certeza que ele busca transmitir, compromete a autoridade e a reputação daquele que a profere. Para o mesmo professor, os modais amenizam esse comprometimento, pois tem força para liberar o orador de certas responsabilidades argumentativas.

Apesar de Toulmin considerar relevantes as considerações de Austin, para ele, em certas situações, a força dos modais de probabilidade não tem o poder de isentar o orador e cita, como exemplo, os meteorologistas e suas prováveis previsões: eles não podem se basear sempre na força da probabilidade sob o risco de caírem na incredibilidade. Torna-se importante frisar, ainda, que Toulmin postula que as probabilidades não são passíveis de comparações empíricas, diferentes das verdades categóricas.

Portanto, a força argumentativa da probabilidade descarta a certeza plena, o que não tira, porém, sua credibilidade, pois ela apresenta coerência com determinados campos aos quais é aplicada, além de surgir amparada por qualificações. Há que se considerar que, desta forma, acrescenta-se o elemento ético e o interlocutor pode apresentar confiança no que lhe é dito. Toulmin reforça que o valor ético das probabilidades não pode ser banalizado, pois, como no exemplo em que cita os meteorologistas, reforça que eles não podem pautar seu trabalho somente na probabilidade, por se tratar de um campo do conhecimento que não pode falhar com frequência, que possui limites para erros. A autoridade dos meteorologistas ficará comprometida se os enganos forem rotineiros. Assim, o termo modal não oferece garantias para que um sujeito erre em suas previsões sempre, ou com grande frequência.

Cabe salientar que a força argumentativa do modal permite, no entanto, sua inserção em qualquer área do conhecimento e seu critério de utilização é campo-dependente, uma vez que seu sentido, como já citado, pode variar conforme o campo em que é aplicado.

A utilização do modalizador enquanto recurso para argumentos justificatórios faz parte de um esquema argumentativo maior. Para delinear essa estrutura argumentativa, por

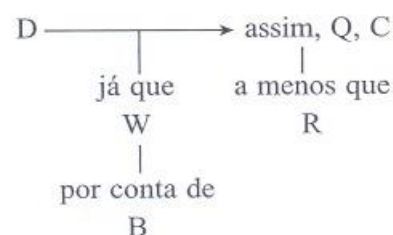
ele chamada de *layout* de argumentos, Toulmin (2006) postula que o argumento possui uma forma básica e outra mais elaborada. Estabelece, então, uma comparação com um organismo, que possui uma estrutura mais bruta, a anatômica, e uma mais fina, a fisiológica. Não descarta a importância da estrutura bruta, porém, ressalta que seu foco de interesse está na forma mais fina, ou fisiológica da estrutura argumentativa, pois seria nesse nível que aconteceria a defesa dos nossos argumentos, na qual a validade seria estabelecida e refutada. Para tanto, estabelece um enfoque nesse nível e aponta para o fato de que

Um mesmo argumento pode, sem dúvida, ser exposto em várias formas diferentes, e alguns desses padrões de análise serão mais imparciais do que outros – quer dizer, alguns deles mostrarão mais claramente que outros a validade ou invalidade de um argumento, e permitirão que se vejam mais explícitas as bases em que se apóiam e a relação entre estas bases e a conclusão (TOULMIN, 2006, p. 136).

Cabe frisar, no entanto, que, para o autor, a estrutura argumentativa que defende é campo-invariável, independente do campo ao qual seria proposto. Ao citar os modelos argumentativos matemático e jurídico, os diferencia explicando que o matemático apresenta uma forma quase geométrica, mas que o jurídico apresenta uma estrutura similar ao que se espera para a presente reflexão sobre argumentos.

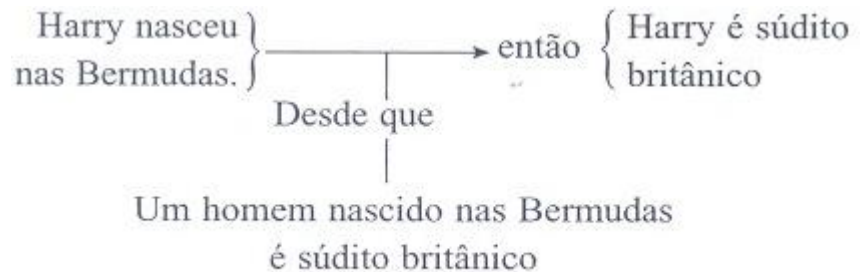
Para descrever o *layout* de um argumento, o autor estabelece um padrão para o argumento formado por: dados (D), alegação ou conclusão (C), garantias (W), qualificador (Q), refutação (R) e apoio às garantias (B). Toulmin (2006) postula que os dados são fundamentais para uma alegação ou conclusão, pois, do contrário, não se configura como argumento; as garantias dão sustentáculo às alegações propostas, justificando-as; as alegações ou conclusões são sobre o que o orador se propõe a convencer; os qualificadores conferem força às garantias; as refutações são as situações nas quais as garantias não se apresentam eficazes ou não são utilizadas; e, finalmente, os apoios das garantias que podem ser a apresentação de dados ou afirmações categóricas.

Para representar o padrão de argumento, Toulmin propõe a seguinte estrutura¹¹, neste estudo denominada por número 1:

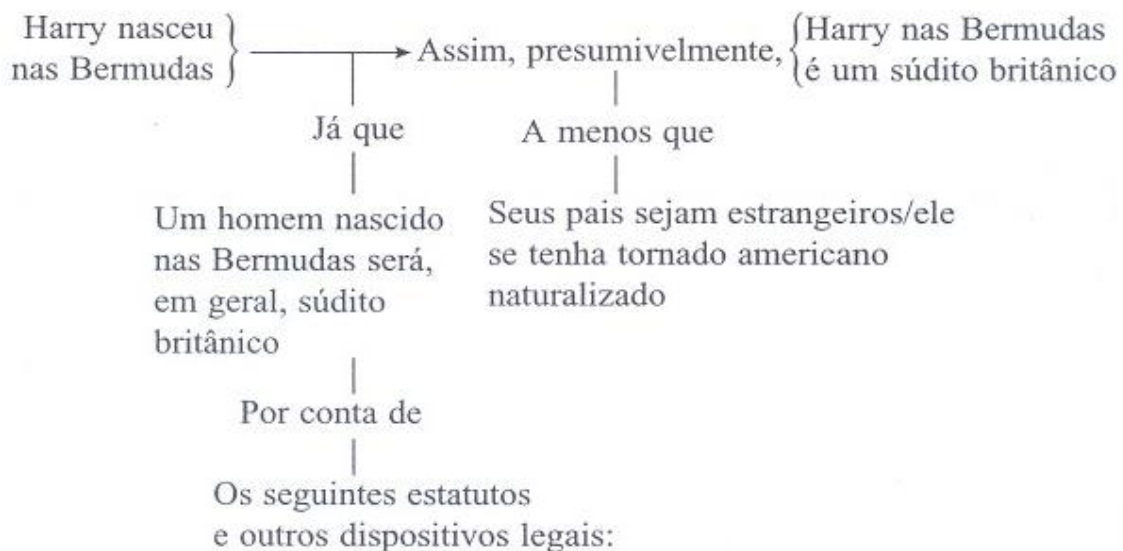


¹¹ Os esquemas da estrutura argumentativa, bem como o exemplo supracitado, foram extraídos do próprio Toulmin, *Os usos do argumento* (2006).

A estrutura que o autor coloca como básica para a exposição argumentativa válida apresenta como elementos mínimos (2006, p. 177) “D; W; logo, C”, seguindo a base de um silogismo¹². Nesse plano, D representa o dado, W a garantia e C a conclusão. A situação que Toulmin utiliza para exemplificar sugere através da figura 2, que se imagine que



Para tanto, seriam possíveis refutações à conclusão de que “Harry é súdito britânico”. No esquema 1, a menos que R, remete à refutação. Para a possibilidade de se dar apoio a um argumento refutado, Toulmin propõe B, o apoio ao argumento. O qualificador, que o autor representa por Q, é o elemento que contribui para se evitar a refutação, pois tem valor de modalizador. Essa estrutura argumentativa sustenta a garantia ao dado apresentado como alegação, no caso “um homem, nascido nas Bermudas é súdito britânico” como representa o esquema 3:



O esquema 3 desenvolve, de forma exemplificada, a estrutura argumentativa do esquema 1, apresentando o dado (D) de que Harry nasceu nas Bermudas, assim o qualificador (Q), presumivelmente, sugere uma não refutação à alegação (C), de que Harry nas Bermudas é um súdito britânico, já que uma garantia (W) aponta para o fato de que “Um

¹² Premissa maior, premissa menor, logo, conclusão.

homem nascido nas Bermudas será, em geral, súdito britânico”, por conta do apoio a garantia (B) que se ampara em estatutos legais; a refutação (R) ocorreria se “os pais de Harry fossem estrangeiros ou que ele tivesse se tornado americano naturalizado”. (TOULMIN, 2006, p. 151)

É importante considerar que, numa proposta argumentativa, podem ocorrer refutações. Neste sentido, os qualificadores auxiliam para transmitir fidedignidade ao argumento, bem como, os apoios às garantias são pensados no sentido a fornecer veracidade ao argumento. Toulmin reforça que

[...] para haver argumento é preciso apresentar dados de algum tipo; uma conclusão pura, sem quaisquer dados apresentados em seu apoio, não é argumento. Mas o apoio às garantias que invocamos não tem de ser aceitas sem desafio, e seu apoio pode ser deixado subentendido (TOULMIN, 2006, p. 152).

Contudo, conforme alerta o filósofo, pode tornar-se impossível produzir argumentos se todas as garantias forem desafiadas; um discurso argumentativo dessa natureza não acabaria.

Há, ainda, uma proposta argumentativa que aproxima a lógica e a Retórica. Toulmin a discute no texto *Racionalidade e razoabilidade* (1994) e aponta que na década de 90 se tornou possível tal aproximação, uma vez que houve (TOULMIN apud REZENDE, 2010, p. 119) “uma mudança de foco na filosofia, que se concentrou mais nas afirmações particulares e contextualizadas, circunstanciais, abandonando, até certo ponto, o estudo de afirmações descontextualizadas, atemporais e universais.” Para Toulmin, a situação se deve ao fato de ter ocorrido uma desvalorização da epistemologia (apud RESENDE, 2010, p.119), ou seja, “a teoria deixa de ser um tribunal último de recurso intelectual e passa a ser tratada como *topói*, no sentido aristotélico: útil em algumas circunstâncias e irrelevantes em outras.” A desconstrução de conceitos e proposições como verdades intemporais eleva a possibilidade de concepções alternativas no interior de cada contexto. Essa mudança de perspectiva é, para Toulmin, o que permitiu à Retórica voltar a ter sua importância reconhecida e romper a hierarquia estabelecida entre teoria e prática. Assim, pôde renovar o entendimento da lógica, tornando-a mais próxima do mundo cotidiano.

Como anteriormente apontado, a proposta de Toulmin não visa buscar respostas para o plano argumentativo, mas demonstrar como as alegações feitas são justificadas promovendo um raciocínio argumentativo mediante os mecanismos que ele chamou de *layout* de um argumento. Ao propor parâmetros com os quais avaliar uma argumentação, sua proposta torna-se passível de ser utilizada para o estudo da interação e da argumentação em sala de aula. Atualmente, uma boa aula, independente de ela se prestar às ciências, à literatura ou à linguística, é aquela que se aproxima de um padrão interativo e

dialógico no qual os alunos participam ativamente e negociam significados para que haja reflexão e, a partir dela, a promoção do conhecimento. Apesar de os diferentes campos do conhecimento possuírem formas específicas de abordagem, estão todos inseridos em um contexto formal de ensino e, nesse contexto, se inserem argumentos de campo-invariável ou campo-dependente, que promovem a interação discursiva e, assim, a apropriação de conceitos que são necessários ao processo de aprendizagem.

Utilizando o modelo proposto por Toulmin, Capecchi, Carvalho e Silva (2002), no artigo *Relações entre o discurso do professor e a argumentação dos alunos em uma aula de física*, apresentam uma análise de duas cenas inseridas num episódio de ensino. O objetivo dos autores era mostrar em que medida as intervenções do professor contribuíram para levar os alunos a utilizarem o padrão argumentativo considerado válido no campo da Física. Para tanto, foram transcritas e analisadas partes da interação professor-aluno e aluno-aluno em que eles tentam explicar o funcionamento de um micro-ondas. O conhecimento elaborado, no episódio, acontece por meio de uma proposta interativa e, a interação, é propiciada pelo processo argumentativo. Nesse âmbito, a argumentação apresenta aspectos ora do campo-invariáveis, ora do campo-dependentes. No artigo, são focadas situações em que as refutações feitas pelo professor no papel de interlocutor avaliam a fala dos locutores alunos, levando-os a elucidarem os raciocínios que respaldam cientificamente as afirmações feitas.

Para analisarem as cenas de ensino focadas, os autores do ensaio estabeleceram, com base em Toulmin, um padrão discursivo comum na sala de aula – o IRF¹³ - o professor inicia (I), os alunos respondem (R) e o professor retorna, dando um *feedback* (F). Esses IRFs são apresentados pelos autores como sendo de dois tipos: avaliativo e elucidativo. Os IRFs avaliativos são os questionamentos que exigem, segundo Capecchi, Carvalho e Silva (2002, p. 6-7) “fidelidade a significados já compartilhados pela classe, ou seja, perguntas com respostas bem definidas [...] sendo proibida a apropriação livre das palavras”. Em decorrência de ser um padrão que exige a referida fidelidade de significados, não permitiria ao aluno, por exemplo, questionar a significância do conceito proposto. Possivelmente, uma argumentação, nesse âmbito, já seria pensada/organizada a partir de argumentos analíticos, justificados com apoios de relevância e credibilidade, considerados formalmente válidos em decorrências das garantias oferecidas.

Já nos questionamentos do tipo IRF elucidativo, o professor inicia o diálogo e, após ouvir atentamente a resposta do aluno, o professor estimula-o a desenvolver seu raciocínio mediante novas indagações, levando-o a refletir sobre seu conceito e propor argumentos de defesa para a concepção que constrói, em outras palavras, incentivando-o a elucidar, isto é,

¹³ EDWARD; MERCER, 1987 *apud* MORTIMER; MACHADO, 1997.

revelar, descobrir, esclarecer o raciocínio feito. Nessa situação, o professor pode compor seu discurso, utilizando-se de argumentos analíticos ou substanciais, através dos quais auxilia ao aluno no desenvolvimento de reflexões, considerando-se conceitos imutáveis e aqueles que podem ser não somente assimilados, mas também inter-relacionados com o entendimento e a relevância para cada situação específica na qual os alunos se inserem.

Quando o professor se utiliza do tipo de pergunta (IRF elucidativo) deve observar se a resposta do aluno compreende uma junção de pensamentos lógicos e empíricos e a presença, para tanto, de argumentos analíticos e substanciais. A resposta para esse tipo de questionamento deve revelar se o aluno foi capaz de formar seu conceito, apoderando-se das garantias dadas ao um bom argumento; se foi capaz de ignorar o que era irrelevante para si, sem desconsiderar isto para uma possível refutação.

No artigo em que apresentam as análises, com base nos IRF's, Capecchi, Carvalho e Silva (2002) transcrevem cenas de episódios de ensino e as avaliam:

Pr: Deixa eu ver... ajudar na discussão... Eu quero cozinhar uma carne, por exemplo, pra isso eu posso dispor do fogão... a combustível ... a gás e de um forno de micro-ondas ... a primeira coisa... é o tempo de cozimento eles são iguais?

J: Não... o micro-ondas a gente pode controlar a intensidade e o tempo... (CAPECCHI, CARVALHO e SILVA, 2002, p. 10).

Na referida cena, o tipo de pergunta do professor se insere no tipo IRF avaliativo, pois a resposta se justifica pelo conhecimento de mundo e pelo fato de já ter sido testada e comprovada. Provém das noções básicas do uso de um micro-ondas. Na situação seguinte, o tipo de pergunta se enquadra no IRF elucidativo.

E: Aqui a gente tinha feito... que ele aquece substâncias que tinham 50% de água...

Pr: Por que 50% de água?

E: Não só 50% de água... 50% ou mais ... e que o prato não aquece porque... não absorve ondas... (CAPECCHI, CARVALHO E SILVA, 2002, p. 10).

É possível observar que o tipo de encaminhamento de pergunta aponta para reflexões, hipóteses e conclusões que motivam o aluno a raciocinar e argumentar.

A teoria argumentativa de Toulmin e a utilização dos tipos de IRFs empregados pelo professor oferecem uma relevante possibilidade de avaliar o processo interativo em sala de aula, haja vista que a argumentação corrobora para estimular o sujeito ao pensamento científico, que acontece por estimular uma indução para processos intelectuais e cognitivos do ser humano.

Pensando nas aulas das diversas disciplinas do currículo e não apenas nas voltadas às ciências, pode-se afirmar que mesmo desconhecendo as propostas de Toulmin e os estudos retóricos, o professor que consegue estabelecer, em suas aulas, situações de argumentação motiva os alunos a participarem de discussões pelas quais garante-se, pelo menos em parte, a interação e a participação em sala, objetivos maiores da educação inclusiva *lato sensu*. Considerando a proposta de inclusão em nível *lato sensu* desta pesquisa, o fazer docente é analisado também sob o viés argumentativo de Toulmin, investigando os professores e a promoção de interação através de IRF's nos seus gestos didáticos inclusivos e, em que medida, esse tipo argumentação incentiva os alunos a tomarem a palavra, a argumentarem, a tornarem-se partícipes ativos e atuantes em sala de aula.

Importa salientar que, quando uma ação discursiva acontece nesta perspectiva, o aluno eleva-se à condição de agente, conforme propõe Bronckart, que afirma do ponto de vista do interacionismo sociodiscursivo,

Contribuindo para a atividade de linguagem, cada ser humano [...] participa das avaliações sociais e, nesse quadro, aplica os critérios coletivos de avaliação e “julga” a pertinência do agir dos outros em relação aos mundos representados. Fazendo isso, não só contribui para a delimitação externa das ações que acabamos de abordar, mas também, e sobretudo, atribui aos congêneres determinadas propriedades particulares, que os erigem **agentes**. É, com efeito, na e pela avaliação das dimensões teleológicas, sociais e dramáticas do agir dos outros que estes são construídos agentes, dotados de capacidades cognitivas e comportamentais inferíveis de sua relação com o mundo objetivo, de um papel e de uma posição inferíveis de sua relação com as normas do mundo social e, enfim, de propriedades mais pessoais, inferíveis de seu estilo próprio de participação na atividade. É, portanto, esse processo de avaliação que atribui aos outros capacidade de ação (um provável poder-fazer), intenções (um querer-fazer mais ou menos sincero) e motivos (razões de agir mais ou menos credíveis) e que dota, mais geralmente, dessa **responsabilidade** particular na intervenção ativa, na qual se resume o estatuto do agente (BRONCKART, 2009, p. 44, grifos do autor).

Em outras palavras, a linguagem e seus signos determinam a participação de um sujeito enquanto agente social. Numa relação estabelecida entre Bronckart (2009) e Toulmin (2006), percebe-se que o domínio da argumentatividade oferece ao sujeito a possibilidade de interagir e contribuir para o processo interativo que caracteriza o uso da linguagem. Quando se remete à situação de sala de aula, é preciso lembrar que o professor pode promover a participação dos alunos, algo possível também por meio da motivação. A argumentação do educador pode apresentar estratégias para levar o aluno a sentir vontade de participar, por apresentar uma estrutura, que quando bem pensada, pode ser atraente em decorrência de seu caráter instigador, do raciocínio e da argumentação por parte dos alunos.

Em um processo argumentativo, várias competências são acionadas, pois além de proporcionar o raciocínio acerca de um assunto, a pessoa manifesta um mecanismo de defesa de seu ponto de vista, buscando ampará-lo com justificativas.

Na situação de sala de aula,

Enquanto dos alunos se espera que venham a modificar suas compreensões iniciais (intuitivas) sobre temas curriculares, como resultado da argumentação, o professor nela se engaja como 'repositário' socialmente instituído de conceitos e procedimentos que espera, em última instância, virem a ser apropriados pelos alunos. Somente dos primeiros se espera, em geral, mudança de perspectiva a partir das discussões em sala de aula (LEITÃO, 2011, p. 30).

Conforme defende Leitão (2011), a argumentação além de ser uma atividade discursiva e estar interligada a uma forma básica de pensamento – cognitiva – exige que o aluno, no espaço de sala de aula, já apresente conceitos prévios sobre alguns conhecimentos que possam permear seu meio social, para ser capaz de desenvolvê-la. Esses, muitas vezes, apresentam demarcações de senso comum e, com um preparo argumentativo bem elaborado, o professor acaba por interferir em conceituações equivocadas ou mesmo coerentes, mas não fundamentadas ou adequadas às situações de aplicabilidade e sentido. Assim,

A expressão *construir sentidos*, por sua vez, é aqui entendida de modo igualmente abrangente de forma a abarcar tanto a compreensão e a formulação de conceitos e pontos de vista sobre objetos (físicos ou simbólicos), como o entendimento e o domínio de procedimentos próprios a diferentes campos do conhecimento humano [...] A distinção entre 'pensar sobre objetos do mundo' (cognição) e 'pensar sobre as ideias próprias acerca de objetos de mundo' (metacognição) é também o ponto de partida para as relações que proponho existir entre argumento e pensamento reflexivo (LEITÃO, 2011, p. 17-21).

Conforme reforça a autora, todo esse pensamento reflexivo se ampara, ainda, numa necessidade de justificar os pontos de vista que se formam durante uma argumentação. É necessária a busca às bases da tese defendida. Justificando seu ponto de vista, ressalta que

[...] enquanto a necessidade de justificar pontos de vista direciona o pensamento do argumentador para uma reflexão sobre os fundamentos em que seus pontos de vista se sustentariam, a necessidade de responder à oposição direciona seu pensamento para os limites e a sustentabilidade de seus argumentos em face a contra-argumentação (LEITÃO, 2011, p. 23).

A pesquisa de Capecchi, Carvalho, Silva (2002), a proposta de Leitão (2011) e a análise da argumentação de Toulmin (2006) indicam que o tipo de interação estabelecido

pelo docente, não só por introduções, mas também pelo *feedback* que dá aos alunos e a maneira pela qual ele mesmo argumenta, influencia, motivando ou inibindo o uso argumentativo da palavra por parte do aluno. Neste sentido, é importante investigar os IRFs utilizados nas aulas filmadas/observadas, uma vez que, ao incentivarem a interação, são recursos com os quais se podem construir gestos didáticos motivadores de interação. Haja vista a importância da pergunta para a construção desses gestos, a seção seguinte apresenta um estudo mais detalhado sobre os tipos de pergunta e outros recursos utilizados para a constituição de gestos didáticos inclusivos.

1.5.3 Tipos de pergunta e outros recursos linguísticos constituidores dos gestos didáticos inclusivos

Historicamente, perguntas têm sido relacionadas à produção do conhecimento, pois, uma vez que um questionamento exista, surge uma busca por resposta que, geralmente, no contexto escolar, se direciona para a formação de um conhecimento elaborado.

Segundo Costa (2010), pesquisas mostram que nem sempre uma pergunta requer resposta direta; ela acaba por condicionar o indivíduo a refletir. Costa (2010, p. 21) retoma duas classificações tradicionais de tipos de pergunta “*Perguntas Fechadas* – são aquelas que demandam *sim* ou *não* como resposta [...]. *Perguntas Abertas* – são perguntas que buscam informações sobre *algo*, informação ausente na pergunta em si”. (grifos da autora). A autora ressalta, porém, que estudos recentes apontam para outras formatações de perguntas, que comporiam um terceiro grupo, ao qual ela sugere as seguintes classificações: perguntas do tipo *you say X questions* (você disse + reformulação do que foi dito).

Para Costa (2010), esse tipo de pergunta surge em situações nas quais há a necessidade de reforçar ou confirmar algo dito antes. Também pode servir para desqualificar uma informação prévia, alguma informação que necessite de realinhamento para ser compreendida.

As perguntas do tipo *silly questions*/perguntas idiotas tem por finalidade ludibriar e fazer com que, pela confusão de informações, o sujeito revele uma resposta esperada, porém que se tentava omitir. Costa (2010) afirma que são questionamentos principalmente aplicados em interrogatórios policiais ou quando há telefonemas para atendimentos de emergência, conforme exemplo proposto pela autora¹⁴:

Atendente: você disse ((nome da rua))?
Atendido: sim ((número da casa))

¹⁴ Op.cit., 2010, p. 22.

Atendente: o que há de errado aí?

Cabe observar que a atendente retoma a mesma fala do atendido com a finalidade de reforçar a veracidade da informação, tendo certeza de que ele não se confundiu ou esteja mentindo.

Finalmente, a autora referencia as perguntas retóricas, justificando que, desde a Retórica clássica, perguntas que não esperam respostas são utilizadas como estratégia de persuasão. Assim, uma vez que a pergunta retórica é aquela em que não se espera resposta, estudos na área mostram que ela pode ser usada com função argumentativa, promovendo convencimento/persuasão.

Em pesquisa desenvolvida a partir da análise de perguntas em aulas de matemática, Menezes (1995) defende a ideia de que as perguntas devem ser pensadas como uma técnica para o professor incrementar suas aulas, pois elas criam a necessidade de participação por parte dos alunos. O autor reforça, ainda, que “esta ‘habilidade’ do professor para o questionamento passa pela capacidade de decidir quando colocar questões ‘provocadoras’ ou questões ‘orientadoras’, e depende do entendimento que tem da forma como deve decorrer a aula” (1995, p. 34). Portanto, é imprescindível que o docente elabore seu discurso e possa preparar as perguntas mais pertinentes à situação discursiva.

1.6 Gesto didático e heterogeneidade em sala de aula: os gestos inclusivos

Pensar na heterogeneidade da sala de aula é pensar na melhor elaboração de gestos didáticos, entendidos como as escolhas feitas pelo professor, visando a interação em sala de aula. As possibilidades de escolhas discursivas são muitas e o docente deve ser capaz de mapear situações específicas de sala de aula e direcionar seu trabalho de forma a atingir o todo, considerando-se as particularidades de cada aluno.

Desse modo, fica atribuído ao professor o dever de pensar em seu agir profissional, partindo do pressuposto de um ensino dialógico e interacional, pois, assim, terá ferramentas para atrair a atenção do aluno para uma ação participativa e de troca de experiências em sala de aula. Nessa perspectiva, o espaço de sala de aula é visto como um lugar de múltipla cooperação, onde ocorrem trocas de experiências que contribuirão para o crescimento do indivíduo.

Observa-se, entretanto, que esta descrição de aula não corresponde exatamente à realidade de todas as escolas. Já houve mudança na postura didática do professor em sala de aula, que a considerava como um espaço homogêneo. No entanto, há que ressaltar a existência de uma relutância à adequação a uma nova concepção, que exigirá do professor uma ação de mediador. Essa contradição, possivelmente, se deve à presença da herança

de um modelo de ensino mais tradicional, em um momento novo e de transição. Muitos docentes foram formados através de métodos e de concepções que, na atual conjuntura, são considerados ultrapassados, no sentido de que não atendem às necessidades interativas pensadas como ideais para a escola deste momento.

No cenário educacional brasileiro, ainda existe uma visão de que, numa sala onde há silêncio, acontece uma boa aula. Esse padrão de aula não libera, entretanto, os alunos de uma atitude responsiva ativa. O silêncio pode indicar atenção, como também, a falta de participação num contexto interativo. Se o aluno não vê a sala de aula como um espaço de crescimento intelectual e individual, é em decorrência de que, em muitas situações, o professor não promove ações que façam com que o educando compreenda que a escola é o espaço onde ele começa a se constituir enquanto sujeito social. Conforme enfatizam Sacristán e Gómez (1998),

Cada aluno é uma pessoa única e diferente por natureza [...]. Nosso desafio no trabalho pedagógico é respeitar as necessidades individuais e ao mesmo tempo propiciar a constituição do grupo. Atender as individualidades é tão importante quanto desenvolver o trabalho coletivo, levando os alunos a sentirem-se incluídos no grupo. Da perspectiva da organização escolar e da metodologia pedagógica, a escolarização de alunos/as heterogêneos estabelece a importância de que os professores/as atendam a grupos com uma grande variedade interna, na qual essas diferenças individuais são observadas em termos de interesses, ritmos de aprendizagem, predisposição para aprender, apoio familiar, etc.[...] A heterogeneidade estabelece para professores/as e escolas a necessidade de considerar estratégias organizativas e didáticas para abordar: pontos de partida diferentes dos alunos/as frente aos conteúdos, necessidades e interesses diferentes, peculiares intensidades de esforços requeridos para cada aluno/a (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 187).

Torna-se importante salientar que a preocupação com uma ação docente que respeite as individualidades e que promova a interação em sala de aula não pode ser confundida com indisciplina ou falta de domínio do professor em relação à turma. Logo, quando o professor desconsidera o fato de que os alunos são diferentes, no sentido de cada um possuir concepções de mundo diferentes, ele mantém uma aula como se seu público fosse todo igual; o aluno não se sente parte da escola, como se os conhecimentos de mundo que possui ou a cultura na qual está inserido fossem desconsiderados, já que sua vivência em nada contribuiria para sua formação enquanto sujeito social. Assim, a escola passa a ser vista como um castigo ao invés de um espaço de crescimento pessoal, uma etapa que todo sujeito socialmente inserido deve transpor. Essa barreira, então, pode tornar-se intransponível se o aluno não conseguir perceber a finalidade da educação para a sua vida. Sacristán e Gómez (1998) também afirmam que a ideia de ensino “na medida do aluno” é uma aspiração difícil de resolver.

1.7 Gesto didático e prática de ensino: o papel do professor e dos alunos

Pensar a educação pública do Brasil tem sido um desafio para todos os profissionais da educação, bem como para o Estado. As intensas transformações do último século determinaram, também, uma nova configuração para o papel da escola na vida do indivíduo.

Carvalho (2009) mostra, em sua dissertação¹⁵, que a escola deixou de ser vista como um espaço de disciplina rígida e de transmissão de conhecimento científico para tornar-se um lugar de interação, valorizando a múltipla diversidade cultural que constitui a sociedade brasileira. Inevitavelmente, de um espaço historicamente caracterizado pela homogeneidade, onde todos eram vistos como iguais, passa-se a considerar a sala de aula um lugar heterogêneo, até porque, em decorrência das novas leis e das demandas sociais, a escola passa a receber alunos provenientes de todas as camadas da sociedade e, culturalmente, carregados de valores diversificados.

O autor reforça que, desde a constituição da República brasileira até as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), estão ocorrendo modificações no âmbito educacional, sempre visando garantir a todos os cidadãos a igualdade de oportunidades no tocante a seu processo educativo. Condizente com as mudanças de valores sociológicos, de alguma forma, a escola visa atender as crianças, adolescentes e jovens e suas concepções de mundo, tentando apresentar-se como um espaço onde todos são iguais e têm os mesmos direitos. Porém, em decorrência da grande diversidade sociocultural, a configuração de sala de aula heterogênea apresenta-se como um desafio para o professor e para o sistema educacional como um todo.

Para reforçar sua tese, Carvalho (2009) ressalta que o processo de exclusão de classes menos favorecidas e de portadores de necessidades especiais é um fato histórico cujas raízes não são oriundas no Brasil. Quando da colonização brasileira, a Europa já se firmava dentro dos padrões capitalistas. Para o autor, determinadas “heranças” de domínio e exclusão, que por muito tempo estiveram presentes nas atitudes do povo brasileiro, decorrem de um processo sociocultural disseminado no Brasil desde os primeiros séculos de sua colonização. Quando os jesuítas chegaram ao país, trouxeram além da moral, dos costumes e da religiosidade, os métodos pedagógicos. Para servir à metrópole, no caso Portugal, o que interessava não seria um povo instruído na Colônia (Brasil), mas que servisse como mão de obra braçal¹⁶. A preocupação era catequizar os índios numa doutrina seguida pelos dominantes, assujeitando culturalmente, cada vez mais, o povo então dominado.

¹⁵ Trabalho no qual discute amplamente o histórico da educação inclusiva.

¹⁶ Refere-se, primeiramente, ao trabalho escravo a que foram sujeitos os índios e, posteriormente, os africanos.

Durante o século XIX, entretanto, a educação nacional passa a receber uma intervenção cada vez maior do Estado, para caracterizar a escola como universal, leiga, gratuita e obrigatória. Dissemina-se uma visão que relaciona educação e bem-estar social, ou seja, a possibilidade de progresso, estabilidade e capacidade de transformação estariam atreladas a uma educação de qualidade e ao alcance de todos. É importante frisar que as condições de existência da humanidade provêm de uma construção histórica, uma superestrutura na qual a sociedade está inserida, constituindo padrões que moldam os indivíduos. Assim,

[...] na produção social da sua existência, os homens estabelecem determinadas, necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas formas de consciência social (MARX, 1989, p. 28 apud CARVALHO, 2009, p. 17).

Portanto, a estrutura escolar vem servir a uma determinada concepção de sociedade. Todo o processo que atende está inserido numa determinada formação sociológica de um tempo.

Com relação à constituição da escola tradicionalista, percebe-se que ela atendia aos anseios de um determinado espírito de um tempo. O rigor na sala de aula dialogava com o rigor da estrutura patriarcal, na qual a criança era considerada como um miniadulto e dessa maneira deveria portar-se. A família não tinha na criança seu eixo central, ela deveria preparar-se para ser um adulto que seguisse o mesmo padrão de seus pais, conforme explica Zilberman,

Antes da constituição desse modelo familiar burguês, inexistia uma consideração especial para com a infância. Essa faixa etária não era percebida como um tempo diferente, nem o mundo da criança como um espaço separado. Pequenos e grandes compartilhavam dos mesmos eventos, porém nenhum laço amoroso especial os aproximava. A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e manipulação de suas emoções (ZILBERMAN, 2003, p. 15).

Com a transformação de valores da sociedade burguesa, o sistema educacional acaba por convergir nessa mudança também. Decorrente, ainda, de todo o processo de modificação de valores do final do século XX, a transformação pela qual a escola vai passar geraria amplas discussões e incessantes reformulações de seu papel para atender às necessidades de uma sociedade em constantes alterações.

Após a Proclamação da República, aumenta a presença feminina na formação das Escolas Normais e a docência surge como uma opção aos casamentos forçados e ofícios de menor prestígio. Também, no período, aumentam as escolas técnicas que vem ao encontro da necessidade de solucionar o problema da procura de mão-de-obra para as fábricas, no largo processo de alavancamento da industrialização.

Avançando no eixo do tempo, é possível colher informações sobre a situação educacional do Brasil na passagem do século XIX para o século XX e observar o contexto daquela época. Então, havia muitas críticas quanto ao abandono educacional e a maioria das províncias brasileiras caminhava rumo ao futuro com grande parte da população analfabeta, tanto no campo como nas cidades.

De acordo com Louro (1997), as escolas eram fundadas por ordens e congregações religiosas femininas e masculinas, nas quais os professores deviam ser pessoas de moral intocável, provindas de um ambiente doméstico decente e saudável, pois as famílias iriam confiar-lhes seus filhos e filhas.

É importante salientar que o início do processo de criação de uma escola que fosse para todos propunha a educação para os indivíduos que fossem considerados “normais”, ou seja, não sendo portador de nenhuma necessidade especial. O processo inclusivo, inicialmente, trouxe para a escola a figura feminina, pois, por muito tempo, a escola fora um espaço masculino.

Conforme Louro (1997), estabelecida essa nova configuração, que se dá em meados do século XIX, quando o magistério surge como mais uma opção para a mulher, e dentro do processo de transformação pelo qual passou a educação, surgiu uma nova necessidade social e, com ela, a preocupação por uma escola pública para as pessoas provenientes de todas as classes sociais. Isso começa a ocorrer quando o crescimento industrial promove também o crescimento desordenado das cidades, pois o campo acaba não rendendo mais o suficiente e as pessoas migram para as áreas urbanas, em busca de oportunidades melhores. Surgia, assim, um novo cenário: a escola, que até então era uma instituição que servia a poucos precisa atender a sociedade escolar que se reconfigurava. Além disso, as relações familiares sofreram intensas modificações estruturais e, com o declínio do sistema patriarcal e a valorização da criança como pólo central da família, a figura da mãe torna-se também provedora do sustento da família.

Desta forma, a educação dos filhos passa a ser delegada à escola, que além de ser responsável pela difusão e ensino do conhecimento científico passa, na sociedade contemporânea, a ter que suprir a falta dos pais. Então, não só deve cumprir as leis que garantem a escola pública para todos, como também, a escola depara-se com a incumbência de receber e acolher crianças com as mais diversificadas constituições familiares e sanar os problemas recorrentes desta situação.

Acompanhando as mudanças pelas quais a escola passou, a imagem do professor também tem passado por várias transformações, resultando, na atualidade, numa profusão de imagens, muitas vezes, contraditórias.

Denota-se que essa pluralidade de imagens surge em virtude de não se ter clareza, primeiramente, sobre qual é a função do professor. A sociedade evoluiu e perdeu características básicas que designavam papéis às diversas instituições que compunham a vida das pessoas e acabou por despejar para a escola e, conseqüentemente, para o professor, funções diversas, que denunciam fracassos de outras instituições sociais. Como os fracassos são muitos, cada vez mais, o professor precisa se desdobrar para tentar alcançar êxito na tarefa que é educar e formar cidadãos, ficando mais distante a imagem de transmissor de conhecimento científico.

A falta das noções básicas de educação e de limites provocada pela desestrutura familiar, ou mesmo pela ausência dos pais, repercute num grave problema atual que aflige os profissionais de educação: a indisciplina. A situação se agrava quando se pensa que o professor é obrigado, por lei, a garantir aos alunos seus direitos, o que implica no dever docente de atender de forma igual a todos e ofertar uma educação de qualidade a cada um. A preocupação em manter a disciplina em sala de aula acaba por se sobrepor a qualquer outra preocupação. O que não significa que se possa desconsiderar a importância da disciplina para o processo de aprendizagem:

[...] se entendermos que a educação é um processo de humanização, isto é, um processo que os seres humanos organizam intencionalmente para, em relação uns com os outros, se apropriarem dos avanços civilizatórios em benefício da coletividade humana e se entendermos que disciplina é uma ordem consentida, conveniente ao funcionamento regular das organizações sociais, então a disciplina é objeto de regulação da própria ordem e, portanto, é importante que exista entre os acordos sociais e instituições, dentre elas na organização escolar, tendo em vista suas finalidades educativas, no que tange aos direitos, deveres e normas que os disciplinam (LIMA, 2009, p. 323-324).

Para garantir minimamente certa ordem em sua aula, muitas vezes, o docente, para poder desenvolver seu trabalho, perde tempo para conter a indisciplina e reestabelecer a disciplina. Os alunos dispersam-se muito facilmente com conversas paralelas. Parece quase um desafio intransponível. Porém, o que se observa, no dia a dia, é que, quase sempre, os professores lidam praticamente sozinhos com salas superlotadas onde há um corpo discente extremamente heterogêneo.

É essa situação que contextualiza a presente pesquisa cujo ponto de partida é o ideal de escola inclusiva, ou seja, promotora da inclusão social. É importante salientar que o conceito de inclusão utilizado é entendido num âmbito mais abrangente, considerando-se a

sala de aula como um lugar realmente para todos, respeitando não só as necessidades especiais de uma deficiência, mas também a heterogeneidade da sala aula, num fazer inclusivo que vai de encontro às práticas de exclusão e segregação cada vez mais frequentes numa sociedade capitalista que não promove condição social igual para todos.

A este respeito, Adriana Laplane argumenta que

A insegurança ontológica cria a necessidade de estabelecer uma base segura, de reafirmar os valores próprios como absolutos morais, de declarar outros grupos como carentes de valores, de ser rígido nos julgamentos, de punir e excluir. Essas idéias nos fazem pensar nas políticas de educação, principalmente nas políticas de inclusão, desenhadas para integrar alunos que apresentam diferenças ou deficiências. De certa forma, esses alunos também ameaçam e podem ser demonizados por romper a ordem, atentar contra a tão buscada homogeneidade e impedir, assim, uma maior competitividade do sistema. A tensão entre a inclusão, agora no âmbito educativo, e o desempenho em relação ao currículo e às avaliações oficiais é exemplo desse modo particular de ver o outro (LAPLANE, 2006, p. 691-692).

Como se sabe, certas classes sociais ainda são segregadas e condicionadas a um acultramento que somente a educação pode contribuir para transformar. Esse processo de aculturação acaba por conferir ao que é popular uma falsa ideia de inferioridade em relação ao status que promove a cultura erudita. Segundo Santos (2006),

[...] a partir de uma ideia de refinamento pessoal, cultura se transformou na descrição das formas de conhecimento dominantes nos Estados nacionais que se formavam na Europa a partir do fim da Idade Média. Esse aspecto das preocupações com a cultura nasce assim voltado para o conhecimento erudito ao qual só tinham acesso setores das classes dominantes desses países. Esse conhecimento erudito se contrapunha ao conhecimento possuído pela maior parte da população, um conhecimento que se supunha inferior, atrasado, superado, e que aos poucos passou também a ser entendido como uma forma de cultura, a cultura popular (SANTOS, 2006, p. 54).

Assim, em meio à profusão cultural que constitui o povo brasileiro, a escola precisa lidar com os diversificados tipos de conflitos sociais que desembocam na sala de aula, provenientes de todas as camadas da sociedade, tais como desemprego, tráfico de drogas, desestrutura familiar. Há alunos que chegam à escola sem perspectiva de vida; têm dificuldade em compreender que o processo educacional pode modificar sua realidade, muitas vezes, tão sofrida para pessoas tão jovens.

Na escola, esses alunos não encontram motivação, tendem a não tolerarem quatro horas diárias sentados e de alguma forma extravasam. É um efeito semelhante a “panela de pressão” que está fechada só acondicionando pressão; quando encontra uma válvula, explode. Assim podem ser equiparados os alunos em sala de aula, principalmente aqueles

provenientes das classes desprivilegiadas. Observa-se que sofrem todo o tipo de pressão social e que, muitas vezes, não encontram um sentido real e imediato para o que vão fazer na escola. Não conseguem perceber qual é o papel dela em sua vida, pois sua realidade se apresenta muito diferente daquela que a escola representa. Como solução para a situação, os alunos acabam procurando estratégias para “fazer o tempo passar”, estratégias (como iniciar uma conversa com o colega, desafiar o professor, brincar com aviões de papel, etc.) que prejudicam não só suas possibilidades de interação com os conteúdos, mas também a aula como um todo, em detrimento de toda a turma.

A postura do professor, nesse contexto, é de extrema importância. Depende dele as possibilidades de ação perante essa e tantas outras situações. Seu papel é fundamental, pois determinadas ações indisciplinadas se agravam quando o docente não sabe o que fazer diante delas ou como reagir, muitas vezes, até acuado pelo medo da violência.

Nessa conjuntura, não se pode esquecer que o papel do professor mudou em demasia desde o período tradicionalista até o momento em que vive hoje. Constatamos que, na atualidade, a representação do professor não tem modelo definido e a pluralidade de imagens surge em virtude de não haver clareza sobre qual é realmente a função do professor, tendo em vista, o fato de a sociedade e suas relações de poder exigirem, do docente, funções diversas que denunciam possíveis fracassos de outras instâncias.

A realidade escolar mostra que muitos professores não conseguem adequar-se às mudanças que lhe são impostas. Há profissionais da educação que se mantêm nos padrões tradicionalistas educacionais. São padrões que dificultam o processo inclusivo, por manter o professor à distância do aluno e pressupõe que qualquer ato promotor de discussão em sala prejudica o rígido controle disciplinar.

No entanto, quando sua postura considera cada indivíduo em suas particularidades, percebe-se que a resposta do aluno ao professor se apresenta de uma forma mais positiva. O que não implica dizer que os problemas educacionais se resolveriam com atitudes interativas por parte dos professores, mas que a referida atitude contribui para uma melhor relação professor/aluno.

São inúmeras as possibilidades de escolhas de atos e de falas (escolhas de o quê fazer e o quê dizer, ações que são concomitantes e caracterizam os gestos didáticos, os quais são definidos, descritos e analisados no 2º capítulo desta dissertação). Ciente dessas possibilidades, o professor pode mapear situações específicas de sala de aula e direcionar seu trabalho de forma a atingir o todo, considerando-se as particularidades de cada aluno. Quando isso não acontece, são criados cenários que as novas concepções educacionais visam abolir, como a reprovação e a evasão escolar, que agravam a exclusão social dos alunos.

As situações mencionadas são provenientes, na maioria dos casos, do desinteresse do aluno pela escola. Então, grande deve ser a preocupação do professor com meios de criar e manter a motivação dos alunos. Seu intuito máximo deve ser o de atingir o aluno de maneira a motivá-lo, de mantê-lo na escola. Para promover a educação inclusiva, o professor deve ser capaz de motivar todos os seus alunos, deixando-os interessados pelo conteúdo das aulas, de um lado, e, de outro, inspirar-lhes respeito, um respeito vindo da autoridade e não do autoritarismo. Conforme Seide (2010),

[...] há algumas características em comum nos professores considerados excelentes. Ao começarem a aula, eles chamam a atenção dos alunos motivando-os a colaborarem nas tarefas propostas e percebe-se o interesse e a prontidão dos alunos ao longo da aula. Além disso, é mantida uma relação de confiança entre ambos, e o domínio da disciplina e do tempo permite ao professor alcançar os objetivos propostos e finalizar a aula de modo satisfatório (SEIDE, 2010, p. 257).

Todavia, as ferramentas didáticas escolhidas¹⁷ pelos docentes podem não resultar numa resposta eficaz por parte dos alunos e a interação em sala de aula pode não acontecer. O modo como os alunos caracterizam o agir do professor pode ser um dos motivos que faz com que os discentes deixam de participar ativamente. Portanto, se o professor pensar seu gesto profissional partindo do pressuposto de um ensino dialógico e interacionista, poderá ter mais ferramentas para atrair a atenção dos discentes para uma ação participativa e para a troca de experiências em sala de aula. Assim,

[...] o professor que conhece seus alunos, que se dá conta da diversidade, poderá recorrer a propostas flexíveis e variadas de ensino-aprendizagem para que os diferentes grupos de alunos, com diferentes características, diferentes saberes, tenham possibilidade de usufruir do processo de ensino-aprendizagem. (*Os bons professores também, instintivamente de certo modo sabem isto e mudam a maneira de ensinar conforme o tipo de dificuldades e interesses e saberes que conseguem detectar nos seus alunos*) (CORTESÃO, 1998, p. 5, grifo da autora).

Conforme se evidencia no capítulo seguinte, os usos adequados de gestos didáticos são possibilidades múltiplas da ação interacionista em sala, mediante os quais, todo professor pode tornar suas aulas mais atrativas, motivando seus alunos a encontrarem, nos estudos, as escolhas para o seu futuro.

¹⁷ Atualmente, para além das mencionadas qualidades tradicionais, também se espera do professor que ele saiba utilizar novas tecnologias em suas aulas. O uso desses meios, contudo, não faz parte do escopo desta pesquisa.

2 OS GESTOS DIDÁTICOS EM SALA DE AULA: ANÁLISE DE CENAS DE ENSINO

Nesta seção, é feita uma análise comparativa de cenas de episódios de ensino, regidas por docentes diferentes e em turmas e escolas diferentes. Cada turma apresenta características específicas. As turmas são denominadas como A, B e C e as professoras como 1, 2, 3 e 4; trata-se de uma sequência respectiva, pois, na turma A, regem aulas professoras 1 e 2; na turma B, professora 3 e na turma C, professora 4.

As cenas dos episódios de ensino são apresentadas conforme utilização de gestos didáticos específicos, com exemplos de aplicabilidade dos mesmos e sua eficácia relativa, ante as situações de interação face a face. Cumpre informar que as subseções são intituladas como episódios de ensino e, em cada episódio, são apresentadas mais de uma cena, sempre condizentes com o gesto didático referido. Busca-se, ainda, observar até que ponto as aulas promovem a participação de todos os alunos e a interação entre os diversificados tipos de comportamentos e conhecimentos de mundo dos discentes das turmas; também, se o aluno surdo e o portador da síndrome do pânico¹⁸ têm participação interativa com as atividades propostas e se são chamados a participar. Além disso, é analisado se os alunos, como um todo, participam, de fato, da aula, se suas contribuições são consideradas ou não e o efeito dos gestos didáticos sobre o processo de produção do conhecimento deles.

Ao se pensar a ação discursiva, elaborada a partir de minuciosas escolhas linguísticas para o contexto de sala de aula, percebe-se a responsabilidade de orador que um professor possui, desde um encaminhamento de perguntas até a construção argumentativa e as escolhas lexicais que elas demandam. Além disso, o auditório (turma específica) precisa ser bem reconhecido. Se um professor escolhe um determinado direcionamento indagativo, possivelmente essa escolha precisa estar atrelada a sua ação pedagógica (ou gesto didático), se justificando pela melhor forma de entendimento conceitual que turmas heterogêneas apresentam.

Perelman & Tyteca, nesse viés, reforçam que

Nas relações entre o ato e a pessoa, o discurso como ato do orador, merece atenção particular, tanto porque o discurso, para muitos, é a manifestação por excelência da pessoa, quanto porque a interação entre orador e discurso desempenha um papel importante na argumentação. Querendo ou não, utilizando ou não pessoalmente ligações do tipo ato-pessoa, o orador se arrisca a ser considerado, pelo ouvinte, vinculado ao seu discurso. Essa interação entre orador e discurso seria inclusive característica da argumentação, opostamente à demonstração. No caso da

¹⁸ Cabe lembrar que, tanto o aluno surdo quanto o portador de síndrome do pânico são observados como os alunos em geral, se há ou não práticas interacionistas dirigidas a estes, assim como, com os demais alunos da turma. Ambos, não são o foco central da pesquisa, mas considerados como os demais alunos presentes nas análises.

dedução formal, o papel do orador é reduzido ao mínimo; ele aumenta à medida que a linguagem utilizada se afasta da univocidade, à medida que o contexto, as intenções e os fins adquirem importância (PERELMAN; TYTECA, 2005, p. 361).

É importante frisar, ainda, que cenas de sala de aula são categorizadas em um gesto didático específico, conforme a predominância de um gesto didático, pois o fato de haver predominância, não implica na inexistência de outros gestos didáticos em uma mesma ação discursiva.

2.1 Coleta de dados e procedimentos metodológicos da pesquisa

Durante a primeira quinzena do mês de julho de dois mil e onze iniciou-se a primeira etapa das gravações de aulas, que aconteceu no município de Marechal Cândido Rondon, no Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta, numa turma de 6ª série (atual 7º ano), identificada na pesquisa como turma A. Naquele momento, foram filmadas duas aulas da professora regente de língua portuguesa. Para os propósitos desta pesquisa, a referida docente será aqui nominada como professora 1.

Na mesma turma, durante a segunda quinzena do mês de agosto de dois mil e onze, uma estagiária em processo de formação – referenciada como professora 2 – iniciou suas aulas de estágio, sendo que as quatro primeiras foram assistidas integralmente. Também foram descritos os gestos didáticos utilizados pela professora 2 e a repercussão obtida perante os alunos que integram o mesmo 7º ano em que a professora 1 é regente. Foi observado, além disso, o comportamento do aluno surdo, embora não seja possível avaliar como as aulas estavam sendo traduzidas para a Língua de Sinais.

Esta parte do *corpus* não foi constituída por aulas gravadas, mas com base no relato de observação elaborado pela professora orientadora, da dissertação e da estagiária, uma vez que os sujeitos da pesquisa não permitiram a gravação¹⁹. Assim, a descrição analítica destas não dá conta de tudo o que foi dito ou feito durante as aulas, mas dos momentos em que houve utilização de gestos didáticos motivadores, disciplinadores ou instrucionais. A partir dos dados coletados, buscou-se observar as estratégias retóricas utilizadas pela estagiária como recurso didático, reforçando-se a concepção que o professor deve saber explorar os gêneros retóricos orais para atrair a atenção dos alunos, motivando-os a participarem.

A descrição objetivou, ainda, fornecer dados através dos quais foi possível saber se gestos didáticos motivadores e gestos didáticos disciplinadores foram ou não utilizados e se

¹⁹ Pela estagiária, as filmagens poderiam acontecer; quem solicitou que as gravações fossem suspensas foi a direção da escola.

eles resultaram na inclusão indiscriminada dos alunos do 7º ano, considerando-se uma postura de valorização da heterogeneidade da sala de aula em questão, visando desenvolver aulas mais produtivas e participativas e buscando o desdobramento dos conhecimentos prévios dos agentes do ato comunicativo. A turma contava com a presença de uma intérprete, pois havia um aluno surdo. A intérprete não foi foco de análise porque questões tradutórias não compõem a preocupação central deste estudo e a pesquisadora não domina conhecimentos acerca de Libras²⁰, o que comprometeria possíveis análises.

Durante a segunda quinzena do mês de novembro de dois mil e onze aconteceu a segunda parte das gravações de aulas, no município de Entre Rios do Oeste, no Colégio Estadual Prof. Ildo José Fritzen, em uma turma de 5ª série (atual 6º ano)²¹, que será identificada como turma B. Foram filmadas cinco aulas da professora regente de língua portuguesa daquela turma, nominada, neste trabalho, como professora 3. A turma era formada por alunos com dificuldades de aprendizagem devidamente avaliados pelo Núcleo Regional de Educação e que frequentam sala de recurso, além de um aluno portador da Síndrome do Pânico. Torna-se importante salientar que a professora dessa turma é a própria pesquisadora, sendo também sujeito e objeto deste estudo²².

Na mesma escola e período, foram filmadas quatro aulas de uma turma de 6ª série (atual 7º ano). A professora regente da turma será nominada como professora 4. Na referida turma, referenciada como C, também há alunos de sala de recurso ou sala de apoio.

O desiderato de gravar ou observar aulas para identificar, descrever e analisar gestos didáticos surgiu após estudo de uma investigação desenvolvida por Nascimento (2009). Como ela, foram usadas as noções de gesto didático, enquadre e *footing* para investigar quais e como são os gestos didáticos utilizados por professoras experientes e por uma estagiária, em duas turmas de sétimo ano e uma de sexto ano.

Considerando a proposta desta pesquisa, foi feita a transcrição somente de momentos avaliados como mais ou menos interativos, para desenvolver a análise acerca dos gestos didáticos. Assim, em cada situação comunicativa, há várias cenas de episódios de ensino, sendo descritas aquelas tidas como pertinentes aos objetivos deste estudo.

Por se tratar de situações de interação recorrentes do dia a dia, o método que proporciona as bases lógicas de investigação para este projeto é o fenomenológico, pois

²⁰ Língua Brasileira de Sinais.

²¹ São utilizadas as duas nomenclaturas – série e ano – em decorrência das filmagens terem ocorrido quando se chamava “série” e o estudo ter acontecido quando já se chamava “ano”; a pesquisa coincidiu com o momento de transição. Assim, nas transcrições surge a terminologia “série” e no corpo da pesquisa “ano”.

²² Vivenciar a experiência de se autoanalisar em uma pesquisa, requer bastante imparcialidade, uma vez que é necessário separar sujeito e objeto. É uma situação conflitante observar que, teoricamente, pensa-se uma forma e na prática, muitas vezes, apesar do conhecimento, não se consegue aplicar de fato; perceber quando se falha é incomodo, porém, oferece uma possibilidade de aprender e crescer profissionalmente com isto.

investigaram-se as escolhas discursivas de professoras e os enquadres de seu gesto didático.

Conforme descreve André,

A fenomenologia enfatiza os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária. O mundo dos sujeitos, as suas experiências cotidianas e os significados atribuídos às mesmas são, portanto, os núcleos de atenção na fenomenologia. Na visão dos fenomenólogos é o sentido dado às experiências que constitui a realidade (ANDRÉ, 1995, p. 18).

A escolha desse tipo de abordagem, portanto, deu-se pelo fato de que a gênese do projeto encontra-se na realidade escolar; nas ações e escolhas de uma professora e a repercussão disto para uma resposta eficaz ou não de seu auditório. Este estudo visa entender um fenômeno de sala de aula, no caso, o processo interativo, a partir da análise de dados recolhidos em experiências do dia a dia. Há sujeitos envolvidos em atos comunicativos que objetivam a produção do conhecimento, tornando as escolhas discursivas primordiais para que haja o entendimento entre as partes constituintes desse processo.

A fenomenologia se configura pelo fato, ainda, de a pesquisa estar centrada no sujeito; como seus atos influenciam o outro que está lhe ouvindo, neste caso, qual pode ser o nível de influência do professor sobre o aluno a fim de promover a construção do saber. Reafirmando essa noção, Gil (1999, p. 33) diz que “a fenomenologia ressalta a ideia de que o mundo é criado pela consciência, o que implica o reconhecimento da importância do sujeito no processo de construção do conhecimento.”

No quadro teórico de abordagem, este estudo está inserido numa perspectiva de pesquisa qualitativa, por meio da qual se propõe uma análise e reflexão em torno de situações reais discursivas de sala de aula e sua contribuição para uma proposta de ensino sociointeracionista. A prática filmada é uma ação cotidiana das pessoas envolvidas. Conforme Gil (1999, p. 40), “trata-se, pois, de uma tentativa de analisar os procedimentos que os indivíduos utilizam para levar a termo as diferentes operações que realizam em sua vida cotidiana, tais como comunicar-se, tomar decisões e raciocinar.”

O estudo dos gestos didáticos está inserido numa pesquisa do tipo estudo de caso, uma vez que foi feita uma análise dos gestos didáticos a partir de aulas filmadas. Além disso, esta pesquisa situa-se no paradigma de pesquisa do tipo aplicada, pois através dela foi gerado conhecimento acerca do gesto didático e sua contribuição para aulas mais interativas. O conhecimento produzido pode contribuir como base científica que orienta profissionais da educação, além de promover desenvolvimento científico na área

educacional. Não se trata, contudo, de um estudo etnográfico já que o período de observação – treze aulas – não permite um estudo desse tipo. Assim, são feitas análises sociolinguísticas, retóricas e sociointeracionista-discursivas do *corpus* constituído.

No tocante à constituição do *corpus* analisado, foram filmadas e/ou observadas 13 aulas, em dois 7º anos e em um 6º ano, com aproximadamente 30 alunos em cada turma. As filmagens aconteceram em um colégio no município de Marechal Cândido Rondon e no Colégio Estadual do município de Entre Rios do Oeste. Na turma do 7º ano, do colégio de Marechal Cândido Rondon, há um aluno surdo, além de alunos com comportamentos e necessidades díspares. Na sala, há a presença da tradutora/intérprete além da regente em cada disciplina. Na turma foram filmadas duas aulas da professora regente e observadas duas de uma professora estagiária. Na outra turma de 7º ano foram filmadas quatro aulas, observando-se o fato de que apesar de ser a menor turma das três, os alunos têm a característica de serem bem ativos / agitados (entretanto, não indisciplinados). Na turma de 6º ano também foram filmadas cinco aulas, sendo que a regente é pessoa envolvida neste estudo. As duas turmas mencionadas são do colégio de Entre Rios do Oeste, local onde a pesquisadora atua há nove anos.

Primeiramente, foi feito um contato com as professoras envolvidas, a regente de língua portuguesa e a intérprete. Então, encaminhou-se um projeto ao Comitê de Ética. A partir da resposta positiva, foram gravadas as aulas. Na sequência, foi feita a transcrição de cenas dos episódios de ensino e o início da análise delas, voltando-se para os enquadres e a eficácia retórica e, em que medida, as escolhas feitas pelas professoras apontaram para uma sala heterogênea numa perspectiva interacionista da linguagem, considerando-se a presença de alunos com particularidades de aprendizagem especiais.

Por tratar-se da análise da ação docente em uma sala de aula, tem-se uma situação de escolhas e vivência por parte de indivíduos; práticas cotidianas que influenciam e podem ser aproveitadas como um todo, afinal, qualquer sala de aula é heterogênea.

Sendo assim, a escolha do paradigma interpretativo foi feita em função do direcionamento que foi dado ao projeto. Cabe frisar que o caráter analítico desta pesquisa não se insere em análises de aspectos específicos de oralidade, mas sim, como diferentes gestos didáticos podem ser utilizados para promover uma educação inclusiva. Outra ressalva importante diz respeito à metodologia adotada para a transcrição, que seguiu as regras da ortografia da linguagem escrita e não outros procedimentos como, por exemplo, os adotados pelo projeto NURC (Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta), uma vez que não faz parte do escopo desta pesquisa descrever ou analisar as características da linguagem oral ou da norma padrão culta, mas certos padrões interativos. Por fim, cabe salientar que os pioneiros no estudo da interação, de um ponto de vista sociointerativo, Gumperz (1998), Goffman (1998), entre outros, também se utilizaram do

mesmo procedimento adotado neste estudo, não tendo sido utilizada qualquer transcrição que procurasse capturar os fenômenos da língua falada.

Considerando tal perspectiva, pode-se indagar então: Por que escolher salas de aula diferentes se os padrões estruturais que constituem a escola no Brasil são praticamente iguais? Para Erickson (2001, p. 10), “a aparente similaridade observada entre as sala de aula é enganadora”, uma vez que o aspecto organizacional pode ser parecido, porém, os sujeitos que compõem tais turmas demandam especificidades de comunicação e de entendimento, seja proveniente de aspectos sócio/culturais, seja por alguma condição especial de aprendizado.

2.2 Gesto didático instrucional

Nesta subseção, são apresentadas cenas nas quais as professoras fazem explicações acerca dos assuntos que querem ensinar. As transcrições focam a utilização de gestos didáticos instrucionais, mesmo havendo outros tipos de gestos na mesma cena.

CENAS DO EPISÓDIO 1 (TURMA A – PROFESSORA 1)

PROFESSORA 1: *Se eu dissesse “Meninos, sentem e façam o texto”, mas de repente eu já não estou mais tão calma e você me diz calma... já não é mais um tratamento afetivo, daí eu estou destrutando, diferente de eu dizer calmamente.*

A professora discute com os alunos o estudo de um texto, que foi iniciado numa aula anterior. Estão sendo feitas as correções dos exercícios de interpretação e aplicação de palavras em contextos situacionais. Então, ela fala da diferença de se usar os substantivos menino ou moleque, que são apresentados no texto estudado. Para tanto, cria um exemplo para esclarecer melhor situações e contextos e dá explicações. Neste momento, um aluno interrompe a fala da professora e narra um fato no qual foi usado o termo moleque. Tal aplicabilidade mencionada pelo discente diferia daquela que a professora estava explicando. Dessa forma, ela retoma seu turno conversacional e reformula a explicação:

PROFESSORA 1: *Quando eu digo moleque, dependendo do contexto, eu estou diminuindo a criança, depreciando aquele menino... não é uma forma atraente, não é uma forma carinhosa [...] esta pessoa se sentiria ofendida por mim [...] quando falamos meninos, parece um pouco mais compreensivo.*

A professora tem participação ativa de alguns alunos, que tentam exemplificar através de situações vivenciadas por eles. Ela possibilita espaço para que participem e

explica os equívocos. Contudo, a abertura do espaço interativo é fragmentada e, muitas vezes, interrompida pela professora que propõe esclarecimentos imediatos aos equívocos de entendimento dos alunos. Tem-se a impressão de que os equívocos deles a deixam pouco à vontade e que a docente necessita esclarecê-los imediatamente.²³ Os alunos demonstram querer mais oportunidades de contribuir do que as que lhes são propostas. Um aluno cita um exemplo do uso do termo “moleque” numa situação de xingamento. A partir do exemplo mencionado, a professora imediatamente reforça:

PROFESSORA 1:... *se a mãe falou com uma voz brava, o tom já é ofensivo... de ofensa (e mexe a cabeça afirmativamente), ou seja, quando nós falamos moleque nós estamos querendo dizer que... são pessoas que não agem corretamente, né? E quando falamos meninos já é um tom mais compreensivo... mais correto. Então vamos continuar ali...*

A última frase interrompe a interação com os alunos, retomando as atividades propostas no livro didático. A transcrição apresenta, também, a utilização de uma pergunta retórica no momento em que a professora questiona sobre o sentido da palavra moleque numa situação discursiva determinada. Ela mesma responde sua indagação.

CENAS DO EPISÓDIO 2 (TURMA B – PROFESSORA 3)

PROFESSORA 3: *O data-show está aqui para introduzir este conteúdo novo... novo mas não tão novo, tá? Com certeza em algum tempo, em algum momento da vida de vocês, vocês já estudaram os verbos?*

ALUNOS: *Sim. Sim.*

PROFESSORA 3: *Sim?*

ALUNO 1: *Verbos são ações.*

PROFESSORA 3: *Verbos são ações, muito bem, i o que mais? Qui, qui mais pode ser um verbo?*

Para introduzir o conteúdo, a professora traz três gêneros textuais com modos verbais diferentes: uma receita de bolo para falar do imperativo, um intertexto da cantiga de roda “Se esta rua fosse minha” para explicar o subjuntivo e, finalmente, um conto infantil para exemplificar o modo indicativo. A proposta visava discutir a utilização dos verbos em produções discursivas com os alunos.

No último questionamento do trecho transcrito, a professora faz uso de uma pergunta do tipo IRF avaliativo, uma vez que seu objetivo é receber uma resposta condizente com o conteúdo previamente explicado. Sua atitude, ao perceber que a resposta do aluno não contemplava totalmente a noção conceitual almejada, reforça o caráter avaliativo da pergunta: ela retoma a fala do aluno e direciona a pergunta a outro.

²³ Cumpre esclarecer que certas atitudes podem ocorrer em decorrência de a docente estar sendo filmada, uma vez que, ser gravado e observado por um elemento estranho àquele grupo, pode ocasionar um nervosismo que recorrente nestas situações.

ALUNO 2: *Ser. (Mas professora continua falando, parece não ter ouvido o que aluno disse)*

PROFESSORA 3: *Quando a gente diz assim, quando vocês aprendem o verbo (neste instante a professora faz um gesto com as mãos, levantando-as de forma circular, possivelmente, para enfatizar o âmbito de gamas que são possível dentro do estudo do verbo, que não é só aprender) começa a estudá a estrutura, a classe das palavras, vocês aprendem que o verbo pode ser uma ação, mas também pode ser mais duas coisas, o qui são estas duas coisas?*

Novamente, as perguntas feitas, na sequência, visam atingir o conceito que até então não havia sido explanado por ela. As indagações apresentam caráter avaliativo.

ALUNO 3: *Um nome?*

ALUNO 2: *Ser e estar?*

PROFESSORA 3: *O ser e o estar é um verbo com certeza, mas o ser e o estar, o ser e o estar é uma ação?*

ALUNO 2: *Não.*

PROFESSORA 3: *O que que indica o ser e o estar?*

ALUNO 2: *To be.*

PROFESSORA 3: *Lembrou do To be do do inglês, né? (E gesticula sorrindo com aprovação) Ahamm... ahamm... Uhmm? Você não diz como a pessoa é? Como o objeto é?*

ALUNO 3: *Ou como a gente é.*

PROFESSORA 3: *Ou como a gente é. Muito bem, isso quer dizer o que quinta série? Que um verbo...*

Pode-se observar, no primeiro momento da aula, que a professora propõe um ensino mais interativo, apesar de usar indagações do tipo avaliativas. Na última parte transcrita, quando ela pergunta “o ser e o estar é uma ação?”, o caráter da pergunta também é desse tipo. A cena exemplifica, ainda, como a pergunta retórica é eficaz para motivar a interação, pois a pergunta não foi direcionada (após a exemplificação com o verbo to be) e, no entanto, o aluno se sentiu instigado a contribuir. A professora retoma o turno de fala, repetindo a última resposta do aluno 3 e o elogia; neste momento, o reenquadre da cena a insere na classificação de gesto didático motivador. A escolha desse tipo de questionamento se dá, possivelmente, porque, já tendo os discentes estudado as primeiras noções sobre verbos, a professora desejaria que estes explicitassem melhor o conceito de verbo de estado, manifestando um conhecimento internalizado, mas não revelado. Sua pergunta equivaleria a um comando para os alunos fornecerem explicações adicionais sobre a fala dita, não exatamente uma correção, mas uma memorização.

É pertinente, além disso, estabelecer uma comparação entre a cena 1 e a cena 2; as perguntas retóricas das professoras estimulam reações diferentes em suas turmas; enquanto na turma A os alunos não interagem, na turma B eles o fazem mesmo sem serem solicitados.

Durante o transcorrer da explicação, é notável a utilização de perguntas retóricas, que têm por objetivo não a solicitação de uma informação determinada, mas chamar a atenção dos interlocutores, estimulando-os a apresentarem uma resposta responsiva ativa, ainda que silenciosa. Para esclarecer o verbo, enquanto fenômeno natural, ela faz uso de uma espécie de conhecimento de mundo que os alunos possuem. Portanto, mesmo que o aluno não tenha clareza sobre o conteúdo, ele se sente à vontade para contribuir, pois a forma como os exemplos são direcionados, promovem a interação, propondo a construção de conceito, demarcando, novamente, o caráter de elucidação do direcionamento da aula. Na sequência, faz a seguinte explanação:

PROFESSORA 3: *Pode ser uma ação, um estado, aí dizer como...como o objeto ou a pessoa é, o ser o estar, que vai dizer que "ela é bonita", você não está dizendo como ela é? O estado dela, a característica dela? Exatamente isso, né? (e espera a concordância dos alunos) E ainda os fenômenos naturais a gente chama de verbos, tá? Por que o fenômeno natural também é chamado de verbo? Não é uma ação do tempo? (espera novamente um sinal de concordância dos alunos, através uma reflexão destes) Quando você fala assim "Chove", não é uma ação que acontece, do tempo? (Novamente faz um gesto com as mãos para representar a chuva) Choveu.*

ALUNO 2: *Já passou.*

PROFESSORA 3: *Já passou. Choverá?*

ALUNOS: *Vai chover.*

PROFESSORA 3: *Vai chover ainda, né? Então quinta série a gente também consegue identificar o verbo numa sentença quando eu consigo mudar o tempo dele, que que é mudá o tempo? Colocá ele no presente, no passado e no futuro. Por exemplo "amor e amar" qual dos dois é o verbo?*

ALUNO 3: *Amar.*

PROFESSORA 3: *Amar. Por que o "amar" é o verbo?*

ALUNOS: *Porque é uma ação.*

Observa-se que, no momento instrucional da aula, a professora convoca os alunos a refletirem sobre a temática proposta, seja através de uma argumentação avaliativa ou elucidativa. No caso da última fala uníssona dos alunos, constata-se que eles interagem com essa ação interativa da professora e participam; também nota-se que eles conseguem, na situação, construir um conceito científico a partir de informações que já possuíam e as que a professora apresentou.

Quando a docente faz a explanação sobre o verbo "amar", a pergunta também é avaliativa, uma vez que o tipo de resposta que se espera não é num sentido de elucidar, desvendar, mas objetiva e pontual.

Em outra cena da aula, o aluno 2 demonstra estar incomodado com uma resposta do colega, talvez por ter percebido o equívoco que ele cometera. Sua participação é voluntária. A professora interrompe a fala do aluno 1 e reforça a explicação acerca do que esperava como resposta para sua pergunta:

PROFESSORA 3: *Não... mas (nome do aluno) eu pedi quando se pode usar, tá? Eu não pedi se pode usar na Internet, não é isso... e não é quando quiser, mesmo se você mandar por exemplo os editais, os editais de concursos públicos, de processos seletivos que são... um edital é um conjunto de regras de normas... bom a partir dessas normas você pode se inscrever num concurso... tá? (E explica que o gênero edital eles estudarão mais para frente, ou seja, em outras séries) Mas enfim... é todo dentro das normas, não que dizer que também está na Internet você pode escrever de qualquer jeito.*

Nota-se que, para a docente, a pergunta parecia clara, bem como seu caráter avaliativo, porém, percebe-se que para o aluno 1 não ficou tão esclarecida. Pela sua reação, observa-se que ele compreendeu-a apenas vinculada aos propósitos da Internet e não no uso da linguagem em diferentes situações comunicativas, não demonstrando ter compreendido que as possibilidades que a linguagem oferece são para uma melhor adequação a diferentes propósitos de seu uso. Cumpre mencionar que a falta de compreensão também faz parte da interação em sala de aula, cabendo ao docente esclarecê-la, como faz a professora em sua fala:

PROFESSORA 3: *[...] É importante, só vamos reforçar, que a gente já viu sobre isso... é importante também, conhecermos a forma de linguagem codificada, que é a forma digital, que é a utilizada na Internet, porque gente é a linguagem da tecnologia... e só a partir do momento que eu conheço, eu sei quando eu posso utilizar, não é verdade?*

No questionamento final, a professora demonstra esperar que os alunos tenham compreendido sua explicação e a intenção de que realmente assimilem a importância de conhecer a linguagem. Novamente, lança uma pergunta retórica para se certificar que os alunos entenderam seu intuito.

PROFESSORA 3: Se escrever um texto pra profe, pode usar KD, VC?

ALUNO 1: Pode.

PROFESSORA 3: Claro que não pode... por que? Porque é o gênero texto escolar... e aí... O (nome do aluno) quantos textos você já produziu este ano, só uma pergunta?

ALUNO 2: Eu já mandei...

PROFESSORA 3: Não, não, texto pra mim... escritos?

Antes que o aluno responda, a professora responde e se realinha, pois demonstra certa irritabilidade com a insistência do aluno em contrariar seus argumentos. Nota-se, desse modo, que nenhuma aula, mesmo as mais produtivas, está isenta de conflitos. No trecho, a professora procura resolver o conflito utilizando uma pequena discussão com o aluno que insistia em contra-argumentar suas colocações, para explicar e reforçar as suas intenções com o estudo da linguagem e suas possibilidades.

Percebe-se que, a partir das respostas do ALUNO 1, a professora tem sempre a necessidade de re-enquadrar seus enunciados. As perguntas dirigidas na aula são de caráter avaliativo, através das quais a professora, possivelmente, pretendia averiguar se os alunos tinham compreendido o porquê estavam desenvolvendo a atividade.

CENAS DO EPISÓDIO 3 (TURMA 3 – PROFESSORA 4)

Durante o mesmo período em que foram filmadas as aulas da professora 3, foram filmadas também as da professora 4, pois aconteceram no mesmo período, numa turma de 6ª série (7º ano), no estabelecimento de ensino onde atua a professora 3.

A professora inicia a aula lembrando que ela já havia explicado, brevemente, em outra oportunidade, o gênero cordel e que, naquele momento, ela retomaria conceitos para trabalhá-lo, bem como, a quadra e o repente, enfatizando o gênero repente. Contextualização que ela faz lendo uma apostila que foi entregue aos alunos. Ela explica o desafio que ocorre entre os repentistas e ressalta, ainda, a semelhança com o de repente e o improviso que acontecem repentinamente.

PROFESSORA 4: *Repentista é um poeta que improvisa poesias... um pouquinho diferente da quadra, né? A quadra, lembra que a gente fez em sala? Vocês escreveram algumas quadras, mas o repentista é chegar aqui e falar assim “essa turma da sexta série, eu adoro de montão” agora me ajudem a fazer mais os outros dois versos.*

ALUNO 1: *Eu adoro essa sala...*

Observa-se que a professora solicita que os alunos continuem a quadra que ela improvisou, mas, além do aluno 1, ninguém mais se manifesta, não há a participação esperada e alguns expressam “Sei lá!”. Além disso, não são esperadas respostas às indagações propostas, ou seja, a pergunta tem um cunho interativo, mas a professora não espera as respostas dos alunos para dar continuidade.

PROFESSORA 4: *O repentista, que faz repente... já diz ó... repentista, quando a gente fala assim ó... DE REPENTE ele faz isso. O que aconteceu? Foi uma coisa sem esperá, né? O repente também... de repente ele tem um desafiador aqui ao lado e aí ele faz o verso olhando pro... pro outro, no desafiador dele e ele faz o verso assim (e faz um estalo com os dedos) ... de repente.*

Para propor a elucidação do “repente”, a professora estabelece uma relação análoga com o termo “de repente”. Os alunos, aparentemente, ficam atentos e compreendem a definição. Alguns tecem comentários, mas com a voz baixa (não sendo possível a transcrição), parecendo ter algum receio em contribuir.

Somente após todo o transcorrer do episódio anterior, é que a professora começa a explicar a pergunta por ela proposta, mesmo com alguns alunos conversando. A turma se apresenta atenta e participativa, inclusive os “engraçadinhos” que, a princípio, não prestariam atenção. Contudo, há alunos atentos e outros que parecem alheios ao que a professora estava falando. Assim, a elucidação da indagação fica comprometida e a professora acaba explicando o duelo com declamações feitas por ela mesma.

Após entregar um conjunto de exercícios e esclarecer que se trata da análise de música/poema, a fim de fazê-los refletir sobre o sofrimento do povo que vive uma “vida severina”, a docente questiona se eles já ouviram falar no poema de João Cabral de Mello Neto:

PROFESSORA 4: *Vocês já ouviram isto? Uma vida severina? Severina vem de que palavra?*

ALUNA 1: *Severino.*

ALUNO 1: *Severo.*

ALUNO 2 *(numa conduta de indisciplina, chama) : Severino!!!!*

PROFESSORA 4: *Severo e o que que é severo?*

ALUNO 2: *Isto é severo...*

ALUNO 4: *Primeiro nome do “caro” do meu irmão...*

PROFESSORA 4: *É... (causando estranheza na professora) mas não é exatamente isto... severo... ó... quando a gente fala assim “uma vida severina” é uma vida dura, de severa. Uma pessoa severa é uma pessoa dura (e gesticula com a mão fechada).*

Quando a professora propõe uma pergunta elucidativa “O que é severo?” acaba por não obter *feedback*, pois a conduta de alguns alunos, como o que responde sobre “o carro do irmão”, demonstra que a forma como a professora coloca a informação não é enquadrada pelos alunos e que, dessa maneira, a proposta de elucidar conceitos não é desenvolvida por eles.

Como tais tentativas, aparentemente, não vão ao encontro da expectativa da professora, ela explica que a vida do sertanejo que faz essas cantigas é bem severa, sofrida. Então, paira um silêncio na sala e ela fala novamente, após entregar nova cópia à turma.

A professora faz perguntas aos alunos, mas não espera que eles respondam; ela mesma responde. Entretanto, os discentes parecem apreciar essa metodologia, pois apesar de aguardarem as respostas prontas, interagem com a aula a partir dessa ação. É na referida situação de interação que são apresentadas perguntas retóricas.

Torna-se relevante salientar que, quando é desenvolvido o trabalho com o gênero cordel, a professora declama poemas, enfatizando as ocorrências de variações linguísticas que caracterizam o gênero em decorrência de seu contexto sociocultural. Enquanto a professora declama, o aluno 1, em tom de brincadeira, fala um “Nossa!” num tom

debochado em relação à forma da professora estar falando. Ela ignora a atitude do aluno e ele não a repete. Cala-se e ouve.

Em outro momento da aula, na finalização de exercícios, a professora se utiliza de perguntas do tipo avaliativa, para observar os conceitos assimilados pelos alunos.

PROFESSORA 4: *(em meio a murmúrios) Hein? Pchiit... prestem atenção na pergunta (bate palmas) vamos ler a perguntinha juntos... “aqui subverte-se o uso normal para introduzir que ideia?”*

ALUNO 1: *Miséria.*

ALUNO 2: *Fome.*

PROFESSORA 4: *Fome... miséria... ideia de fome e miséria.*

Em outra cena, já na aula 2, durante a correção dos exercícios e após a apresentação de três estudantes de outra turma, observa-se que mesmo os alunos que fazem brincadeiras durante a aula participam respondendo. Então a professora pergunta:

PROFESSORA 4: *O que as meninas estavam falando aqui?*

ALUNO 1: *Discutindo.*

PROFESSORA 4: *Na verdade elas estavam declamando, mas estavam se desafiando.*

A pergunta era do caráter de IRF avaliativo e a resposta correta da questão seria a palavra “desafio”. Alguns alunos estranharam, pois achavam que a palavra certa era “discutindo”. Então, a professora teve que reformular a informação, uma vez que o contexto de aplicabilidade de “desafio” e “discussão” é diferente e o termo que é aplicado ao cordel ou ao repente é desafio. Eles ouvem atentos e não indagam.

Para responder à pergunta seguinte, a professora relê um trecho do poema para que os alunos localizassem o verso que a respondia. Acompanhando sua leitura, logo eles conseguem fazer o exercício. A docente percebe que um dos estudantes estava perdido no poema, então ela vai até ele e verifica se estava encontrando o verso, auxiliando-o para poder tê-lo inserido em sua atividade. Para tanto, explica de novo a pergunta readequando novamente a informação para que a assimilação acontecesse. Na continuidade, a professora explica as ocorrências de figuras de linguagem no poema e indaga sobre um dado verso:

PROFESSORA 4: *Ninguém pode dar de verdade um nó na alma... mas a gente entende o que é um nó na alma, né? (e olha para os alunos) Mas vocês entendem o que é dar um nó na alma, né? Vocês conseguem entender isso? (um ou outro aluno respondem que sim e a professora segue) tem que imagina...*

Nota-se que a professora não explica a metáfora “nó na alma”. Foi perceptível que a maioria não entendeu e, como ninguém se pronunciou, a professora encerrou o assunto. Portanto, o ato comunicativo não aconteceu e também não houve uma mudança de *footing* por parte da professora.

É importante frisar que, a partir das cenas apresentadas nesta seção (professora 4), para que um docente tenha gestos inclusivos, ele precisa adaptar seu discurso conforme a reação dos alunos. É o que se constata quando se observa a construção discursiva da referida professora.

Ainda no transcorrer das atividades, muitos alunos permaneceram quietos durante toda a aula, mas não menos participativos, pois desenvolviam todas as atividades e prestavam atenção sempre que solicitados pela professora. A aula encerrou com os alunos trabalhando em grupos, resolvendo questões complementares.

Verifica-se que um caráter mais tradicional acabou configurando, de certa forma, a preferência dos alunos, pois eram nas atividades mais tradicionais que eles se demonstraram mais participativos. Possivelmente seja uma metodologia comumente adotada pela professora.

Em outra aula, a professora inicia solicitando que os alunos se organizem em círculo e constata que alguns esqueceram a apostila em casa, a qual havia sido entregue na aula anterior. Mesmo assim, ela inicia corrigindo as questões. Durante o princípio de correção, a professora reformula e explica as questões da apostila, porém, mais uma vez, não espera que respondam; os indaga se é isso ou não, referindo-se ao que perguntou e ela mesma respondeu. Trata-se, portanto, de perguntas retóricas.

PROFESSORA 4: *Então a professora vai ditar a resposta, se vocês entenderam a questão. Vocês entenderam a questão?*

ALUNO 1: *A quatro?*

PROFESSORA 4: *É... a quatro... se vocês entenderam...*

ALUNO 2: *A quatro eu não entendi professora.*

PROFESSORA 4: *Você não entendeu o que aconteceu com o Euclides e o que aconteceu com o Joca di Caminha? Você achou (mostra no texto) ó... procure novamente na música.*

A docente lê e explica, novamente, o trecho que o aluno não conseguia compreender como resposta, o que ela faz após já ter explicado a questão.

ALUNO 3: *Professora... isso é a resposta dessa D?*

PROFESSORA 4: *Isso é a explanação, a explicação (e gesticula com a mão). A resposta vamos elaborar melhor então. Escrevam lá...*

Verifica-se que a professora, finalmente, dita a resposta da referida questão. Nota-se que ela realmente está preocupada com que os alunos compreendam o gênero, para que

tenham subsídios estruturais e de composição do repente e possam, depois, produzirem textos com coerência, respeitando os aspectos constituintes do gênero.

2.3 Gesto didático disciplinador

Nesta seção, são apresentadas cenas das aulas filmadas, nas quais há a predominância do gesto didático disciplinador, que geralmente acontece em meio a situações de explicações ou de esclarecimentos, quando os alunos não aguardam a vez para falar, ou mesmo quando, de alguma forma, visam enfrentar o professor.

CENAS DO EPISÓDIO 4 (TURMA A – PROFESSORA 1)

Continuando com suas explicações, a professora 1 utiliza o gesto disciplinador (ver trecho grifado na transcrição) para pedir que os alunos prestem atenção; o que ocorre porque durante a participação de todos há situações de conversas paralelas, as quais requerem rigor para serem controladas. Então, a docente retoma o turno de fala:

PROFESSORA 1: *Então, estas antigas brincadeiras...**prestem bem atenção aqui...** eram várias brincadeiras que as crianças já haviam.... bola.... lembram da bola... qualquer lugarzinho já virava um campinho... eram várias brincadeiras que eles exerciam e que eram saudáveis... não tinha tanta assim... preocupação, não tinha tanta coisa diferente, variedade, como hoje acontece [...] uma rua já se transformava num lugar de lazer. Continuando ainda o que a Revista Época dizia. A Letícia pode ler para mim?*

Nota-se, mais uma vez, que a professora reage solicitando atenção da turma, em decorrência de perceber que alguns estão alheios às suas explicações.

Em outro momento da aula, a docente faz comentários sobre como mudaram as formas de entretenimento atualmente. Feitas as observações, a leitura do texto é recomeçada. Cada aluno lê um trecho e a professora vai interrompendo, esclarecendo algum aspecto, ou solicitando que outro aluno leia. Alguns alunos, porém, estão totalmente dispersos.

Após a leitura, a docente exige que os discentes iniciem a correção dos bilhetes, mesmo alguns não tendo terminado a atividade (que era tarefa de casa); ela insiste com rigor, pois alguns relutam e faz-se necessária nova atitude imperativa, demarcando o gesto didático disciplinador (ver trecho em negrito na transcrição):

PROFESSORA 1: *Vamos fazer a correção, eu vou pegar um bilhete só e vou fazendo a correção e vocês vão acompanhando os itens no bilhete de vocês. Não podem faltar nenhum.*
ALUNA 2: *Deixa eu?*

PROFESSORA 1 : *Hahmm... então pode começar Letícia.*

ALUNA 3: *Depois eu.*

ALUNA 2: *“Mãe, vou chegar mais tarde, vou ficar até meio-dia e meio no colégio porque vamos fazer o trabalho da feira de ciências. Se quiser me ver, estou na sala da 6ª série “A”. Beijjos.”*

Outros alunos pedem para ler os seus bilhetes, mas a professora não atende às solicitações; não permite a leitura e alguns começam a ler por conta própria e ela interrompe, até que, finalmente, deixa mais uma aluna ler²⁴. Faz junto com a turma a análise dos bilhetes lidos, verificando se continham os itens estruturais por ela passados, isto é, se a estrutura estava coerente. Então, ela explica que há aspectos imprescindíveis para um bilhete. Os alunos fazem a leitura dos tópicos por ela passados para fazer a conferência em conjunto.

Mudando o foco da aula, a professora pergunta se todos trouxeram o livro. Muitos respondem que não, mas ela não se remete a eles e passa a página na lousa. Pede o título, cuja leitura é feita por alguns: “As crianças devem brincar mais”²⁵.

ALUNO 4: *E estudar menos...*

PROFESSORA 1: *Ou o oposto. Acho que deve mudar a regra, não?*

ALUNA 1: *As duas coisas.*

Percebe-se que a intervenção da professora é, novamente, disciplinar, pois fica evidente que o aluno tenta desconstruir o argumento dela. Quando ela utiliza uma pergunta retórica para reafirmar sua opinião, é para reiterar sua opinião e demarcar o gesto didático disciplinador, pois, ao aluno em questão, não é possibilitada a refutação.

Os discentes continuam discutindo entre si suas opiniões sobre o tema da unidade, enquanto a professora escreve no quadro e não participa da conversa na sala. Ela, então, volta-se à turma e pergunta se todos localizaram a página, pede que prestem atenção e começa a explicação de forma tradicional. Reforça que o assunto é importante e interessante e os alunos escutam, mas a professora não argumenta sobre o porquê dessa importância.

PROFESSORA 1: *Agora não é muito comum se fazerem brinquedos com tampinha de garrafa ou madeira... tudo vem muito pronto e acabado. É importante vocês saberem que existem outras formas de brincadeiras.*

²⁴ Deve-se levar em consideração que a aula tem uma duração (50 minutos) e neste tempo há um programa para ser cumprido, bem como um currículo básico durante o ano.

²⁵ O texto em questão é um estudo desenvolvido por um pesquisador que aponta para as formas de brincadeiras antigas e modernas e a sua preocupação com o fato de que os meios de diversão atuais não são saudáveis para a formação da criança como os de antigamente.

Pede que alguém inicie a leitura do texto. Concluída a leitura (que traz uma pesquisa feita sobre o quanto as crianças brincam atualmente) a professora faz remissão a outro texto trabalhado durante aula anterior, um texto sobre quais eram as brincadeiras de antigamente.

ALUNO 1: *Copiar e responder, professora?*

PROFESSORA 1: *Copiar e responder.*

ALUNO 4: *Ai que dó?*

ALUNO 5: *Falta um minuto.*

Quando a professora responde à indagação do aluno, faz de forma imperativa, mas opta por ignorar a atitude desrespeitosa do aluno que fala na sequência. A docente continua lendo as questões da tarefa. Alguns dão risadas; outros pressionam para sair para o recreio; já há certo tumulto, pois todos querem sair. Ela os libera por filas. O aluno surdo sai sem interagir com ninguém.

CENAS DO EPISÓDIO 5 (TURMA A – PROFESSORA 2)

Na continuidade de sua aula, a professora 2 incita, a interação ao perguntar: “ O que você acha que é um texto? Me diz!”. Nota-se que há, ao final da pergunta, um reforço: o uso do imperativo na segunda pessoa do discurso apela para o interlocutor, incitando-o a falar. Os alunos recebem o “me diz” como um comando e acabam por “obedecer”, contribuindo com respostas mais ou menos pertinentes.

Para finalizar o raciocínio, a estagiária retoma todas as falas que foram respostas aceitáveis e as registra de forma resumida no quadro negro, avisando-os que devem copiar. Enquanto escreve, surgem alguns cochichos. Quando acaba de escrever, volta-se aos alunos e pergunta com voz mais séria do que aquela que estava utilizando: “ Gente, o que está acontecendo?” Os alunos dão risadas e muitos falam ao mesmo tempo. Então, ela diz:

PROFESSORA 2: *Gente, vamos fazer o seguinte quando uma pessoa fala, só fala a pessoa que fala! Eu sou nova, mas sei que não dá certo falar cinquenta pessoas de uma vez!*

ALUNO 2: *Aqui só tem 30!*

PROFESSORA 2: *É verdade. Não dá certo 30 falarem de uma vez!*

Observa-se, nessa troca interativa, que o aluno 2 tenta provocar a estagiária ou fazer um trocadilho. Quando ela diz “cinquenta pessoas”, está utilizando uma hipérbole, numa tentativa de tornar sua fala mais expressiva do que se utilizasse apenas o pronome indefinido “muitas”. Ao corrigir o número dito pela estagiária, o aluno desconsidera o sentido intencionado por ela, e enquadra a informação de uma forma que ela sirva para a sua intenção naquele instante: testar a capacidade da estagiária de sair de uma situação na qual faz parecer que o que ela falou foi absurdo, como se ela não fosse capaz de perceber que

na sala não coubessem 50. A professora, talvez percebendo a intenção do aluno, não se altera, aceita a correção e reitera seu dizer. Assim, ao reiterar o que disse, ela novamente se adequa à situação, alinhando-se numa nova postura (nesse caso de concordância com o que o aluno disse) e reenquadra sua informação, de forma que novos equívocos de compreensão não pudessem ocorrer. Ela se coloca numa mesma situação comunicativa com o aluno e concorda que, o que ela disse não correspondia com a verdade. O efeito produzido, pelo uso de hipérbole, não causou o efeito esperado, uma vez que as figuras de linguagem são utilizadas como estratégias para chamar a atenção para o discurso. Nessa situação, serviu como uma espécie de motivo para o aluno tentar desacreditar a professora perante os outros alunos da turma, fato que não se concretizou devido à postura adotada por ela. Seu gesto didático disciplinador teve ainda uma maior eficácia tendo em vista o *ethos prévio*, construído pela oradora: sua postura ética/profissional.

Logo após sua fala, os alunos começaram a falar todos ao mesmo tempo, ao que reage novamente a estagiária: “Peraí, não estou gostando muito!”. Ela utiliza o gesto didático disciplinador, por sentir a necessidade de trazer os alunos de volta ao comportamento anterior, tornando a fazer silêncio e prestando atenção. O uso da forma imperativa apontada no “peraí” surte o efeito de comando, que é prontamente respeitado, tendo em vista um novo alinhamento da estagiária, que usa a voz em um tom mais grave para transmitir autoridade. Fica evidente, nessa situação comunicativa, que a professora tem domínio sobre seu auditório, uma vez que a imagem de autoridade é respeitada quando ela altera a voz. A ação de mudança de voz é considerada pela Retórica como importante estratégia para manter a atenção do ouvinte.

Diferentemente da aula anterior, a segunda aula da professora 2 começa com um enunciado introdutor de revisão: “- Então, vamos lá, vamos retomar algumas coisinhas!” As marcas de oralidade presentes na fala da estagiária mais uma vez servem como recursos retóricos de aproximação com os alunos. Feita a revisão, a estagiária propõe que eles façam um exercício. Os alunos resistem e a estagiária reage com gestos disciplinadores, como se nota pela leitura da interação na sequência transcrita:

PROFESSORA 2: *Virem a página!*

ALUNOS: *Não, não, não!*

PROFESSORA 2: *Sim, sim, sim! Vocês farão os exercícios! Rapidinho, eu vou passar um por um!*

ALUNOS: *(murmuram)*

PROFESSORA 2: *Vamos, gente, agora é silêncio!*

A partir do uso do modo imperativo, novamente, o comando é compreendido e aceito. Com a reação, os alunos começam a fazer as atividades que são questões acerca do conto “Cordel de adolescente, ó xente!”, dando continuidade ao estudo do conto iniciado

na aula anterior. Enquanto isso, a estagiária verifica, um a um, se todos estão fazendo. O aluno surdo parece também estar fazendo a tarefa. Entre o começo da aula e o momento relatado em que todos participam, passaram-se quinze minutos, quase um terço da primeira aula. Uma vez que a interação iniciada pela estagiária surtiu efeito, pode-se dizer que seus gestos disciplinadores foram eficazes.

CENAS DO EPISÓDIO 6 (TURMA B – PROFESSORA 3)

Enquanto desenvolve os questionamentos, a professora 3 se dirige até a carteira de um aluno que estava desatento, percebendo que ele não estava ouvindo a discussão entre a turma e, portanto, não interagindo, a docente faz um gesto circular com a mão na frente do rosto dele e aponta para si com o dedo indicador. Com a referida ação, a professora utiliza-se de um gesto didático disciplinador, mais especificamente de chamada de atenção, pois se o aluno continuasse “no mundo da lua”²⁶, a aula não lhe traria contribuição alguma. A atitude da professora acontece enquanto ela continua explicando o conteúdo. Nota-se, portanto, que a professora quer que seus alunos estejam não somente atentos, mas também participativos.

Na sequência de sua aula, a professora 3 observa uma aluna que havia chegado somente no segundo horário e que estava sem fazer a atividade. Utiliza, então, um gesto didático disciplinador, de chamada de atenção, pois a aluna demonstra estar alheia às atividades desenvolvidas pela turma:

PROFESSORA 3: *Tá fazendo (nome da aluna)... huuuumm? (Reforça sua pergunta com essa expressão e se dirige até ela) Tu não tem teu livro ali junto? A pedagoga deixou entrar? E o uniforme? Ela não mandou por uniforme? Tem que por uniforme (nome da aluna)... e daí faz assim, você não tá bem, você sai...*

Muitos alunos ficam observando a professora falar com a colega, que, aparentemente, não estava bem. Mesmo tendo chamado a atenção da aluna, o tom de voz da professora se apresenta gentil, porém sempre firme. No entanto, a professora percebe a necessidade de fazer com que a aluna esboçasse alguma reação. Então, mais uma vez, o gesto disciplinador se configura por haver uma nova chamada de atenção.

Após o gesto, há mais um turno de resposta e retomada da fala do aluno e, na sequência, comandos que soam e são entendidos como estímulos à ação:

²⁶ Expressão muito utilizada por professores da Educação fundamental e média para se referir ao fato de que o aluno não está devidamente presente na aula, ou seja, está desatento, pensando em outras coisas.

PROFESSORA 3: *Quem gostaria de ler?*

ALUNOS: *Eu... eu... eu...*

PROFESSORA 3: *O (nome do aluno) lê... ele pediu primeiro (os alunos manifestam-se com um ahh e a professora reforça) então.. cada um lê um parágrafo.*

Vários alunos se manifestam para ler, sempre muito participativos. Trata-se de um texto de José Paulo Paes que estabelece um intertexto com a cantiga “Se essa, se essa rua fosse minha”. A professora define, brevemente, o que é um intertexto²⁷. Mesmo assim, na hora de ler, os alunos acabam confundindo-se com a cantiga.

PROFESSORA 3: *Ahammm... Tem que ler o que está aqui, não a música... começa de novo... então... não é a música...*

Ela pede que parem, observem e recomecem, explicando que não é a cantiga. Cada um, em sua vez, recomeça. Para a atividade, a professora optou por indicar três alunos que quisessem ler e que não tivessem participado até então, para, assim, terem oportunidade de falar também. É curioso constatar que os alunos indicados, mesmo tendo dificuldades com a leitura, querem participar. O que decorre, possivelmente, da didática escolhida pela professora em sala de aula, que proporciona liberdade de contribuir com as aulas. Fica evidente, pelo comportamento dos alunos, que se trata de uma prática corriqueira nas aulas.

Durante um momento da aula 2, acontece uma cena em que, na atividade proposta, há uma questão sobre um balão, no qual havia ordens dadas. Geram-se discussões, por alguns alunos se referirem à questão como indicando ordem acerca do que se falava e outros acreditarem que o balão era uma representação de muitos indivíduos falando junto. Novamente, os alunos falaram ao mesmo tempo. Então, a professora refaz a pergunta, mudando o tom de voz e praticamente a falando em sílabas.

PROFESSORA 3: *O que este tipo de balão indica?*

ALUNOS: *Ordem. Grito. (Todos falando ao mesmo tempo novamente).*

Na sequência abaixo, o gesto disciplinador está em negrito. Percebe-se que ele é necessário para a readequação da informação é competência do professor sempre que ele identificar falhas de compreensão em torno de uma dada situação comunicativa, como no caso da situação vivenciada. É importante frisar o uso do vocativo “meu anjo”, do imperativo em “escuta” e “presta atenção” e também do indicativo com valor de imperativo “vamos de prá pergunta”. Para corresponder com a expectativa da pergunta, a professora chama a atenção do aluno através dos gestos didáticos instrutivos/explicativos e de chamada de

²⁷ Trata-se do diálogo entre textos, o que é apresentado através do texto *Se essa rua fosse minha*, de José Paulo Paes e da cantiga popular *Se essa rua fosse minha*.

atenção. O que ela faz de forma muito atenciosa, como é perceptível pela expressão “meu anjo”.

PROFESSORA 3: *(Nome) O que que indica?*

ALUNA 2: *Eles falam juntos.*

PROFESSORA 3: *(pausadamente) Que-ele-falam-todos-juntos.*

ALUNO 1: *Mas não é ordem?*

PROFESSORA 3: **Meu anjo... escuta... ó... presta atenção aqui e vamos de novo prá pergunta** “O-que-esse-ti-po-de-ba-lão” que tipo de balão? *(Desenha o balão uníssonos no quadro para fazê-los refletir e entender a pergunta)²⁸*

Encaminhando-se para o final da aula, a professora propõe tarefa e uma aluna questiona, demonstrando estar perdida. Este comportamento da menina, aparentemente, irrita a professora, que utiliza um gesto disciplinador, em negrito:

ALUNA 1: *A seis e a sete profe?*

PROFESSORA 3: *(Aparenta ter ficado irritada com a pergunta) Chhiiii... sim (nome da aluna). Eu já tô lendo a B da sete.*

Para finalizar, a docente faz o sorteio de quem contaria os livros na aula seguinte e, novamente, os alunos começam a falar ao mesmo tempo, dando sugestões. A professora se exalta e escolhe os alunos pela numeração da chamada. Neste momento, novamente ela usa um gesto disciplinador, em negrito, o qual se fez necessário pois todos queriam falar juntos, gerando certa bagunça.

PROFESSORA 3: **Não... chhiiiiit...** *(enquanto balança a cabeça) eu não sei os números de cor (e começa a citar números).*

Na sequência, são apresentadas informações de cenas que se referem à aula 4, filmada no laboratório de informática da escola. O que se percebe é que questões relacionadas às possibilidades ofertadas pela escola, quanto a páginas de acesso à Internet, serviram como contratempos para o bom andamento da atividade, todavia, a aula transcorre de forma tranquila, apesar dos problemas de ordem material; trata-se de uma turma participativa e todos os alunos aparentam ansiedade para criar seus e-mails e fazer a atividade; também, a turma não é indisciplinada. Os alunos mais quietos são instigados e acompanhados pela professora, que procura lhes dar mais atenção do que aos outros que trabalham sozinhos, apenas faz uma ou outra indagação. Alguns, inclusive, terminam a atividade rapidamente, uma vez que dominam a prática online.

²⁸ Percebe-se que a professora precisa reformular a informação, pois apesar da pergunta estar no livro, muitos alunos pensaram se referir ao modo verbal predominante na tira e não no balão em específico.

A professora apresenta-se bem amável com a turma e os alunos também agem com educação e carinho com ela, demonstrando que possuem um bom relacionamento. Porém, diante da situação inesperada, pois muitos alunos não dominavam conceitos básicos de uso do computador, a professora não consegue certificar-se se todos tinham atendido à proposta de maneira eficaz.

No início da quinta aula, ela começa por passar, novamente, seu e-mail no quadro e dar as primeiras instruções. Porém, nessa aula, vários alunos já estavam prontos com suas atividades e conversavam entre eles. A professora não gosta da situação e separa os alunos que haviam concluído a atividade dos que não. Para tanto, utiliza o gesto disciplinador, em negrito:

PROFESSORA 3: *Quem já fez aqui... chiiit... quem tá pronto aqui do lado de cá.*

ALUNO 1: *Eu to pronto.*

PROFESSORA 3: *Então assim, (nome) você podia dar um auxílio aqui prá profe... quem já mandou... isso mesmo... que já mandou eu queria pedir podia sentar junto com um colega aqui e dar um auxílio prá profe.*

No trecho sublinhado, há outro gesto disciplinador através do qual a professora solicita a ajuda de um aluno que domina bem o computador. A atitude disciplinar, neste momento, se apresenta de forma implícita, porque na realidade, é um pedido que a professora faz e espera ser atendida. Prontamente ele atende e ajudar, pedindo se tem alguém que precisa de auxílio. A necessidade de ajuda surge da professora, pois havia alunos que não sabiam como abrir ou mandar um e-mail, demonstrando que a proposta de inclusão digital ainda não é efetiva.

Um aluno, que é portador da síndrome do pânico e que, em muitos momentos do ano ficou por semanas sem comparecer à escola, conseguiu rapidamente fazer a atividade, apesar de não possuir e-mail. A professora o atendeu com bastante atenção.

Na sequência, a docente vai atender outra aluna e surge a necessidade de uma intervenção disciplinar feita mediante gesto didático em negrito: uma aluna havia acessado uma página com som, imprópria para o bom andamento da aula.

PROFESSORA 3: *Quem tá ouvindo música?*

ALUNA 2: *Eu.*

PROFESSORA 3: *Então pode tirar.*

A aluna atende ao solicitado, demonstrando o respeito pela professora e a seu gesto didático disciplinador. Depois disso, a professora se dirige a outro aluno, que também estava com problemas de acesso: havia copiado a senha ou o e-mail errado. Então, a professora se utiliza de um gesto didático de chamada de atenção, pois diagnostica que quando foi

solicitada a atenção para copiar os dados criados, o aluno não o fez. Devido à situação, ela ressalta que o aluno precisa ser mais atento.

PROFESSORA 3: *Você copiou alguma coisa errada... e aí como é que a gente faz? A profe não tem como adivinhar. Lembra que eu falei que tem que copiar certinho, senão ele não entra... e daí você vai fazer o trabalho quando?*

O aluno não responde à professora, apenas observa o que ela faz. Ela demonstra irritabilidade, pois a proposta não estava transcorrendo como havia pensado e no tempo previsto; e, ainda, muitos teriam que terminar a atividade no contraturno, vindo especialmente para escola, ou mesmo na aula de apoio, conforme ela solicitou. Entretanto, por várias vezes, a professora se dirige àquele aluno com tantas dificuldades, demonstrando preocupação com a inclusão dele.

PROFESSORA 3: *Você tá conseguindo?*

Quando faltam cinco minutos para acabar a aula, a professora questiona quem não conseguiu acabar a atividade e instrui como os alunos deveriam fazer para concluí-la. Por várias vezes, ela solicita ao aluno 1 que a ajude, pois ele entende bastante de informática e o coloca, de certa forma, como seu ajudante, promovendo, assim, a valorização de algo que o aluno sabe.

Com exceção do aluno 1, aparentemente, os demais sabiam que estavam explorando uma possibilidade da linguagem, entretanto, poucos interagiram com as perguntas feitas pela professora, mantinham-se entretidos com o computador; mesmo que não mexessem nele sem a autorização da professora, ficavam olhando. Com relação ao aluno 1, sua conduta mais parecia de caráter desafiador do que de dúvidas realmente. Porém, a atitude de firmeza da professora em relação às explicações e à postura do aluno fizeram com que ele cessasse de fazer perguntas desafiadoras²⁹. O que é possível se depreender a se considerar a mudança no tom de voz da professora e uma aparente perda de sua paciência, possíveis indícios para o aluno de que estava na hora de parar. Nessa ação discursiva, quase como um todo, a ênfase era dada com um gesto didático disciplinador, pois como já frisado, dá-se a impressão de que o aluno tenta descredibilizar o discurso da professora, que o reitera sempre com um tom de voz firme.

Cabe observar que o argumento que a professora utilizou (de que ele não poderia usar a linguagem digital em um texto para professora, por se tratar de um gênero escolar) não pareceu convencer o aluno, mas, mesmo assim, ele prefere não discutir. O argumento

²⁹ Desafiadora no sentido de procurar desestabilizar a professora.

não apresenta elementos que de fato justifiquem a negativa que a professora deu ao aluno, pois não dá explicações, nem apoios que atendam à refutação dele. Portanto, a argumentação não se caracteriza como eficaz à proposta de interação. Apenas representa uma ação disciplinar e não um gesto didático esclarecedor (instrutivo), pois o aluno também parecia desafiar a professora.

CENAS DO EPISÓDIO 8 (TURMA C – PROFESSORA 4)

Uma recorrência de gesto didático disciplinador é possível de ser observada na cena em negrito:

PROFESSORA 4: *Alguém falou, professora...*

ALUNO 2: *Elas vêm aqui se juntá com nós?*

PROFESSORA 4: *Elas vêm, elas estão se preparando... (E propõe a sequência da atividade.) **Presta atenção aluno 1**, como é que você vai fazer?*

ALUNO 2: *Por que eu? Por que não ele... eu não sei decorá...*

Nota-se que a professora se utiliza do gesto didático disciplinador, pois o aluno que ela chama a atenção, apesar de ser participativo, às vezes, é inconveniente e atrapalha a aula. Ele demora para se acalmar e, somente após, se propõe a participar, como na transcrição acima. É importante observar que ele aparenta querer ajudar a professora, se mostrar participativo, mas sua atitude sempre tende a virar brincadeira; parece não conseguir levar a proposta a sério.

Na sequência das atividades, durante o desenvolvimento de exercícios que continham questões com alternativas, a professora lê e lança as perguntas, as quais deveriam ser respondidas pelos alunos em uníssono. A aula segue até o final da correção. Em alguns momentos, a professora precisa usar gestos didáticos disciplinadores, pois os alunos se excedem de tanto querer responder. A prática da resposta em uníssono, segundo a professora, é uma constante na referida turma.

Feitas as atividades escritas, ela pergunta se alguém gostaria de ler e um aluno prontamente se manifesta. Neste momento, ela pede que aguardem um pouco, pois um aluno atrasado precisava pegar o material. Sua fala soou um tanto irônica, uma vez que o aluno já deveria estar organizado como os demais. O que demarca um gesto didático de chamada de atenção, mesmo que a fala da professora se apresente de forma subentendida, o discente compreende o sentido do que ela disse. Enquanto a professora está corrigindo, o aluno ainda “brinca”:

ALUNO 4: *Peraí que eu tô percurando.*

PROFESSORA 4: *Vamos esperar um pouquinho o (NOME), pegar o material. O (NOME) tava prestando bastante atenção, né (NOME)? Fazendo as coisas, faça mais (NOME) [...]*

PROFESSORA 4: *(em meio a murmúrios) Hein? Pchiit... prestem atenção na pergunta (bate palmas) vamos ler a perguntinha juntos... “aquí subverte-se o uso normal para introduzir que ideia?”*

ALUNO 1: *Miséria.*

ALUNO 2: *Fome.*

PROFESSORA 4: *Fome... miséria... ideia de fome e miséria.*

Na cena sublinhada, percebe-se, de forma nítida, o uso da ironia como recurso para chamar a atenção do aluno, devido à conduta não condizente dele com a situação: enquanto os outros já corrigiam, o aluno ainda procurava o material e brincava com o acontecido. Tal atitude promove cochichos na sala. Neste momento, a professora precisa novamente intervir, chamando a atenção dos alunos verbalmente e através do recurso de bater palmas, conforme demonstrado no trecho em negrito.

Na segunda metade da última aula filmada (aula 4), a professora escreve na lousa a instrução de como fazer o desafio, enquanto os alunos sentam em duplas para começar a compor os versos. Segue ainda, utilizando-se de gestos didáticos instrutivos, esclarecendo como fazer o exercício. Em meio à instrução, porém, se faz necessária uma intervenção para a manutenção da atenção dos alunos. Devido à perspectiva disciplinar para o dever de fazer a atividade, ela usa o modo imperativo, em negrito:

PROFESSORA 4: ***Prestem atenção!** Todo mundo... vocês vão escrever primeiro... vocês vão se desafiar, vão se provocar... ali... escrevendo versos. Ai depois, cada dupla, cada dupla tem “cantadô” e vai se apresentar com a sua poesia.*

Então, a professora passa a atender os grupos separadamente, corrigindo questões vocabulares, estruturais ou mesmo palpitando sobre possíveis temas, uma vez que o gênero focalizado, apesar de ser o preferido da professora, está sendo trabalhado com a turma somente agora. As duplas, no geral, trabalham bem, produzem e procuram a professora para esclarecer as dúvidas, comprovando, assim, que a interação também acontece na turma, de forma diferente, mas eficaz.

Durante as quatro aulas filmadas da professora 4, somente no final, ela precisou utilizar sua estratégia disciplinadora mais eficaz, através da qual marca um número X de asteriscos no quadro, na medida em que precisa pedir silêncio. Quando extrapolam o limite, os discentes sabem que serão encaminhados até a pedagoga. Conforme a docente relatou, quase sempre os alunos param antes de ela chegar ao extremo de tirá-los da sala, logo fica comprovado que o seu gesto didático surte efeito positivo no controle de suas turmas.

Na primeira fala da professora 4, se observa nitidamente o gesto didático disciplinar, pois ela, inclusive, bate palmas para reforçá-lo e se fazer ouvir.

2.4 Gesto didático motivador

CENAS DO EPISÓDIO 9 (TURMA A – PROFESSORA 1)

Quando fala das brincadeiras do passado, a professora abre espaço para que todos participem dizendo nomes de brincadeiras:

PROFESSORA 1: [...] *mas as crianças de um jeito ou de outro brincavam. Brincavam do que, gente? Cantigas de roda. Brincavam do que mais?*

ALUNO 1: *Gangorra.*

ALUNA 2: *Amarelinha.*

PROFESSORA 1: *Gangorra... do que mais?*

ALUNO 2: *Peteca.*

PROFESSORA 1: *Peteca... do que mais?*

ALUNOS: *Rola tambor... passa anel...*

PROFESSORA 1: *Então... essas são brincadeiras... presta atenção aqui... eram várias brincadeiras que as crianças faziam...* (e a professora continua falando sobre brincadeiras e comparando com hoje).

Nesse momento da aula, acontece uma situação de interatividade. A professora chama os alunos a participarem, incitando que digam nomes de brincadeiras. Apesar da participação ativa deles, a professora, no trecho sublinhado, interrompe-os, retornando à explicação e à leitura do texto que é solicitada a uma aluna. Observa-se que, em dados momentos, a professora busca interagir com a turma, entretanto, as possibilidades de participação são direcionadas praticamente sempre aos mesmos alunos. Houve alunos que sequer se movimentaram; passaram praticamente despercebidos nas aulas. Não que de alguma forma não possam ter assimilado as informações, mas não houve interação com eles.

Em uma cena seguinte, a professora passa de carteira em carteira, observando o desempenho das atividades dos alunos e tirando dúvidas. Muitos se levantam e vão até ela mostrar seus bilhetes. Ela mantém a organização e a disciplina na sala, apesar de haver conversas paralelas em tom baixo. Mesmo assim, ela insiste em pedir silêncio e também elogia conforme verifica que as atividades estão sendo feitas.

A intérprete a chama e diz que o aluno surdo não conseguiu fazer. Ela conversa com a intérprete e pergunta se ele terminou; a intérprete explica que ele não entendeu. Então, a professora se dirige ao aluno surdo:

PROFESSORA 1: *(NOME), (NOME), entendeu? (Ele sacode a cabeça que sim, mas professora pergunta a intérprete) Ele entendeu?*

Na sequência, dirige-se à intérprete explicando o que fazer; mas não interage diretamente com o aluno surdo; a professora fica cara a cara com ele, numa tentativa de

que ele leia os lábios dela e tenha uma atitude independente. Assim, a docente demonstra preocupação em motivar o aluno surdo a fazer. Outros alunos a chamam, o tempo todo, cheios de dúvidas. Ela acaba se afastando para atendê-los. Porém, o aluno surdo ainda não tinha compreendido o que era necessário fazer.

O que se percebe é que o aluno surdo demonstra uma atitude totalmente dependente da intérprete. Simplesmente não reage à proposta de atividade da professora sem que a intérprete insista para que ele faça e explique várias vezes como proceder.

A professora questiona se alguns já terminaram e se o bilhete engloba elementos por ela pré-definidos e segue explicando, individualmente, os problemas de cada bilhete. Apressa os alunos porque quer corrigir. O atendimento individual também apresenta caráter motivador e os alunos demonstram gostar da atitude dela. Outros alunos, porém, a imitam em determinadas falas, mas não faltam com respeito diretamente.

O aluno surdo permanece num constante diálogo com a intérprete. Demonstra não fazer questão de conversar com a professora e nenhum colega puxa assunto com ele, que por sua vez, também não procura interagir com algum colega.

Durante essa parte da aula, muitos alunos se demonstram participativos e querem ler o texto; outros já se mostram avessos: “Eu não quero ler”, reclamam. Alguns, ainda, acompanham a leitura, mas não interagem durante as explicações. Por várias vezes, a leitura é interrompida para que a docente insira explicações. Também há certa abertura para alguns relatos, mas a professora não permite que todos que querem se pronunciem.

Em uma situação, inclusive, os alunos reclamam por não terem sido liberados para a troca de livros e um aluno se refere à professora como “marcona”³⁰. Ou ela não ouviu o que o garoto disse, ou ela optou por ignorar sua fala, pois não esboça nenhuma reação em relação à falta de respeito por parte do aluno. Ela retoma o assunto sobre as formas saudáveis de brincadeiras e os alunos pressionam para a troca de livros. Por fim, ela libera para ir à biblioteca aqueles que querem e dá continuidade à leitura do texto.

Além de não terem sido observados gestos motivadores de interação, também não houve muitos gestos motivadores. No caso da troca de livros, por exemplo, ela disse que os alunos devem ler, mas demora a permitir a troca dos livros, deixando subentendido que a atividade não é importante.

Finalizada a leitura, a professora solicita um pequeno resumo sobre o que eles entenderam do texto, com comentários próprios. Então, ela faz a chamada utilizando o número do livro ao invés do nome dos alunos.

O aluno surdo permaneceu com as mãos no bolso praticamente a aula toda, observando a tradução da intérprete. Após encaminhada a atividade final, a professora se dirige a ele novamente e pergunta se ele entendeu:

³⁰ Gíria que denomina aquele que não cumpre com algo prometido.

PROFESSORA 1: *(NOME), (NOME), entendeu?? O que é para fazer agora? (Pega o livro dele e gira na direção dela. Mostra o texto com o dedo). Este texto que a gente leu agora, o que é para fazer agora? Escrever um texto de até três linhas e meia. O que você entendeu daqui? (E mostra o texto de novo com o dedo). Pode ser? Depois nós vamos fazer a número um, a dois e a três. O Lucas costuma brincar. (Pergunta em terceira pessoa, mas se direciona a ele).*

O menino faz que sim com a cabeça e a professora continua:

PROFESSORA 1: *O que? Ainda brinca? Que bom! Do que? (A intérprete traduz para a professora que é de bola). De bola? E do que mais?*

Quando a professora interage com ele, há, novamente, a demarcação de um gesto motivador, inclusive assim entendido pelo aluno, uma vez que ele demonstra gostar de poder falar sobre seus gostos para a professora.

CENAS DO EPISÓDIO 10 (TURMA A – PROFESSORA 2)

PROFESSORA 2: *O que você acha, ALUNA 1, que é um texto?*

ALUNA 1: *Uma história.*

ALUNA 2: *Sei lá, uma forma e expressar seus sentimentos.*

PROFESSORA 2: *A ALUNA 1 nos disse que é uma história. A ALUNA 2 nos disse que era uma forma de expressar um sentimento.*

ALUNO 1: *Uma notícia.*

Para introduzir o conteúdo da aula, a professora 2 usou uma estratégia interativa mediante perguntas do tipo IRF elucidativo, atribuindo mais valor à participação dos alunos, como agentes contribuintes do processo de elaboração de uma resposta.

Como a professora não era a regente de sala, mas uma estagiária, quando ela se apresentou, fez uso de uma linguagem bastante informal, muito próxima daquela que os próprios alunos utilizam.

Nesse momento da aula, percebe-se o efeito das perguntas feitas pela professora: provocar a interação e despertar o interesse dos alunos. No começo, ela direciona a pergunta designando uma pessoa determinada para respondê-la. Assim, a estratégia coloca o aluno na obrigação de responder e, na maioria das vezes, provoca a reação esperada. Merecem comentários, também, o caráter elucidativo da pergunta e a maneira indireta como ela sinaliza quais são as melhores respostas.

A função elucidativa de um IRF surge quando a pergunta é aberta, possibilitando diferentes respostas, não apenas uma correta, sendo muitas aceitas como razoáveis. Além disso, a reação do professor a elas não é normativa, em geral, há a paráfrase ou a

reformulação da pergunta, circunlóquio que tem o propósito de iniciar certo raciocínio mediante a transformação da informação fornecida como ponto de partida.

Cabe frisar que, em situações nas quais a argumentação se desenvolve através de questionamentos do tipo IRF elucidativo, o professor não é visto como fonte de informação; ele se alinha como ouvinte e o aluno como falante e acontece, portanto, um ato interacional. O momento de alinhamento é que caracteriza o *footing*, pois a professora 2 também se coloca na posição de ouvinte; uma ouvinte que aceita as informações passadas pelos alunos e reformula uma definição conjunta para a pergunta apresentada. É exatamente o que a estagiária faz quando retoma a fala da aluna 2 reformulando-a. O fato de ela não ter feito o mesmo com a fala da aluna 1 é um modo sutil e indireto de sinalizar qual das respostas estava mais adequada, sem desmotivar a aluna que não teve uma resposta tão adequada. Para esse tipo de situação, Laplane (2000) lembra que

[...] segundo Gumperz, os significados dos sinais de contextualização são implícitos. Quando os participantes compreendem e percebem os sinais relevantes, os processos de interpretação são tidos como dados e passam despercebidos. Quando um ouvinte não reage a um sinal ou não está ciente de sua função, as interpretações podem diferir e o equívoco ou a falta de compreensão podem ocorrer. Essa diferença de interpretação é vista, em geral, em termos de atitude: o ouvinte é tido como pouco amigável, impertinente, bruto, não-cooperativo, não-compreensivo. (LAPLANE, 2000, p. 58)

Se for falado de forma direta que a pessoa cometeu um erro, pode ser que ela fique desmotivada ou, até mesmo, tenha traumas que são conhecidos por meio de relatos passados de outros alunos.

É importante salientar que a iniciativa discursiva do aluno 2, que fala espontaneamente sem que lhe tivesse sido feita qualquer pergunta, demonstra sua vontade de se expressar, de contribuir, participar, indício do bom desempenho da estagiária em promover a interação em sua aula. Pelo efeito alcançado, pode-se afirmar que, fazer perguntas do tipo IRF elucidativo dirigidas e retomar as respostas dadas pelos alunos, caracteriza o gesto didático como estabelecedor de interação, sendo, portanto, um gesto didático motivador. Na perspectiva de contribuir para a atividade de linguagem, é pertinente lembrar Bronckart (2009, p. 43-44), o qual afirma que, nessa situação, o ser humano participa de avaliações sociais, avaliando e “julgando” a atitude do outro ante a posição que este manifesta em relação aos mundos representados, considerando a pertinência da posição exposta. Assim, o agente se constrói a partir da avaliação que o outro lhe faz. Deste modo, a avaliação é que atribui ao outro capacidades de ação, de ser portador de intenção e de motivos para manifestar, e a responsabilidade de estar também no papel de interlocutor, isto é, alguém que tem responsabilidade particular na intervenção ativa.

Após uma fala, em outra cena da aula 1, a professora coloca um pen-drive na “TV pen-drive” com alguns exemplos de peças publicitárias. Em uma delas, há a imagem de um prato com salgadinhos e, ao lado, uma garrafa do refrigerante X. De modo a provocar a interação e a análise da propaganda, ela pergunta a todos o porquê de haver o salgadinho no anúncio e uma aluna responde:

ALUNA 3: *Comer chips dá vontade de tomar o refrigerante X!*
PROFESSORA 2: *Que legal!*

Na breve interação, observa-se todo o percurso de um IRF avaliativo. A estagiária já faz a pergunta pensando numa resposta propícia para levar os alunos a analisarem o texto (Início de diálogo); um aluno responde (continua o diálogo) e, a estagiária finaliza com o *feedback* avaliativo: seu elogio indica estar correta a resposta da aluna e, assim, a motiva. É importante salientar que a escolha do gênero, a propaganda, é atraente para os adolescentes, ainda mais no tocante a “chips com refrigerante”, geralmente, a alimentação favorita deles. Propagandas, graças a seu contexto de produção que visa convencer para vender, são, em sua grande maioria, constituídas de elementos que atraem a atenção de seu público pretendido. Assim, a escolha do gênero pela estagiária contribui para a participação dos alunos, uma vez que eles se identificam com o texto.

Como resultam na motivação do aluno, falas elogiosas são consideradas gestos didáticos motivadores. Outro gesto didático motivador é aquele em que o elogio é precedido pela retomada das palavras do aluno como ocorre com a interação a seguir transcrita, que ocorreu imediatamente após a estagiária ter elogiado a aluna:

PROFESSORA 2: *Que gênero textual é esse? (referindo-se ao slide que estava no pen-drive)*
ALUNO 3: *Propaganda!*
PROFESSORA 2: *Propaganda! Perfeito!*

O gênero está claro para o aluno. Desta forma, com seu conhecimento de mundo, pode participar com mais segurança; percebe-se isto pela resposta imediata. A estagiária reage, retomando a resposta dele e elogiando. O uso da expressão “perfeito” surge como uma estratégia retórica de promoção da resposta do aluno, assim, outros, em outras situações, sentem-se mais seguros para arriscar responder, demonstrando a contribuição do gesto didático motivador para o processo de ensino-aprendizagem.

No início da segunda aula, há a predominância de falas instrucionais e expositivas quando o conto “O bisavô e a dentadura” é lido e interpretado. Entre uma atividade e outra são feitas algumas perguntas do tipo IRF elucidativo pela estagiária, com o possível intuito de instigar os alunos a fazer reflexões sobre o assunto em pauta. Quando questionava, a

estagiária direcionava as perguntas a alguns alunos cujo nome ela sabia. Então, retomava as falas deles e as parafraseava, na sequência, fazendo novas perguntas do mesmo caráter (elucidativo). Encaminhou, assim, suas atividades sempre promovendo a participação dos alunos. Era o momento, portanto, de eles produzirem a partir do que foi explanado e discutido até então, sempre sob o controle disciplinar da professora.

Feita e corrigida a tarefa, tem início a segunda atividade: leitura e interpretação de uma história em quadrinho. Lida e comentada a história pelos alunos que respondiam às perguntas do IRF avaliativo da estagiária, ela incita-os mediante outra pergunta do mesmo tipo pela qual o raciocínio deles é provocado: “Será que é fácil passar um texto não verbal para um texto verbal?” Os alunos entenderam perfeitamente a sugestão em forma de pergunta e, em conjunto, respondem: “Não!”. Então, ela começa a fazer sua explanação contando com a atenção e o interesse de todos, pois a escolha do gênero também é eficaz para chamar a atenção. Os alunos em geral se identificam e gostam de quadrinhos. Então, a professora lê com os alunos redações que descreviam a história em quadrinhos, as corrige e comenta. Finalizando a atividade, todos escrevem em seus cadernos uma versão melhorada de uma das produções textuais.

O aluno surdo foi o único que não conseguiu terminar a primeira atividade, durante o tempo em que os demais fazem as outras atividades da aula, ele tenta terminar sua tarefa. De fato, foi observado que o aluno só conseguiu terminá-la ao final da segunda aula, geminada. Do ponto de vista da educação inclusiva (em sentido restrito), esse é um dado alarmante, pois indica o quanto o aproveitamento desse aluno pode estar defasado em relação ao de seus colegas. Nas cenas descritas e analisadas aconteceram, em demasia, situações em que o ato comunicativo em sala de aula não segue a tese central do Interacionismo Sociodiscursivo proposto por Bronckart (2009, p. 42, grifo do autor) que infere “que a ação constitui o resultado da **apropriação**, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem”. Ao não ocorrer o processo de inclusão comunicativa do referido aluno, observa-se, pela sua falta de ação, que ele não participou de fato do processo interativo.

As cenas acima analisadas exemplificam episódios de motivação, dentre os muitos observados, durante as aulas da professora 2.³¹

É importante salientar, ainda, que a estagiária apresenta marcas bem contundentes de uma linguagem informal, em sua construção discursiva. O que pode ser em decorrência de ela estar iniciando na atividade docente, ainda em processo de formação, e de ser mais jovem. Ela tinha por intuito provável, aproximar os alunos dela, criando certo clima de

³¹ Não foi possível descrever todos os gestos devido ao fato de não se haver conseguido permissão da escola para filmar as aulas da estagiária (PROFESSORA 2), sendo feita apenas a observação *in loco*.

amizade. Os alunos a ouviram com atenção. É bem provável que a utilização do mesmo registro linguístico tenha criado certa identificação, podendo-se dizer que a escolha discursiva apresenta uma função *ética* evidente. Também devem ser ressaltados, nesse processo interativo de apresentação, que além da linguagem utilizada, o tom de voz, os gestos, as expressões e o olhar contribuíram, possivelmente, para uma aproximação entre professora e alunos. Remetendo-se à posição de Goffman (1998, p. 15) “a interação face a face tem seus próprios regulamentos; tem seus processos e sua própria estrutura, e estes não parecem ser de natureza intrinsecamente linguística, mesmo que frequentemente expressos por um meio linguístico”. Logo, se a professora 2 conseguiu cativar seu auditório, foi porque o conjunto de recursos de expressão foi bem recebido pelos alunos. Observou-se, portanto, pelas escolhas discursivas da professora, a predominância do *ethos*, pois ela foi construindo sua imagem perante seu público e cativando seu interesse em ouvi-la.

CENAS DO EPISÓDIO 11 (TURMA B – PROFESSORA 3)

Na cena seguinte, a professora explica que amor não é uma palavra conjugável e que, além do tempo, os alunos podem identificar um verbo quando ele pode ser mudado de acordo com as pessoas do discurso e ressalta que já trabalharam com os pronomes pessoais. Então, dirige-se à lousa e, quando vai escrever, fazendo um pequeno esquema sobre tempo verbal, o aluno 2 pergunta:

ALUNO 2: *E outrora profe?*

PROFESSORA 3: *Humm...?*

ALUNO 2: *Outrora profe... qui qui é outrora, presente, passado?*

PROFESSORA 3: *Outrora é advérbio.*

ALUNO 2: *Mas o qui qui é outrora?*

PROFESSORA 3: *Outrora quer dizer assim, em outro momento.*

ALUNO 3: *Em outro momento.*

PROFESSORA 3: *Em outra hora mesmo... na verdade outrora vem de outra hora... num outro instante...*

ALUNO 1: *Então pode-se dizer que seja uma abreviação...*

PROFESSORA 3: *Oi?*

ALUNO 1: *Pode-se dizer que seja uma abreviação?*

PROFESSORA 3: *Mas na verdade é assim... ela se formou... outrora vem de outra hora mesmo...*

A professora questiona o porquê da curiosidade do aluno sobre a palavra “outrora”, e, na sequência, fornece a explicação solicitada. Nota-se que a turma apresenta a característica de estar habituada a aulas mais interativas, uma vez que os alunos questionam quando têm dúvidas e discutem juntos conceitos e a professora não se importa de interromper o curso da aula para responder aos questionamentos, mesmo quando não estejam relacionados ao conteúdo da aula. A preocupação por manter o ensino interativo

também é perceptível no trecho a seguir transcrito, quando as falas dos alunos são retomadas e levadas em consideração:

PROFESSORA 3: ... vocês já ouviram falar na forma infinitiva do verbo?

ALUNOS: Não.

ALUNO 2: Que não acaba?

PROFESSORA 3: (em meio a sorrisos, balança a cabeça de um lado para outro) Não, mas dá prá depreendê uma ideia dessa, tá?! A forma infinitiva do verbo (enquanto explica escreve no quadro).

ALUNOS: Ar, er, ir...

PROFESSORA 3: Ar, er, ir... o que que é esse ar, er, ir? (Os alunos murmuram algumas palavras, demonstrando receio ou dúvida sobre o que responder.) Ah... as palavras que terminam em ar, er, ir (repete após ouvir um aluno responder isto). Muito bem... e aí é bem importante saber quando vocês forem procurar, por exemplo, um verbo no dicionário, não adianta vocês procurarem por ele cansava...

Na sequência, a professora propõe a eles que conjuguem juntos, no quadro, o verbo brincar e tece um comentário sobre o motivo de ela fazer tantas tabelas de pronomes no quadro, uma vez que afirma dar aulas de inglês e que precisa cuidar para não confundir as duas línguas. Situação que demonstra uma estreita ligação entre ela e a turma, pois a docente se sente a vontade para exprimir seu temor para eles. E pergunta:

PROFESSORA 3:... O que é conjugar um verbo? Eu tenho, por exemplo... vamos usar o brincar...vamos conjugar um verbo junto no presente? Vamos? Eu tenho que cuidar para não pôr em inglês, sabiam? Eu faço isso tanto em inglês [...] Vamos lá então? Como é que eu vou conjugar o brincar no presente?

ALUNO 1: Eu brinco (e a professora repete enquanto escreve). Tu brincas...

A professora consegue ampla participação dos alunos que atendem prontamente aos seus comandos que não são enquadrados como meras ordens, mas como estímulos.

Para dar continuidade ao trabalho, primeiramente, ela explica o modo infinitivo do verbo, para então, na sequência, explicar os modos dos verbos. Quando ela faz menção ao modo imperativo, um aluno se pronuncia. Nessa breve interação, há o padrão típico utilizado pela professora: há, sistematicamente, a retomada valorizadora da fala do aluno:

ALUNO 4: Ah... imperativo é tipo império.

PROFESSORA 3: Isso... tipo império.

Sem fazer qualquer elucidação, contudo, a professora se dirige aos textos propostos no data-show. Inicia por uma receita de bolo; faz a leitura do modo de preparo. Na sequência, ela pede para que citem a ela os verbos presentes naquela parte do texto.

PROFESSORA 3: *Vamos achar os exemplos deste texto aqui?*

ALUNO 5: *Bata bem.*

PROFESSORA 3: *Só o verbo.*

ALUNO 2: *Bata.*

PROFESSORA 3: *Bata...**parabéns** (cita o nome do aluno).*

ALUNOS: *Junte.*

PROFESSORA 3: *Junte...**muito bem**.*

ALUNOS: *Coloque.*

PROFESSORA 3: *Coloque...**nossa! Vocês estão feras**.*

Nota-se que ao perceber que eles prontamente respondem, ela os elogia para motivá-los, conforme se nota nas formas em negrito na transcrição, e de forma eficaz, pois a professora profere. Portanto, mais uma vez, os comandos são feitos num ambiente interativo e participativo funcionando como estímulos à participação e não com meras ordens. Como a professora não dirige suas perguntas para alguém em específico, os alunos participam por iniciativa própria. Entretanto, alguns ficam quietos o tempo todo; dos quietos, pode-se perceber que alguns estão atentos, mas outros não; na realidade, parecem estar totalmente alheios ao que se está sendo discutido. A professora dá continuidade a sua aula com uma pergunta do tipo avaliativo e, ao longo da explanação, insere perguntas retóricas demonstrando que faz uso sistemático da estratégia:

PROFESSORA 3: *Que tipo de sentido é... de que forma... de que modo é usado este verbo? (a professora usa gestos e muda o tom de voz para enfatizar sua pergunta)*

ALUNOS: *Imperativo.*

PROFESSORA 3: *Imperativo (ênfasis no im). Por quê?*

ALUNO 1: *Porque pede prá fazer alguma coisa?*

PROFESSORA 3: *Porque pede prá fazer alguma coisa... será que, por exemplo, se eu não seguir esta instrução, meu bolo vai dar certo?*

ALUNOS: *Não.*

PROFESSORA 3: *Não. De repente não dê certo, né? De repente o bolo não cresça. Então qual é a ideia do modo imperativo? O modo imperativo é o que dá ordem, faz um pedido, faz uma solicitação. (e faz um gesto com a mão fechada, possivelmente, para dar ênfase a sua fala). Esse é o modo imperativo, tá? Ó... quer dizer... ele impera; é quase como uma lei, né! Se você não segue aquilo, no caso da receita, você pode não... não ter a... a eficácia, não ter um bolo bem feitinho, bem certinho.*

Verifica-se que a professora também faz uso de outros recursos retóricos, com o possível intuito de chamar a atenção, além de promover uma ideia de que o que ela está falando é realmente importante. Os recursos retóricos observáveis são o da gesticulação e da mudança no tom de voz que são nominados pela Retórica como ação do orador. Conforme Mosca,

É a ação que atualiza o discurso, a sua execução e constitui o próprio alvo da Retórica. Nela se incluem os elementos suprasegmentais (ritmo, pausa, entonação, timbre de voz) e a gestualidade. Há, portanto, lugar para o não-verbal, que faz parte integrante do ato da comunicação. Tem-se que

considerar a presença de um auditório, em relação ao qual o princípio básico é o de adequação, tendo-se como finalidade não apenas convencer pelos raciocínios, mas persuadir com base na emoção. (MOSCA, 1997, p. 29)

A professora, que teve aulas de Retórica³², demonstra compreender a importância do efeito desses recursos no ato educacional, tanto que os utiliza em vários momentos da aula, toda vez que observa certa distração por parte dos alunos.

Na sequência, a professora apresenta outro texto e questiona quanto ao modo que caracteriza este estilo.

ALUNO 3: *Imperativo.*

PROFESSORA 3: *Imperativo... por quê?*

ALUNO 2: *Porque pede pra fazer alguma coisa...*

PROFESSORA 3: *Porque pede pra fazer alguma coisa... será que por exemplo, se eu não seguir essa instrução, o meu bolo vai dar certo?*

ALUNOS: *Não.*

Quando a professora constrói o conceito sobre o que é e quando se usa o modo imperativo do verbo, ela o faz a partir da participação dos alunos. A primeira pergunta tende, novamente, ao modelo elucidativo, comprovando sua postura de motivar os alunos a se expressarem. A segunda pergunta, por sua vez, tem profundo caráter avaliativo e se faz necessária para a interação, pois o fato supracitado (sobre seguir uma instrução de bolo) não oportuniza opções.

A professora procura utilizar-se de gêneros para que os alunos entendam o uso contextualizado dos verbos, mas constrói com eles os conceitos sobre o que é e como se usa.

A docente retoma a explanação sinalizando aos alunos que o uso de um gesto didático lúdico terminou:

PROFESSORA 3: *Outro tipo de texto que eu posso ter o modo imperativo?*

ALUNO 1: *Planejamento de jogo de futebol?*

PROFESSORA 3: *Pode ser (nome do aluno). Claro! Por quê? (e simula a situação) Lucas, você se posiciona aqui, você, você Julio aqui, você aqui, você aqui (e vai apontando para alunos, como na organização de uma time e suas posições)... não é isso? [...] Não é uma ordem... um pedido que o treinador faz?*

ALUNOS: *É.*

PROFESSORA 3: *Exatamente.*

Quando a professora indaga o porquê de um planejamento de jogo de futebol ser um exemplo coerente, faz uso, novamente, de IRF elucidativo. Após dar um *feedback* ao aluno, elogiando sua participação, outro se manifesta voluntariamente

³² Possível de se afirmar, pois a referida professora é sujeito e objeto desta pesquisa.

ALUNO 2: *Ou tipo uma opera... que os tiozinho fica lá comandando assim (e faz o gesto de um regente)*

A professora explica, então, que o exemplo citado é um comando simbólico e que se trata da linguagem não verbal.

PROFESSORA 3: *[...] Mas uma boa observação (referindo-se ao exemplo do aluno). Fala (e permite a outro aluno, com a mão levantada que participe).*

ALUNO 1: *Tipo numa tática de guerra...*

PROFESSORA 3: *É... quando você faz uma estipulação... “olha cada um”... as táticas têm que ser assim...*

No trecho transcrito, chama a atenção o *feedback* motivador dado pela professora que avalia como adequada a contribuição do aluno.

Em outra cena, a professora continua:

PROFESSORA 3: *E aqui, neste texto, eu tenho uma ordem?*

ALUNOS: *Não.*

PROFESSORA 3: *Isto quer dizer que já não tenho o modo imperativo aqui (e risca a opção no quadro). Que modo verbal eu tenho aqui?*

ALUNO 3: *Subjuntivo.*

PROFESSORA 3: *Por que subjuntivo (nome do aluno)?*

ALUNO 3: *Ah... eu chutei esta...*

PROFESSORA 3: *Ah... você chutou... o (nome do aluno) tem sorte né?*

ALUNO 4: *Chute certo.*

PROFESSORA 3: *Chute certo... muito bem... (surtem murmuros)... por que? O (nome) não é bom no futebol? O chute dele não é certo... Ó (nome) em algum lugar teu chute tem que ser bom...*

ALUNO 1: *Às vezes o chute dá uma bola fora...*

PROFESSORA 3: *É aquela velha história... ninguém é bom em tudo... então alguns chutes são melhores do os outros. Muito bem...*

Na primeira parte da interação, percebe-se a utilização do padrão IRF elucidativo, pelo qual o raciocínio necessário à análise do modo verbal vai sendo explicitado. Contudo, ao final, instigado a falar, o aluno confessa que sua resposta não resultou de raciocínios lógicos. A professora brinca com o “chute certo” do aluno e, ao invés de criticá-lo, motiva-o a participar mesmo que ele pense que não saiba ou não tenha certeza sobre o que está dizendo. Portanto, configura-se um gesto didático motivador por parte da professora que explica, então, o uso subjuntivo e solicita que os discentes localizem juntos os verbos no texto. Alguns citam palavras de outras classes, mas ela somente diz um carinhoso “não”. O tom de voz que um docente utiliza compõe a elocução de um discurso e seu efeito pode possuir caráter motivador. Nesse caso, a menção do “não” num tom ameno, apesar de eles estarem errados, não os desmotiva; pelo contrário, os instiga a continuar. Se a professora 3

tivesse usado um tom mais severo, poderia ter provocado a não participação dos alunos, pelo próprio medo de errar ou por estarem “pagando mico”³³.

O zelo por motivar os educandos surge, novamente, no *feedback* que o professor dá a eles. Quando o aluno diz que “era” é passado e que então “não poderia ser mais”, a professora utiliza o gesto didático motivador ao exprimir o sonoro e enfático elogio de “Muito bem, excelente observação”. Continua explicando, a partir da contribuição do aluno, construindo um conhecimento partilhado.

Na sequência, os alunos acham graça de alguém querer comprar uma rua. A professora explica que a situação é hipotética, justamente por ser usado o subjuntivo e que poderia ser um rio; o que não mudaria o modo verbal.

Em outro momento de um episódio de ensino, a aula segue com correções e a participação dos alunos. Durante as correções, mais alunos participam, pois, de uma forma quase geral, eles tinham feito a tarefa. Basta observar o número de alunos que responde as questões oralmente.

Quando propõe a correção de uma nova atividade pergunta:

PROFESSORA 3: *Alguém gostaria de ler?*

Mas ninguém se manifesta. E continua:

PROFESSORA 3: *Não? Ninguém gostaria de ler?*

ALUNO 5: *Eu.*

Finalmente, um aluno se propõe a ler. No texto estudado, há a citação de verbos e surgem dúvidas acerca do uso do “ão” e do “am” na terminação das palavras devido ao tempo futuro e ao tempo passado. A professora aproveita-se da situação e faz um esclarecimento:

PROFESSORA 3: *Ah... meus amores... olha aqui! Isso a profe ainda vai falar, mas já que o (nome do aluno) nós vamos trabalhar isso um pouquinho mais semana que vem. Ó... qual é a diferença dessas duas terminações aqui?*

ALUNA 1: *Assustarão que ainda vão...*

ALUNO 5: *Oh... Calma!*

ALUNOS: *Um é passado e o outro é o futuro.*

PROFESSORA 3: *E qual é o passado e qual é o futuro?*

ALUNOS: *Passado assustaram e assustarão futuro (muitos falam ao mesmo tempo e as definições se misturam)*

PROFESSORA 3: *O futuro é assustarão e o passado assustaram.*

ALUNO 2: *A gente já aprendeu isso ano passado.*

PROFESSORA 3: *Claro que eu sei que vocês já sabem isso.*

³³ Gíria comum entre os adolescentes, que se refere ao fato da vergonha que passam quando se equivocam ou erram.

Na última frase, a professora supervaloriza a capacidade de compreensão deles e seus conhecimentos, sendo um gesto didático motivador; as perguntas são de IRF avaliativo.

Na aula 3, da professora 3, foi apresentada a continuação do assunto que antecedeu a aula sobre os verbos, quando foram trabalhados os gêneros carta e e-mail. Segundo informações da professora, ela havia desenvolvido um estudo sobre a estrutura da carta pessoal, bem como do e-mail e quais os gêneros possíveis de se passar pelo correio eletrônico. Entretanto, a aula não pôde seguir a sequência planejada, pela professora, devido à manutenção no laboratório de informática.

Na última aula gravada, a professora retoma os exercícios sobre verbos. Ao iniciar as correções, há conversas entre eles, mas que logo cessam quando a professora começa a ler a receita do brigadeiro:

PROFESSORA 3: *Misture todos os ingredientes numa panela alta... por que numa panela alta?*

ALUNA 2: *Porque senão ferve por cima.*

PROFESSORA 3: *Isso... porque quem é fazedor de brigadeiro aqui sabe... começa ferver e aquilo (faz gestos circulares e para cima com as mãos) vai por cima.*

Cumpramos esclarecer que, a atitude da professora 3 em relação à resposta da aluna indica a preocupação da docente em incluir todos, feita por meio de um elogio, com o possível intuito de motivar a participação.

Ainda em outra cena, pertencente à aula 3, a professora faz uma explanação acerca da linguagem digital e suas possibilidades de uso. O que se percebe, porém, é que os alunos podem ter ficado com algumas dúvidas, conforme descrito na cena a seguir:

PROFESSORA 3: *... quando eu posso utilizar essa linguagem codificada?*

ALUNO 1: *Quando eu quiser.*

A professora titubeia e percebe que a resposta do aluno não condiz com sua intenção. Trata-se de uma pergunta IRF avaliativo e a resposta do aluno realmente não foi adequada à solicitação.

PROFESSORA 3: *Não. (E balança a cabeça de um lado para o outro, num sinal negativo, enquanto escuta outro aluno)*

ALUNO 2: *Nem sempre... nem sempre...*

ALUNO 3: *Quando se tá falando com alguém na Internet.*

PROFESSORA: *Na Internet... é isso?*

ALUNO 1: *No caso da Internet pode ser...*

Na sequência da cena, a professora ignora a última insistência do aluno 1.

CENAS DO EPISÓDIO 12 (TURMA C – PROFESSORA 4)

Ainda no início da aula 1, a professora 4 ressalta que a viola faz parte do gênero repente. Momento em que ela fala da diferença entre a viola e o violão, os alunos participam falando das distinções. Mais uma vez, eles falam baixo e não é possível compreender o que dizem.

PROFESSORA 4: *Vocês já viram viola? Ela não é igual a violão não. Viola tem doze cordas, né?*

Também é ressaltado o uso do instrumento pelos cantadores. A professora lê para os alunos mais um trecho da fundamentação teórica e, então, pergunta quem poderia ser um dos personagens, promovendo, assim, a participação dos alunos.

PROFESSORA 4: *Quem poderia ser depois o João Matias de Ataíde? O (nome de um aluno)...*

ALUNO 1: *(nome de um colega)*

E a professora repete o nome citado.

O aluno 1 cita o nome de um colega, que cita o do outro, e a professora inicia a declamação, demonstrando como eles terão que fazer, uma vez que se trata de um trabalho com um gênero oral. Os demais acompanham atentamente, pois todos têm a cópia do texto, que foi entregue pela professora.

ALUNO 3: *(Levanta o dedo) Professora? Como é que faz prá terminá o desafio?*

PROFESSORA 4: *É quando o outro não tem mais o que se desafiá, aí ele ainda faz... ele ainda faz uma rima dizendo que o outro venceu nessa batalha, nessa competição, porque eles trabalham como “competição”, isso é uma competição... cês não jogam futebol?*

ALUNO 1: *Sim...*

PROFESSORA 4: *Sim... o repentista joga com as palavras.*

Vários discentes falam ao mesmo tempo, pois a comparação causa cochichos. O aluno 1 faz mais uma brincadeira com a explicação da professora. Enquanto outro questiona:

ALUNO 3: *Mas no futebol a gente não fala, a gente grita...*

Fato que a professora ignora. O mesmo aluno procura participar das discussões, embora, às vezes, o faça num tom de brincadeira.

ALUNO 1: *E quando empata?*

PROFESSORA 4: *Aí eles também declamam falando a respeito do empate... eles dizem que um é tão bom quanto outro, mas eles falam isso através da poesia... isso que é importante. Por isso que o repentista é muito valorizado.*

A professora busca um elemento que estabelece uma comparação eficaz, pois como ela os conhece bem, sabe que o futebol lhes é atrativo. Assim, o estímulo para a compreensão sobre como se compõe um desafio é quase que imediato. Portanto, a docente demonstra nessa ação destreza em sua argumentação (que faz através do uso da comparação).

Nesta aula aconteceria uma apresentação de declamação por duas alunas de outra turma, o que causou certo alvoroço, pois os alunos estavam ansiosos para ver e curiosos por saber quem apresentaria. A professora explica como as meninas fariam a declamação e cita o nome do poema. Então, solicita aos alunos que lessem mais alguns trechos do desafio antes de ir para a troca de livros³⁴. O comando teve a devida colaboração da turma.

Posteriormente, a professora declama um poema do Patativa do Assaré. Na sequência, pergunta quem já lera o livrinho do poeta, mas só uma aluna se manifesta, apesar dela enfatizar que eles já haviam visto um pouco de literatura de cordel.

As meninas que apresentariam estavam prontas e a professora 4 solicita a entrada de três alunas de outra turma para fazerem a declamação já prometida. O intuito da atividade era motivar os alunos a também declamar, se autoelogiando. A turma permanece bem atenta e curiosa com a apresentação das convidadas. Elas declamaram o poema “O crente e o macumbeiro”.

PROFESSORA 4: *Viu como elas declamaram bem? Agora todo mundo ficou curioso para ler o livrinho.*

ALUNO 1: *Não. (tentando parecer engraçadinho)*

ALUNO 2: *Eu já li.*

PROFESSORA 4: *(Neste momento a professora acabara de dispensar as alunas) Gostaram? (mas os alunos não se manifestam) Agora vocês entendem melhor a música “Violeiro”? Agora sim nós podemos fazer nossos exercícios acerca da música “Violeiro”.*

Mesmo a professora utilizando-se de um gesto didático motivador, elogiando as meninas que apresentaram e afirmando como isso ajudaria os alunos nos seus exercícios, os discentes não manifestam entusiasmo, apesar de, aparentemente, terem gostado. Informa que eles poderiam dar continuidade as questões, pois teriam mais subsídios para

³⁴ Prática pedagógica adotada pela escola: ter um horário estipulado para a de troca de livros durante as aulas de língua portuguesa.

compreender a música “Os Violeiros”; mas ela não reforça a importância das iniciativas das colegas que apresentaram, para os motivar.

Parece que a atividade não surtiu o efeito esperado pela docente, então, ela não constrói argumentos de defesa da importância cultural de sua proposta, apesar de procurar encaminhar de formas diversificadas as suas aulas.

Em outra cena da aula 2, após a professora 4 ditar uma resposta, o aluno 3 pergunta:

ALUNO 3: *Só?*

PROFESSORA 4: *Uhum... que que você acha já é o suficiente esta explicação? Está o suficiente esta explicação (chama pelo nome o aluno 3 que consente afirmativamente)*

Com o gesto didático de motivar a participação, ela chama o aluno à responsabilidade com a construção do conceito. Apresenta, assim, um caráter interativo e motivador. No entanto, o aluno não se manifesta.

Na sequência, uma aluna pede para ler sua resposta feita com as próprias palavras. Também o aluno 3 solicita permissão para ler sua resposta, mas, por tratar-se da resposta da questão posterior, a professora primeiro solicita que ele a leia. Quando ele lê sua resposta e a professora constata estar adequada, ela expressa um sonoro e enfático “Perfeito!” fazendo uso do gesto didático motivador. É importante frisar que a partir da observação feita na sala, pode-se constatar que a professora se reporta por várias vezes a esse aluno, pois ele é indisciplinado em muitos momentos, porém, faz as atividades e participa quando solicitado ou por vontade própria. Situação que implica uma preocupação por promover uma educação inclusiva. Inclusive, algumas atitudes da professora ressaltam sua atenção com a inclusão interativa de todos.

A docente procura esmiuçar bem as questões e a análise do texto, para que eles percebam de fato a situação do eu lírico³⁵. De repente, a professora observa uma aluna que estava aparentemente distraída. Chega mais próximo dela e a chama baixinho e discretamente pelo nome. Ela responde à professora que já tinha feito. A ação caracteriza um gesto didático de chamada de atenção, o qual a professora sentiu necessidade de utilizar, mesmo desconhecendo o que a aluna fizera.

Vários alunos se manifestam por não terem compreendido a questão seguinte, mas que haviam feito as outras. A professora solicita que a aluna recém citada leia a pergunta para todos. Então, a docente escolhe novas palavras para esclarecer as dúvidas, utilizando-se de um gesto didático instrutivo/esclarecedor.

³⁵ Era um número grande de questionamentos, por isso não foram transcritos.

Por consecutivas vezes, ela utiliza a pergunta “Você entendeu?” com ênfase. Mais do que a preocupação com a interação propriamente dita, percebe-se que a professora quer que seus alunos compreendam o conteúdo; tal atenção também apresenta caráter motivador aos alunos.

Para dar continuidade ao trabalho com a temática “cordel”, a professora traz a letra de uma música de Milton Nascimento, chamada “Violeiros”, para discutir o contexto de produção de um cordel. Lê a música para eles, esclarecendo que pensa que o ritmo não atrairia a eles naquele momento, mas que a declamação seria mais eficaz. Fala sobre o conteúdo:

PROFESSORA 4: *Lembra do que eu falo pra vocês, que cantando às vezes as mazelas vão embora? Por que que o povo nordestino tem todas essa cantoria e fica cantando as mazelas? Lembra que eu já falei pra vocês dos roceiros que às vezes não sabiam lê... não sabiam lê, mas sabiam fazer os seus repentes e cantavam as suas dores as suas fomes, né? Coisa que a gente já viu.*

A professora questiona por várias vezes os alunos e aguarda as respostas, como se tais conceitos já estivessem bem claros para eles. No aspecto disciplinar, até o momento, não houve problemas. Todavia, pela abordagem do gênero em questão não ser tradicional, não há a promoção plena de participação, pois, em vários momentos, a professora enfatiza que eles já têm esses conhecimentos, mas não explora certos aspectos com eles, que deixariam a aula mais participativa. Quando ela questiona sobre certas noções que já teriam trabalhado, eles não respondem. Assim, pode-se pensar que o fato de que, em outros momentos, ela pergunta e já responde seja o motivo pelo qual eles não a respondem; talvez esperem pela mesma atitude dela de outros momentos. Com essa ocorrência, depreende-se que o fato de a professora utilizar-se em demasia de perguntas retóricas, leva os alunos a enquadrarem perguntas de IRF elucidativo, demarcantes de gestos motivadores de interação, como gesto instrucional e a aguardarem por informações adicionais ao invés desenvolverem reflexões próprias e contribuirão.

Ainda pode-se pensar que o fato de se tratar de um estudo cultural mais distante da realidade local dos alunos, os torne receosos quanto a dar opiniões. Para Bakhtin (1997, p. 121), “a enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística.” Nessa perspectiva, há que se considerar que embora a professora tenha a preocupação com o trabalho linguístico, situando o aluno no contexto de produção, a interação com o conteúdo demonstra deficiências, a se considerar a multiplicidade cultural brasileira.

2.4.1 Gesto didático lúdico

O gesto didático lúdico teve ocorrência apenas nas aulas das professoras 3 e 4. Há que se ressaltar que foram gravadas um maior número de aulas das referidas docentes, possibilitando cenas mais variadas de ensino. Portanto, não se pode concluir que as professoras 1 e 2 não utilizem o gesto didático lúdico, apenas constatou-se que não foi observada nenhuma ocorrência desse tipo no *corpus*.

O gesto didático lúdico é um desdobramento de um motivador, pois a intenção, em ambos, é deixar o interlocutor à vontade para participar e também demonstrar que eles sabem muitas coisas, que apenas é necessário que se encorajem e participem.

CENAS DO EPISÓDIO 13 (TURMA B – PROFESSORA 3)

Para a aula 1, a professora 3 tinha preparado uma exposição discursiva de textos de diferentes gêneros, para apresentar aos alunos a noção de verbos. Ela inicia seu trabalho retomando conhecimentos prévios deles, verificando que muitos já tinham, relativamente, esclarecida a noção do que era um verbo. A partir disso, ela destaca o fato de que os verbos possuem um tempo, se conjugam de acordo com as pessoas do discurso. No decorrer da proposta, a professora chama os alunos à participação por várias vezes, conduzindo a aula de forma mais interativa possível. Observa-se que a docente utiliza a gestualidade, o que, para a Retórica, configura-se uma boa estratégia para prender a atenção do auditório.

Novamente, promovendo a participação dos alunos, questiona:

PROFESSORA 3: *Outro exemplo que a gente usa o modo imperativo?*

Antes que eles respondam, porém, ela utiliza-se, em forma de brincadeira, de ordens que os pais comumente dão aos filhos, procurando deixar mais clara a utilização do modo relacionado a ordens, pedidos ou solicitação.

PROFESSORA 3: *Fora o castigo da mãe quando... ou quando a mãe fala assim (e muda o tom de voz como alguém que está xingando) “Vai lavar a louça já!” (e sorri) Será que isto é imperativo?*

ALUNOS: *É.*

PROFESSORA 3: *“Já pro quarto!”... “Corre pro quarto!”*

ALUNOS: *Sim... também...*

PROFESSORA 3: *Será que eu tenho uma ordem ali?*

A atitude mostra que a ação interativa é construída de uma forma lúdica. Ela promove situações de risos nos alunos, que vivenciam, corriqueiramente, o que ela exemplifica. Esse tipo de gesto didático é caracterizado como lúdico, pois explora um “faz de

conta”, no qual os alunos podem se imaginar e, assim, sentirem-se envolvidos. A mesma atitude se repete em diferentes momentos da aula. Dessa forma, ela consegue prender a atenção dos alunos, chamá-los a participar e a construir conceitos. Bronckart (2009, p. 32) ressalta que “na espécie humana, a cooperação dos indivíduos na atividade é [...] regulada e mediada por verdadeiras interações verbais”, conforme se apresenta na ação didática referida.

A partir da explicação, um aluno diz que a possibilidade de comprar um rio é hipotética, mas a professora brinca com a observação, pedindo que imaginem alguém que ganhasse muito dinheiro e quisesse, talvez, comprar um rio, ou uma rua para cuidar, ou mesmo o rio Tietê. O aluno 3 brinca:

PROFESSORA 3: *Por exemplo, já imaginaram se alguém ganhasse muito dinheiro e quisesse comprar um rio, uma rua para cuidar?*

ALUNO 3: *O rio Tietê, talvez...*

PROFESSORA 3: *Até mesmo o rio Tietê.*

ALUNO 3: *Sabia que minha mente é mais poluída que o rio Tietê?*

PROFESSORA 3 (em descrédito): *Duvido. Quem mora em São Paulo não pensa assim. Nada é mais poluído que o Tietê.*

Percebe-se a intimidade criada pelas aulas para que os alunos participem de forma séria, mas que se sintam a vontade para fazer brincadeira. Trata-se, pois, de mais um episódio com utilização de gestos lúdicos motivadores de participação. A postura lúdico-interacionista possibilita a caracterização das aulas como agradáveis, engraçadas e, ao mesmo tempo, produtivas.

Depois, a professora traz um texto no qual predomina o modo indicativo e pede que um aluno em específico o leia:

PROFESSORA 3: *(nome do aluno) Quer ler?*

É a primeira vez na aula que ela indica alguém; até então, as manifestações foram voluntárias. A aluna logo inicia a leitura. Antes porém que a professora consiga formular a pergunta sobre porque o texto referido está no indicativo, eles já se manifestam, evidenciando a atitude participativa da turma, conseguida, conforme já se evidenciou, mediante a utilização de gestos didáticos inclusivos, ou seja, a turma entendeu o modo verbal predominante no texto e se manifestou dizendo que ele indicava algo, antes mesmo que a professora 3 conseguisse perguntar:

ALUNOS: *Indica... ele indica.*

PROFESSORA 3: *Ele indica, bem colocada esta observação (nome da aluna, que é uma das que tem dificuldades de aprendizagem).*

Como a aluna se manifesta junto com os colegas na resposta, a professora aproveita para motivá-la. Apesar de vários terem respondido juntos, a professora se remete especificamente à aluna em questão, por considerar que a resposta dada é uma conquista dela; procura, enfatizando a participação, incentivar para que ela responda mais vezes. Neste momento, a docente encerra as explicações no quadro. Alguém bate na porta e a professora aproveita para fazer a troca de livros³⁶.

No retorno, ela pega o livro didático e revisa o conteúdo recém trabalhado. A partir das explicações presente no material, ela reforça os conceitos ensinados. Dá, como exemplo, uma receita de brigadeiro e uma aluna interrompe a fala da professora.

ALUNA 1: *A gente poderia fazer essa receita de brigadeiro?*

PROFESSORA 3: *Poderia... (e os alunos conversam) tá então, só um pouquinho... pchiiiiit...*

Percebe-se que a professora utiliza um gesto didático disciplinador, que apesar do tom firme, soa carinhoso. A seguir, faz uso do gesto didático instrucional ao solicitar os exercícios que devem ser feitos, que seriam com base no texto receita de brigadeiro. Novamente alguns conversam e a professora utiliza outro gesto disciplinador que os alunos obedecem, permanecendo em silêncio, evidenciando que entenderam a mudança de enquadre da interação. Os alunos são realmente participativos e mesmo durante a explicação, a professora os convoca a participar, esclarecendo que devem se manifestar somente quando solicitados.

Então, eles começam a fazer as atividades com algumas dificuldades para se localizarem no livro devido ao número da página. A professora exige deles plena disciplina enquanto fazem as atividades, pois, do contrário, se desconcentrariam. Muitas vezes, ela reformula seu gesto didático instrutivo, para tornar a explicar o que e como fazer.

Ao dar continuidade à leitura dos exercícios e à correção, que são acerca de um texto chamado *Receita de Brigadeiro*, um aluno começa a contar uma piada sobre leite condensado:

ALUNO 1: *Era uma vez o Joãozinho tinha que fazer uma... uma redação, daí a... a profe falou "Mas Joãozinho, todos os outros alunos fizeram ao menos três folhas sobre o leite e você só fez cinco linhas?" Daí o Joãozinho falou "É que eu fiz sobre o leite condensado."*

A professora percebe que os colegas não acharam graça na piada por não dominarem o conceito da palavra condensado. Então, explica:

³⁶ Esta é uma prática pedagógica comum na escola em questão. Há um horário estipulado pela biblioteca, durante aulas de língua portuguesa, para que sejam efetuadas as trocas de livros.

PROFESSORA 3: *Sabe por que que chama leite condensado? (faz um gesto de agrupamento com as mãos)*

ALUNO 2: *Porque ele diminui.*

PROFESSORA 3: *Isto mesmo (nome)... porque ele se condensa. Vocês já fizeram leite condensado? Vai um montão de leite para dar um pouquinho de leite condensado... por isso ele se chama condensado, ele se condensa, ele se agrupa... vira menos.*

Verifica-se, mais uma vez, o uso de gesto didático lúdico: a professora utiliza o gênero piada e explica o que é condensar, bem como o processo que acontece com o leite, justificando, assim, o nome leite condensado. O episódio oportuniza, novamente, a identificação de estratégias lúdicas. Esse gesto didático se constrói, nessa aula, num plano instrutivo e motivador. A docente aproveita a situação para fazer um comentário sobre o que constitui um bom texto. É quando alguns alunos se manifestam porque, a partir do esclarecimento, conseguiram compreender a piada. Na sequência, a professora cria uma metáfora:

PROFESSORA 3: *Às vezes alguns textos com leite condensado é melhor que um texto com vinte litros de leite.*

Percebendo que muitos não a haviam entendido, ela esclarece o que quis dizer, afirmando que textos devem ter conteúdo de boa qualidade, mas que não precisam, para tanto, ser extensos.

PROFESSORA 3: *O que a que a profe quis dizer? Que, às vezes, um texto desse tamanho (e demonstra o tamanho com gestos), não tão bom como um texto assim (e demonstra novamente o tamanho referido). Por quê? Porque às vezes a pessoa escreveu mais num textinho de dez linhas, do que alguns num texto de cinquenta. Porque às vezes num texto de cinquenta linhas, a pessoa diz a mesma coisa por...*

ALUNO 1: *Mil vezes.*

PROFESSORA 3: *Quarenta e nove linhas, né? Diz a mesma coisa, a mesma coisa... não conta nada de novo, não apresenta nenhum fato novo, né? Às vezes num textinho pequeno tem mais.*

Percebeu-se a habilidade da professora em se aproveitar de situações diversas para construir conceitos. Se, no momento anterior, a argumentação da professora pareceu não convincente, o uso da metáfora do leite condensado e do entendimento sobre o procedimento de sua elaboração, pareceu que os alunos interagiram com a ideia de qualidade e não de quantidade a qual ela se referia ao mencionar a produção textual.

Em outra cena de ensino, a professora faz uso do verbo “assustar”, remetendo-se ao *Halloween* que havia acontecido na escola³⁷. Faz perguntas sobre o fato de eles terem ou não se assustado com os monstros fantasiados:

PROFESSORA 3: *Eles assustaram vocês?*

ALUNOS: *Sim.*

E muitos falam ao mesmo tempo.

PROFESSORA 3: *Vocês não assustaram quando o “corpo” (ela faz o sinal das aspas com as mãos) levantou?*

Novamente, os alunos falam todos de uma vez; cada um quer falar o que o assustou mais. A professora ri da situação. O caráter interativo fica evidente nessa atitude, pois mesmo tendo gerado um pequeno tumulto, ela permite, pois os relatos são tão espontâneos que ela aparenta não ter coragem de limitar as falas de forma organizada.

Após alguns minutos, a professora retoma a aula, dando continuidade à correção do exercício que propõe trazer “os verbos de volta à forma infinitiva”. Quando surge uma conjugação do verbo “pôr” e os discentes não conseguem fazer e muitos falam ao mesmo tempo, tentando acertar.

PROFESSORA 3: *Calma, ninguém falou certo. (e alguns continuam a propor respostas) Dá licença? Como que é a terminação do infinitivo?(alguns murmuram coisas incompreensíveis)... a terminação?*

ALUNO 1: *Ar...*

PROFESSORA 3: *Ar, er, ir, or... O pus vem do quê?*

ALUNA 1: *Apostar.*

ALUNO 3: *Ponher.*

ALUNOS: *Ponhar. Botar.*

Nota-se que é necessário o uso do gesto didático disciplinador, sublinhado na transcrição, para que a professora consiga introduzir as perguntas de IRF avaliativo, que lhes indicará um caminho para a resposta certa, pois a terminação da forma infinitiva já havia sido explicada em aulas anteriores. Quando ela usa a expressão “Dá licença!”, é em decorrência de os alunos falarem suas respostas todos de uma vez. Curioso, frisar, que a atitude dos alunos não se configura exatamente como indisciplina, mas como excesso de ânsia para participar. A intervenção da professora, em contrapartida, se faz necessária, pois de outro modo, viraria bagunça. Já a expressão “Jesus” soa como uma brincadeira, demarcando o aspecto lúdico.

³⁷ Como a própria professora promoveu a festa com uma turma de língua inglesa, a turma faz muitas perguntas sobre o assunto a ela, que responde algumas curiosidades, mas logo retoma a aula. A escolha do verbo se deu por esta razão.

Mesmo com a lembrança da terminação da forma infinitiva, os alunos não conseguem responder, conforme visto na transcrição. Então, a professora expressa um “Jesus”, demonstrando-se incrédula por não conseguirem modificar o “pus” para “pôr”. Uma aluna ri do “botar”, mas também não sabia a forma correta. Enquanto isso, a professora escreve na lousa a forma correta “por”, após balançar a cabeça negativamente por muitas vezes. Então exclama:

PROFESSORA 3: *Jesus!! Jesus... quinta série...*

Ainda, numa atitude que proporcione aos alunos elucidar a proposta dos verbos, a professora indaga em seguida:

PROFESSORA3: *O que o ponhar... o botar tem haver com o pus? (Em tom de brincadeira, muda de voz) Ah... profe! são sinônimos... sim, mas... em termos de ortografia, você vai mudar de pus prá botar?*

No referido contexto, a expressão “Jesus” é entendida como um gesto lúdico. Na interação, observa-se a convivência de gesto lúdico com o disciplinador (a professora disciplina os alunos e chama-lhes a atenção através do humor) e também com o gesto instrucional: o gesto lúdico-disciplinador permite o prosseguimento da explicação sobre os verbos, conforme a última fala da professora.

Depois, ainda, a professora 3 deixa os alunos pensando sobre o assunto; alguns tecem comentários, mas a maioria permanece em silêncio, dando a impressão de estar refletindo sobre a indagação.

CENAS DO EPISÓDIO 14 (TURMA C – PROFESSORA 4)

Num dado momento, a professora 4 solicita que façam uma leitura conjunta de alguns versos da música estudada e, assim, os alunos procedem. Ela motiva-os:

PROFESSORA 4: *Vamos lá então? Naquele coro bonito que vocês fazem às vezes... vamos lá? Um. Dois, três...*

Na sequência, os discentes iniciam uma leitura em uníssono de forma bem organizada. Ocorre que, como sempre, alguns alunos não participam; consideram a atividade “um mico”, a se considerar que sabiam que estavam sendo filmados. Nessa aula, claramente, o fato de serem filmados influenciou o comportamento de alguns, ou por se portarem de forma indisciplinada, ou por não participarem de fato das discussões, com vergonha. Porém, ao mesmo tempo, os alunos estiveram bem mais participativos do que

nas aulas anteriores. Na sequência da leitura, a professora 4 propõe que façam exercícios. Alguns resmungam enquanto ela argumenta:

PROFESSORA 4: *Mas os exercícios são bem gostosos... nós vamos fazê-los juntos... até que venham nossas apresentadoras, né?*

ALUNO 2: *Com consulta?*

PROFESSORA 4: *Sim, nós vamos nos consultar, com base no texto...*

Os alunos começam a fazer e a professora interrompe:

PROFESSORA 4: *Antes de fazermos os exercícios, já que eu falei... já que eu falei da vida severina “du séhtão” eu quero ler prá vocês, só uma estrofe de uma poesia chamada “Morte e vida severina”, João Cabral de Melo Neto [...] outro dia eu leio mais, daí nós vamos nos familiarizando com esta vida severina... “Vô falá nessi sutaqui qui a prófessora gosta di falá”³⁸. Posso falar dessa maneira?*

ALUNO1: *Pódi.*

No trecho, o uso do lúdico é demarcado com ênfase. Os alunos prontamente concordam com a dinâmica, pois, apesar de culturalmente estranho à realidade deles, eles aparentam gostar e valorizar. Quando a docente termina de ler o trecho, os alunos comentam:

ALUNO 3: *Tem um filme...*

PROFESSORA 4: *Tem um filme, né?*

ALUNO 3: *O homem vem do sertão, acho que é para o Rio de Janeiro...*

ALUNOS: *São Paulo.*

Nota-se que a televisão, no contexto, contribuiu para o reconhecimento deles sobre o ponto discutido, possibilitando uma familiaridade mais rápida com o assunto. Portanto, a interação aconteceu, pois os alunos utilizaram o que viram na televisão para contribuir com a aula.

Então, a professora canta um trecho da música que a Elba Ramalho utiliza no filme. Eles dão risadas e gostam. Ela questiona:

PROFESSORA 4: *E vocês entenderam este filme?*

ALUNOS: *Não. (alguns disseram que não haviam assistido)*

PROFESSORA 4: *O (nome) assistiu um pouco o comercial... é justamente... é justamente é da poesia... o filme vem a ser da poesia de João Cabral de Melo Neto...*

³⁸ A professora apresenta um caráter extremamente criativo, pois é prática corriqueira dela atribuir sotaques a cada gênero em particular, apresentando grandes demarcações artísticas.

Em seguida, ela explica um pouco sobre a questão da morte e que as pessoas não conseguem crescer, às vezes, por falta de comida; usa um fragmento do poema:

PROFESSORA 4: *“morremos de morte igual, mesma morte severina”. Por que morreu desse jeito? (mas não espera a resposta) Ele teve uma vida severa e morreu de morte severa também... por quê? Porque “morre de velhice antes dos 30 e de emboscada antes dos 20 e morre de fome um pouco por dia”. Às vezes não se cresce da maneira como tem que crescer, porque não tem comida...*

ALUNO 3: *(bancando o engraçadinho) Que nem o ? (e cita o nome de um aluno baixinho da sala)*

A professora titubeia por um instante e parece não ter entendido a piadinha.

PROFESSORA 4: *Mas nós aqui... nós não temos uma vida Severina, né? Nós não temos uma vida Severina é... a nossa genética, eu sou grande demais, um ta pequenininho demais, mas quando nós estamos é... falando da Morte e Vida Severina, do João Cabral de Mello Neto, nós estamos fazendo alusão aos nordestinos que sofrem com a seca e muitas dessas mazelas são cantadas pelos nossos cantadores, né?*

Novamente, o caráter elucidativo dos questionamentos, nas cenas descritas, fica comprometido, pois, apesar de os alunos serem participativos, a professora não aguarda, em algumas situações, que eles reflitam e respondam. Além disso, no momento da “piadinha”, tem-se a impressão de que ela “perde o chão”; parece não entender o teor de gozação presente nela. Porém, a docente segue explicando algumas cenas sobre as quais alguns perguntam; explica, inclusive, o que é o latifúndio. Apesar da seriedade com a qual a professora aborda a temática, o enfoque transcorre em forma lúdica, em meio à exploração do sotaque nordestino e algumas brincadeiras que são devidamente controladas pela professora quando os alunos extravasam limites.

Na sequência, a professora passa a explicar que, a partir do que os alunos já conhecem sobre o gênero repente, é possível seguir para a próxima atividade que é a produção de um desafio em duplas. Mas antes, ela traz uma atividade, na qual os meninos fazem uma parte da leitura e as meninas outro. Organiza-os, entrega uma cópia para cada um e inicia a declamação, fazendo a leitura junto com eles; trabalha a voz, usando um tom mais forte com os garotos e mais delicado com as garotas. A turma toda participa, com exceção de uma aluna. A professora brinca com o teor do texto e eles se divertem.

A partir das observações, com ênfase nos gestos didáticos lúdicos das professoras 3 e 4, pode-se perceber que não seria possível explorar tons de brincadeira nos discursos instrucionais, se as professoras não detivessem o domínio disciplinar das turmas. Além disso, cumpre enfatizar que ambas possuem um bom relacionamento com a turma, havendo compreensão, interação, respeito e amizade; desta forma, elas conseguem conduzir suas

aulas de forma lúdica, sem perder o controle da situação. A resposta dos alunos é bastante satisfatória, no sentido de colaboração e de interação.

2.5 Tipos de perguntas observadas no *corpus*

Na fala seguinte da professora 1, observou-se utilização de pergunta retórica:

PROFESSORA 1:... *se a mãe falou com uma voz brava, o tom já é ofensivo... de ofensa (e mexe a cabeça afirmativamente), ou seja, quando nós falamos moleque nós estamos querendo dizer que... são pessoas que não agem corretamente, né? E quando falamos meninos já é um tom mais compreensivo... mais correto. Então vamos continuar ali...*

Primeiramente, a professora 1 cria uma situação imaginária para que o aluno perceba a diferença de sentido entre “menino” e “moleque”, palavras que poderiam ser sinônimas em outro contexto. Sua escolha discursiva se direciona para que o aluno consiga depreender o outro significado (inclusive, neste momento, utiliza-se de um recurso gestual) para reforçar sua tese. A pergunta, com o uso da expressão “né?”, requer do aluno a concordância e não uma contra-argumentação. A demarcação de oralidade proposta pelo “né?”, por ser usual em língua portuguesa informal, propõe um reconhecimento rápido, pelos alunos, da intenção discursiva da professora.

Em outro trecho, caracterizando o gesto didático da professora 2, é possível constatar uma demarcação mais tendenciosa a tipos de perguntas abertas, seguida de *feedback* que retoma respostas dadas:

PROFESSORA 2: *O que você acha, ALUNA 1, que é um texto?*

ALUNA 1: *Uma história.*

ALUNA 2: *Sei lá, uma forma de expressar seus sentimentos.*

PROFESSORA 2: *A ALUNA 1 nos disse que é uma história. A ALUNA 2 nos disse que era uma forma de expressar um sentimento.*

ALUNO 1: *Uma notícia.*

No tocante à pergunta “o que você acha?”, observa-se a preocupação com a busca pela informação que o aluno deve obter, quando assimila um conceito. Neste sentido, a pergunta do tipo aberta direciona o aluno a refletir antes de propor a resposta adequada, uma vez que a professora 2 atribuiu uma responsabilidade indireta ao aluno, quando espera a opinião dele.

As perguntas propostas pela professora 3 caracterizam-se, predominantemente, como abertas. No entanto, muitas vezes, para construir as respostas por ela esperadas, utiliza um direcionamento que se aproxima do tipo *you say X questions*, por se basear em retomada de informação, conforme exemplo na sequência:

PROFESSORA 3: [...] *Choveu.*
ALUNO 2: *Já passou.*
PROFESSORA 3: *Já passou. Choverá?*
ALUNOS: *Vai chover.*
PROFESSORA 3: *Vai chover ainda, né?*

O trecho acima transcrito faz parte de uma sequência maior na qual a professora 3 antes de introduzir a pergunta, elucida o conceito e, a partir da explicação, propõe uma pergunta que requer a concordância da turma, diagnosticada pelo uso do demarcador de oralidade “né?”. Para o propósito de construção linguística, a docente direciona os alunos a concordarem com o conceito, mas também, a compreenderem e esboçarem suas respostas. A própria pergunta constitui seu argumento, pois ela se constrói a partir da defesa da tese. Em relação às perguntas negativas, com a utilização da expressão “não é?”, podem depreender que a resposta que ela espera é sempre positiva, tratam-se, portanto, de perguntas retóricas.

PROFESSORA3: *Pode ser uma ação, um estado, aí dizer como...como o objeto ou a pessoa é, o ser o estar, que vai dizer que “ela é bonita”, você não está dizendo como ela é? O estado dela, a característica dela? Exatamente isso, né? (e espera a concordância dos alunos) E ainda os fenômenos naturais a gente chama de verbos, tá? Por que o fenômeno natural também é chamado de verbo? Não é uma ação do tempo? (espera novamente um sinal de concordância dos alunos, através uma reflexão destes) Quando você fala assim “Chove”, não é uma ação que acontece, do tempo? (Novamente faz um gesto com as mãos para representar a chuva) Choveu.*
ALUNO2: *Já passou.*
PROFESSORA3: *Já passou. Choverá?*
ALUNOS: *Vai chover.*
PROFESSORA3: *Vai chover ainda, né? Então quinta série a gente também consegue identificar o verbo numa sentença quando eu consigo mudar o tempo dele, qui qui é mudá o tempo? Colocá ele no presente, no passado e no futuro. Por exemplo “amor e amar” qual dos dois é o verbo?*
ALUNO3: *Amar.*
PROFESSORA3: *Amar. Por que o “amar” é o verbo?*
ALUNOS: *Porque é uma ação.*

Esse encaminhamento linguístico apresenta forte caráter interativo, pois mesmo quando a pergunta requer resposta exata, o caminho para chegar a ela passa por várias possibilidades de exploração da linguagem, como teia lógica, inter-relacionada, que leva o aluno a elucidar do conceito.

O referido tipo de pergunta também caracteriza o gesto didático da professora 4. Nas cenas transcritas das aulas da docente, é predominante a do tipo retórica, conforme exemplo:

PROFESSORA 4: *“morremos de morte igual, mesma morte severina”. Por que morreu desse jeito? (mas não espera a resposta) Ele teve uma vida severa e morreu de morte severa também... por quê? Porque “morre de velhice antes dos 30 e de emboscada antes dos 20 e morre de fome um pouco por dia”. Às vezes não se cresce da maneira como tem que crescer, porque não tem comida...*

O tipo de pergunta retórica é demarcado quando a professora, na ânsia de que os alunos assimilem o conceito, a noção contextual proposta, não aguarda possíveis respostas; ela mesma responde o que perguntou. Essa escolha discursiva tende ao âmbito da persuasão, pois ela não espera, necessariamente, que os discentes construam a opinião, mas que se convençam dos argumentos dela, que é de uma determinada forma. Cumpre ressaltar que, nesse contexto, a pergunta retórica é utilizada para explicar uma expressão metafórica (morte severina).

2.6 Resultados obtidos

Com base nas análises realizadas, constatou-se que uma das diferenças entre a professora 1 e a professora 2 está relacionada ao fato de a professora em formação deter conhecimentos acerca da importância da Retórica para a elaboração discursiva, enquanto a outra, aparentemente, não tem consciência de que seu falar, em sala de aula, constitui-se e caracteriza-se como um discurso retórico. O discurso preparado para a aula da professora 2 apontava marcas mais interativas do que o da professora 1. Pelo que se pôde observar, a interatividade era motivada por uma preocupação em cativar os ouvintes-alunos que resultava em escolhas vocabulares cuidadosas. Essa habilidade retórica parece ser uma importante ferramenta para a promoção da interatividade em sala.

Com relação às aulas da professora 1, observou-se, num primeiro momento, que seu método de ensino é caracterizado por uma tendência mais tradicionalista³⁹. Há, portanto, um gesto didático mais preocupado com a organização disciplinar da turma do que com a produção construtiva e interativa do conhecimento. É importante salientar que a referida professora é muito bem vista pelos profissionais da escola, enquanto alguém capaz de dominar a sala de aula, pois consegue trabalhar sem grandes problemas disciplinares.

Contudo, conforme percebido nas análises, a professora 1 e professora 2 não manifestavam ações didáticas que pudessem inserir o aluno surdo, numa participação mais efetiva e concreta. Mesmo havendo momentos em que elas se dirigissem a ele, a ação não acontecia de forma interativa; não eram consideradas possibilidades de trazer a experiência do menino como componente atrativo e de aprendizado, para as aulas. Assim, observou-se

³⁹ Torna-se importante esclarecer que esta pesquisa não tem por intuito criticar métodos de ensino/aprendizagem; apenas diagnosticar estratégias que promovam aulas mais interativas e inclusivas.

que a inclusão não se dava de forma plena; parecia acontecer mais num plano teórico/abstrato, no máximo como a consciência de uma obrigação a cumprir e não como uma prática efetiva, como no caso do aluno surdo.

Em relação às aulas da professora 3, todo direcionamento discursivo, no âmbito das explanações teóricas, acontecia de forma bastante interativa, com a utilização de diversas estratégias de persuasão; marca recorrente de quem apresenta reflexões em torno dos pressupostos retóricos: pensar o auditório, fazer as melhores escolhas e ser comunicativo. No entanto, apesar de as aulas terem um caráter participativo/interativo, em alguns momentos da observação, constatou-se que os alunos mais quietos, menos participativos, em muitas situações, permaneciam alheios às atividades propostas, indicando que nem sempre é possível incluir todos no processo de ensino-aprendizagem.

Quanto às aulas da professora 4, percebeu-se um comportamento peculiar da turma, que atribui à professora uma ação docente demarcada por um certo método tradicional, porém interativa. Os alunos desenvolvem sua participação a partir das respostas prontas dadas pela professora; e demonstram uma atitude de muita participação. O direcionamento argumentativo, com a utilização de perguntas retóricas, caracteriza sua ação docente como relativamente interativa.

Apesar da postura tradicional, a aula apresenta pontos de dialogismo, pois os alunos participam a partir de respostas prontas da professora. Embora conversem muito, os discentes atendem aos anseios da professora, que consegue fazer com que todos façam as atividades.

Também foi observado que gestos didáticos motivadores são mais frequentes ou para se promover a motivação inicial no início de um módulo didático ou quando o professor encontra, nos alunos, algum tipo de resistência ao que está sendo proposto. Quanto aos gestos disciplinadores, eles surgem sempre quando o comportamento do discente ameaça a disciplina e a ordem necessárias ao desenvolvimento de uma aula.

É indiscutível, porém, que quando se pensa a sala de aula como um lugar de interação, é eminente a possibilidade argumentativa. Uma aula atrativa não poderia ser dissociada de propósitos argumentativos que podem dar origem a reflexões por parte do aluno. O aluno, na posição de ouvinte da situação comunicativa, pode refletir sobre a tese e utilizar refutações quando ela não é bem aceita. Ao professor, compete o preparo para justificar sua tese e comprovar sua credibilidade. Assim, se o aluno, em um primeiro momento, não faz uma assimilação adequada, a partir de uma justificativa plausível, lógica e coerente com o seu contexto, pode não desenvolver seu raciocínio acerca da cientificidade. Justificando esse posicionamento, Leitão (2011, p. 13) postula que “argumentação, reflexão e construção do conhecimento são processos estreitamente relacionados” e que, ao surgir divergências, a situação discursiva pode tornar-se mais enriquecedora, pois ocorre a

exploração de múltiplas possibilidades argumentativas. Portanto, divergências não devem ser vistas como negativas.

Constatou-se, ainda, através das análises, a coerência das hipóteses propostas na introdução desta pesquisa, as quais puderam ser comprovadas a partir de reflexões pautadas em ações diárias de comunicação e interação, em contexto de educação formal, ou seja, em aulas. Percebeu-se que quanto mais espaço é dado à interação, mais os alunos se motivam a participar, o que facilita a compreensão de conceitos, facilitada por meio da contribuição mútua, tanto entre alunos, quanto entre esses e o professor. De maneiras diferenciadas, as quatro docentes analisadas procuraram promover a participação dos alunos, umas com mais eficácia do que as outras, ou com mais habilidade retórica, porém, ao seu jeito, todas o fizeram. Algumas turmas, também, se caracterizam como mais interativas do que outras.

Durante as aulas, a professora 3 explora muito os recursos retóricos e gestuais para dar ênfase às suas falas. Desta forma, observa-se que ela procura prender a atenção dos seus alunos o tempo todo, além de procurar promover a interação durante toda a aula; percebeu-se que os gestos didáticos das professoras e outras escolhas lexicais, de entonação de voz e de gesticulação mudavam conforme a situação discursiva.

A construção argumentativa proposta por Toulmin (2006) se configura em grande parte das atitudes pedagógicas da professora 3. Ela utiliza refutações dos alunos para reafirmar os argumentos por ela defendidos, seja exemplificando, seja reconstruindo a fala inicialmente apresentada. Observa-se, portanto, que os alunos reconhecem que o professor está preparado para responder as possíveis perguntas por eles elaboradas. Além disso, o aluno também se sente à vontade para desenvolver discussões acerca dos assuntos propostos, percebendo-se como agente constituinte de um processo e não mero receptor de algo pronto.

Alguns gestos didáticos disciplinadores se fazem necessários, paralelos aos lúdicos, pois como as “brincadeiras” proporcionam muita interação, às vezes, os alunos extrapolam os limites; tal constatação ficou evidente nas ações disciplinadoras, durante as aulas das professoras 3 e 4.

Os gêneros retóricos orais que a professora 2 utiliza demonstram habilidade retórica para cativar a atenção de seu público por parte dela, pois seus gestos didáticos surtem efeito também graças a seu alinhamento, postura e escolhas discursivas; quando se torna necessário mudar o *footing*, ela executa a mudança, sem titubear; demonstra habilidade em realinhar discursos para que eles sejam mais bem partilhados com os alunos.

O fato de que, na última das quatro aulas registradas da professora 2, não ter havido a utilização de gestos didáticos, é um indício de que o discurso instrucional predomina hegemônico quando os gestos didáticos fizeram efeito. Não sendo necessário nem

disciplinar, nem motivar pode ter lugar a aprendizagem tradicional, que o senso comum reconhece como sendo uma “aula”. Entende-se, assim, que as escolhas feitas pelas diferentes professoras estão relacionadas à forma como elas contextualizam suas teses, as correntes teóricas por elas seguidas e a necessidade de adequar a linguagem ao nível do aluno, se isso for necessário para uma melhor interação durante a aula, para ter um resultado de compreensão mais eficaz.

Ações de respeito e colaboração foram observadas nas aulas das quatro professoras, comprovando a importância da construção de um *ethos* discursivo para o sucesso retórico. Observou-se que o fato da postura da professora 1 ser mais séria e menos interativa não contribuiu, nas aulas analisadas, para a promoção da indisciplina ou do silêncio absoluto, além do fato de alunos demonstrarem atitude participativa, mesmo diante de uma postura mais tradicional de ensino. Ainda, a postura das demais professoras – 2, 3 e 4 – que era de mais afetividade em relação ao aluno e de uma atitude que promovia mais participação, também não atingiu a todos, pois alguns alunos insistiam em ações indisciplinadas, ou mantiveram-se em silêncio ou sem participarem. Conclui-se, a partir destes resultados que a construção do *ethos* – seja de seriedade, seja de afetividade – é importante ao trabalho docente, mas, isoladamente, não é capaz de promover uma educação inclusiva para todos os alunos indistintamente.

No tocante à observação e à análise de tipos de perguntas em aulas de língua portuguesa, pôde-se constatar que o direcionamento das indagações, de certa forma, caracteriza a metodologia adotada pelas quatro professoras em estudo, pois há a predominância de um tipo sobre outro. O encaminhamento das perguntas acontece ora de forma mais direta, com perguntas abertas, que caracterizam um gesto didático, ora acontecem explanações e meandros reflexivos antes de a professora utilizar-se da questão; propõe-se, assim, uma perspectiva de elucidação e não apenas de reproduzir mecanicamente conceitos, ressaltando que tanto perguntas de IRF elucidativo, quanto de IRF avaliativo, são relevantes para se chegar a um conhecimento elaborado.

Nas aulas das quatro professoras, observaram-se momentos nos quais predominava uma postura tradicionalista de ensino, ressaltando-se que, pelas atitudes dos alunos, essas aulas ainda são bem recebidas por eles, principalmente nos momentos em que predominavam gestos instrucionais e abordagem teórica.

As professoras 2 e 3, em vários momentos das aulas, fizeram elogios às contribuições dadas pelos alunos; percebeu-se, com esse gesto motivador, que os alunos se sentiram bastante à vontade para participar. Mesmo quando a fala do aluno não era exatamente o que a docente esperava, a professora 3 agradecia e esclarecia, ou então, de forma lúdica, utilizando um enquadre de brincadeira, ela corrigia o aluno, criando uma esfera de diversão para o fato, não promovendo a sensação de inferioridade no aluno que não

havia acertado. A atitude demarca o gesto didático motivador e lúdico, bastante relevante, conforme as análises feitas, para a promoção de aulas inclusivas.

Constatou-se, nas aulas da professora 4, uma demarcação contundente de gesto didático inclusivo, uma vez que ela utiliza perguntas retóricas, propõe as respostas e esmiúça exercícios para que os alunos consigam desenvolvê-los; além disso, ela vai até a carteira do aluno que ela pensa não estar fazendo a atividade e solicita, em voz baixa, que ele participe. A atitude demonstra preocupação com a inclusão de todos ao que é proposto.

As argumentações de IRF elucidativo ou avaliativo, em todas as aulas nas quais aconteciam, promoviam ampla participação e interação, pois a partir de conhecimentos prévios, principalmente nas aulas da professora 3, os alunos arriscavam respostas ou contribuições, mesmo que elas não estivessem exatamente relacionadas ao assunto. Houve, com a utilização de IRF, muitas situações lúdicas criadas por situações análogas que os alunos conseguiam propor. Desta forma, evidencia-se a construção dos conceitos científicos, com inter-relações que os discentes conseguiam fazer, pois eram instigados.

Nas aulas como um todo, houve adequação de gesto didático à circunstância concreta de cada contexto. Mesmo predominando gestos instrucionais em algumas aulas, eles são necessários ao processo, ainda que amparados em modelos tradicionalistas. Percebeu-se, por parte das docentes envolvidas, comprometimento e reconhecimento de seu espaço, seu auditório e suas possibilidades. Entretanto, gestos inclusivos foram predominantes nas aulas das professoras 2, 3 e 4, uma vez que apresentaram mais proximidade (em relação a relacionamento) com os alunos, fosse por uma linguagem mais coloquial (professora 2), por conhecer a contribuição de fundamentos retóricos (professora 3) ou por um caráter de zelo em relação a cada aluno (professora 4). Ao seu jeito, a professora 1 procura atrair a atenção dos alunos, porém com gestos didáticos mais disciplinadores e instrucionais. No entanto, pouco conseguiram fazer as professoras 1 e 2 em relação à inclusão do aluno surdo; talvez porque tenham poucas condições práticas de executar os ideais de inclusão.

É preciso citar, ainda, que durante a segunda aula da professora 2, excepcionalmente, predominou um discurso instrucional sem ocorrência de gestos didáticos motivadores e sem que fosse preciso fazer gestos didáticos disciplinadores. Houve participação e interesse dos alunos todo o tempo, inclusive por parte do aluno surdo, que através de interação com sua intérprete, procurou desenvolver as atividades. Assim, depreende-se que uma postura tradicionalista ainda tem eficácia em determinadas turmas, pois comandos instrucionais são respeitados e se espera, por parte dos alunos, que o professor detenha o conhecimento e os “ensine”. É uma conduta recorrente, não só nas aulas filmadas e/ou observadas, mas nas escolas em geral e trata-se de uma postura bem vista pela sociedade, conforme observado em relação à professora 1, que mantém uma

postura mais tradicional de ensino, mas que é bem aceita pela turma e pela comunidade escolar.

Para a análise de gestos didáticos inclusivos ora apresentada, pairam importantes, além das tipologias diagnosticadas como gestos motivadores, disciplinares, instrutivos e lúdicos, a Sociolinguística Interacional, uma vez que a sala de aula é um espaço de relações face a face; a proposta interacionista, que atribui primazia à participação dos alunos, de forma a reconhecer suas especificidades; a Retórica, que preconiza que se deve considerar um auditório específico, assim o orador se prepara para o deleite deste, pensando em estratégias argumentativas ou explorando aspectos persuasivos, partindo para o campo das emoções, ou aspectos convincentes, quando elabora argumentos científicos bem justificados.

Em relação à contribuição da teoria da argumentação, para caracterização de um gesto didático inclusivo, seria possível um estudo independente em decorrência da gama de possibilidades de análise que situações interativas de ensino-aprendizagem proporcionam no âmbito da argumentação. Acredita-se, a partir da pesquisa realizada, que a argumentação é fundamental para aulas interativas e inclusivas, porém os limites deste trabalho não permitem afirmar tal crença, uma vez que há a necessidade, para a dimensão dos estudos da teoria da argumentação, de muito mais leituras e análises e, na perspectiva do gesto didático inclusivo, não só a argumentação é relevante, como também todos os demais aportes teóricos por ora apresentados discutidos e relacionados.

O que se pôde constatar foi que, a partir da junção de diferentes gestos didáticos que acontecem durante as aulas, tem-se o gesto didático inclusivo, pois, quando o professor pensa em sua ação didática, reconhece possibilidades diferentes de promover a inclusão numa perspectiva de sala de aula heterogênea. Assim, depreendeu-se que, uma vez reconhecido e utilizado pelo docente, o gesto didático pode promover aulas mais inclusivas, pois se percebeu que, quando havia argumentações, os alunos participavam, de forma bastante satisfatória, mesmo alguns que são caracterizados como mais quietos desenvolviam reflexões e contribuições pertinentes. Quando a atividade discursiva acontecia com a exploração de recursos lúdicos, metáforas ou brincadeiras, a eficácia de uma proposta de aula interativa era bastante perceptível. O fato de as professoras realinharem seus discursos quando o enquadre não era satisfatório, também contribuiu para a participação dos alunos nas atividades propostas; fato este que aconteceu independente da postura profissional (mais ou menos tradicionais) das professoras, pois as quatro realinhavam seus discursos quando necessário para a melhor compreensão por parte dos alunos. Foi observado, ainda, que os diferentes tipos de perguntas contribuíram para a eficácia nos realinhamentos de postura e construção, de forma diferenciada, das explicações, atitude esta, adotada pelas professoras. Finalizando este painel de

constatações, verificou-se que as quatro professoras conheciam bem suas turmas. Desta forma, adequavam seus discursos e metodologias de ensino de maneira a atingir o maior número de alunos possível, sem deixar de dar resguardando aos alunos mais quietos. A se considerar o respeito das turmas com relação às professoras, depreende-se que o *ethos* discursivo delas é bem construído diante de cada turma, pois em geral, eram respeitadas e até admiradas pelos alunos. Cabe salientar que em qualquer turma pode haver alunos indisciplinados e isto não determina a excelência do *ethos* do professor.

Cada vez que eram elogiados, os alunos procuravam participar mais, confirmando a tese de que a valorização da autoestima do educando é, além de inclusiva, importante para que o aluno reconheça seus próprios valores de sujeito participante. Houve elogios inclusive em momentos nos quais as aulas transcorriam de forma tradicional, salientando que, em momentos específicos, as turmas demonstravam gostar desta postura do professor.

Percebe-se, desta forma, que as possibilidades múltiplas de ação interacionista, configuradas pelos diferentes gestos didáticos bem como o domínio dos gestos retóricos orais são, como mostram os resultados desta pesquisa, de fato, ferramentas de que o professor pode dispor para tornar suas aulas mais atraentes e motivadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a finalização das análises, foi possível constatar que se tratavam de turmas com uma boa participação e sem problemas graves de indisciplina. No que diz respeito ao ideal de educação inclusiva/heterogênea, com exceção do aluno surdo, os demais demonstravam, uns mais e outros menos, prestar atenção, além de participarem e acompanharem a aula. Com relação ao aluno surdo, praticamente todo o tempo sua atenção voltou-se exclusivamente à intérprete.

Assim, possivelmente, gestos didáticos motivadores ou disciplinadores não surtiram o mesmo efeito para o referido aluno, uma vez que se não foram traduzidos pela intérprete talvez ele nem tenha tomado conhecimento desses atos de fala da sala. Fica, portanto, mais evidente que sua inclusão, na perspectiva de interação com o meio (sala de aula), não acontece de forma plena. Se por um lado, os gestos didáticos inclusivos da professora 1 não se dirigiam ao aluno surdo, por outro lado, a professora 2 (estagiária), mesmo sabendo da inclusão dele, também não pensou em estratégias de elaboração de gestos didáticos que de fato o fizesse participar.

Em uma das aulas, por alguns minutos, o aluno surdo fica desacompanhado da intérprete e a sua atitude muda. Ele observa os demais alunos e presta atenção ao que o professor faz. Depois, a intérprete chega e toda sua atenção volta-se a ela. Com a ajuda dela, ele tenta fazer a tarefa planejada para a aula.

Neste contexto, torna-se relevante observar a ação didática em relação ao aluno surdo. A atitude constatada se enquadra na premissa de que incluir não é inserir, mas interagir e contribuir⁴⁰. O referido aluno, em momento algum, foi chamado a interagir com os colegas, a participar, contribuir efetivamente nas aulas. Até mesmo as propostas de trabalho, da forma como foram dispostas, impediam qualquer ação interativa por parte dele, que passou o tempo somente conversando com a intérprete.

Apenas por dois momentos a professora 1 chegou até ele e tentou conversar; percebe-se que a premissa da inclusão é compreendida pela professora, só que lhe faltam subsídios de como envolver o menino nas atividades e como promover ações interacionistas com ele.

O ensino público deveria atender indistintamente os alunos que recebe, porém, não é o que de fato se vivencia. Inclusive, a política orienta para o dever de ser ofertado o Atendimento Educacional Especializado – AEE⁴¹. Segundo Figueiredo (2010, p. 33), “de acordo com essa política, este atendimento assegura que os alunos aprendam o que é

⁴⁰ Título de artigo publicado na Revista Inclusão, da Secretaria de Educação Especial/MEC. Foi escrito por Rita Vieira de Figueiredo.

⁴¹ Regulamentado pelo decreto nº 6.571, de 2008.

diferente do currículo do ensino comum e que é necessário para que possam ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência”. Assim, determinados recursos inclusivos devem ser oferecidos também pelo Estado e pela escola. No caso do garoto surdo, ele tem a presença permanente da intérprete durante as aulas.

No entanto, o atendimento especializado por si só não garante a qualidade de ensino. É neste ponto que o gesto didático do professor se faz imprescindível. É através dele que o intérprete tem subsídios para promover a interação entre o aluno especial e a turma.

Cita-se, pois, a prática de leitura e discussão textual em sala, que aconteceu durante uma das aulas. O aluno surdo não foi motivado a participar, nem foi dada a ele qualquer oportunidade de se manifestar. Ele somente observava a explicação de sua intérprete, passivamente. Além disso, tal ação contraria a proposta da educação inclusiva, na qual todos têm seu valor. O garoto não participa das aulas e nenhum colega parece se interessar em conversar com ele, entender sua diferença e acolhê-lo como parte da turma.

Figueiredo cita Bloom e Perlmutter⁴² e descreve como uma turma deve ser preparada para receber um aluno especial:

Ainda em relação à interação entre os alunos em contexto de inclusão, Bloom e Perlmutter (1999) alertam que problemas relacionados a comportamentos devem ser abordados como um problema pertencente a toda a classe, e não apenas ao professor [...] a importância de construir um ambiente acolhedor e interativo entre as crianças, contrapondo-se a punição e a repreensão [...] a preparação dos demais alunos que devem desde sempre ser ensinados a respeitar, a cuidar uns dos outros e a expressar afetividade; a autorregulação das crianças com deficiência no que concerne aos comportamentos apropriados para viver em comunidade. (FIGUEIREDO, 2010, p. 35)

O que se apresenta de concreto, na turma pesquisada, não corrobora com a citação anterior. Na realidade, os alunos ignoram a presença do garoto surdo na sala. Ninguém lembrou que ele poderia participar também da aula, interagir de alguma forma. Dessa maneira, em decorrência da defasagem linguística, acaba ocorrendo uma defasagem de aprendizagem, uma vez que quando ele chega à escola, deve passar por todo processo de aquisição da Língua Portuguesa, podendo ocorrer atrasos e uma assimilação mais tardia, que em várias situações o coloca em situação de inferioridade ante aos colegas (que também não estão educados para lidar com as diferenças) e, muitas vezes, sofrem preconceito.

⁴² BLOOM, L. A., J. C. PERLMUTTER, et al. *The general educator: applying constructivism to inclusive classrooms*. Intervention in School and Clinic. University of Nevada. Las Vegas: v. 34, nº. 3, jan. 1999, p. 132-136.

Destarte, na turma do aluno surdo, parece que ninguém faz questão de se aproximar dele, torna-se possível, a partir disso, depreender que a história do Corcunda de Notre Dame, ainda, é uma visão constante na sociedade contemporânea, mesmo com todos os incentivos das políticas públicas.

Enfim, o que muito se vivencia nas escolas brasileiras é uma conduta um tanto tradicionalista. O professor é considerado, primeiramente, um “bom professor” quando dá conta de manter a disciplina em sala de aula, deixando-a em silêncio, imagem que se contrapõe às concepções sociointeracionistas e dialoga com antigas tendências pedagógicas.

Mesmo com todo o trabalho em torno da premissa de que a educação de qualidade é o caminho para o sujeito ingressar numa sociedade como atuante, muitas são as barreiras a serem transpassadas. As políticas públicas existem, mas faltam a educação da sociedade como um todo, para aprender a respeitar a cada um em suas particularidades, preparo de profissionais da educação e infraestrutura para receber pessoas com necessidades especiais, bem como material didático apropriado.

Cabe frisar, além disso, que a inclusão – discutida nesta pesquisa numa perspectiva *lato sensu* – deve ser um modelo de educação no qual todos os indivíduos possam participar e serem recebidos como membros valiosos, no espaço escolar e social como um todo. Toda e qualquer experiência torna-se válida quando se pensa em construir aprendizados. No entanto, observou-se que, em algumas aulas, uma atitude mais tradicional ainda se apresenta eficaz em determinadas turmas; basta analisar a situação da turma na qual a professora se utiliza muitas vezes de perguntas retóricas. Mesmo parecendo ser uma aula em via de mão única, os alunos interagem com o conteúdo.

A perspectiva inclusiva *lato sensu* desta pesquisa se deve ao fato que a discussão sobre a inclusão possibilita a exploração de muitos pontos. Quanto à inclusão de um aluno surdo, à pesquisadora faltam conhecimentos acerca de Libras, para que uma análise mais aprofundada pudesse ser desenvolvida, o que possibilitaria um estudo complementar graças à abrangência do assunto. Portanto, uma pesquisa *stricto sensu*, na área de inclusão, necessitaria de estudos ulteriores.

Observou-se, de modo geral, durante as aulas da professora 2, que os alunos estiveram mais participativos e mais interessados do que foi observado nas aulas da professora 1 (ambas professoras da turma A). O resultado sugere que a utilização dos gestos didáticos conseguiu promover aulas inclusivas no sentido amplo, não sendo, contudo, suficientes para incluir, na aula, o aluno surdo que parece ter ficado à margem do processo. É preciso considerar que, na sala em que as professoras 1 e 2 deram aula, havia alunos “quietos”, que se mantiveram permanentemente em silêncio, mas que podem ter assimilado os conhecimentos mesmo sem uma participação ativa, restringindo-se a

contribuir nas aulas com o desenvolvendo das atividades. Conforme pesquisa desenvolvida por Laplane (2000),

São poucos os trabalhos que enfocam o silêncio como tema e poucos, também, os que teorizam sobre ele. Algumas abordagens, como a etnografia da comunicação, discutem suas possíveis funções. Segundo os autores, o silêncio significa, intervém na estruturação de situações, possui conteúdo proposicional ou não, inclui gestos ou não. Ele pode também expressar significado gramatical, pode ser simbólico ou convencional. O silêncio pode ter valores positivos, indicando maior entendimento ou intimidade; ele pode não ser apenas uma ausência de palavras, mas uma presença ativa e realizar a necessidade defensiva de evitação. Ao considerar o silêncio como parte de uma estrutura comunicativa interacional, essa perspectiva representa um avanço em relação àquelas que nem mesmo discutem a questão, e constitui um esforço no sentido de construir uma teoria mais abrangente da comunicação, que seja capaz de conter os fenômenos a ela ligados. Não obstante, o estatuto do silêncio e o lugar que ele efetivamente ocupa na estrutura comunicativa não estão suficientemente claros. (LAPLANE, 2000, p. 64)

Embora questões relativas a alunos que não participam por opção das aulas não serem o cerne desta pesquisa, sua particularidade também compõe a heterogeneidade e, portanto, torna-se mais um desafio para o professor. Na turma analisada, há também a presença desses alunos, porém, em número pouco expressivo.

É diferente, no entanto, o silêncio a que está sujeito o aluno surdo, pois ele se mantém alheio ao processo participativo. Conforme informações colhidas com a professora regente da turma em questão, ele apresenta uma defasagem considerável em relação aos conhecimentos e habilidades de seus colegas, o que, possivelmente, o inibe de participar. O silêncio, para ele, apresenta caráter prejudicial, pois além da surdez que gera empecilhos comunicativos com os demais da turma, o silêncio não participativo dificultará ainda mais o processo de aquisição de conhecimento desse aluno.

Durante as aulas 3 e 4, da professora 3, ministradas no laboratório de informática, ocorreram algumas dificuldades de interação em decorrência de muitos alunos não possuírem noções básicas de informática – o que não era esperado pela docente, sujeito e objeto desta pesquisa. O fato de ela ter que lidar sozinha com a turma e suas situações adversas comprometeu um pouco a proposta inclusiva da aula; ela não conseguiu atender a todos os que não dominavam a informatização e nem os demais que estavam prontos antes. Sácristan e Gómez (1998) desenvolvem reflexões sobre a preocupação com a elaboração de aulas que de fato sejam eficazes para a participação de todos, a se considerar que

O significado psicológico dos materiais de aprendizagem é idiossincrático, experiencial, histórico e subjetivo. Cada indivíduo capta a significação do material novo em função de peculiaridades historicamente construídas de

estrutura cognitiva. A potencialidade significativa do material encontra-se subordinada a cada indivíduo às características de sua bagagem cognitiva. Deste modo, o planejamento didático de todo processo de aprendizagem significativa deve começar por conhecer a peculiar estrutura ideativa e mental do indivíduo que realizará as tarefas de aprendizagem. (SACRISTÁN; GOMÉZ, 1998, p. 39)

Assim, mesmo demonstrando preocupação em preparar aulas interativas, com diferentes recursos didáticos, a professora desconsidera, mesmo sem querer, as aptidões e os conhecimentos de alguns alunos, comprometendo, assim, a inclusão plena deles às atividades.

Apesar da disciplina da turma e da interação e participação entre eles e a professora, pois uns ajudam aos outros, a proposta não foi ao encontro da expectativa da docente, que esperava terminar a atividade em uma aula, sem encontrar tantas dificuldades em relação ao mundo virtual, por parte dos alunos. Ela terminou de explicar a proposta e partiu para o trabalho de auxílio aos alunos que ainda não tinham e-mail para criar os seus. Na verdade, ela constatou que mais alunos do que ela esperava não utilizavam o meio digital e que, além disso, havia alunos totalmente leigos, que não conseguiam nem ligar sozinhos o computador. A situação por ora relatada indica que as quebras de expectativas e as mudanças de plano também fazem parte do contexto de sala de aula.

Constatou-se que, nas três turmas, alguns alunos desenvolviam as atividades quietos, não se manifestavam em relação a conversas paralelas, somente fazendo o que as professoras propunham. Houve casos observados em que eles não demonstravam interesse algum no que faziam, mas faziam. Por isso, mesmo nas turmas de característica interativa, há alunos para os quais a motivação deve ser estendida para interações mais significativas, ou seja, a estratégia para trazer os alunos à participação ainda precisa ser mais bem pensada. Apesar de muitas das aulas possuírem caráter interativo, para alguns, as propostas apresentadas ainda não eram interessantes, motivadoras.

Percebe-se, assim, que os gestos didáticos motivadores também fazem parte dos gestos didáticos inclusivos já que promovem, no aluno, a vontade de participar das aulas. A utilização de palavras que façam o estudante se sentir valorizado, mesmo quando sua contribuição não foi relevante, repercute nele uma nova motivação, a se considerar que a escola é um espaço de aprendizado, pois ele está lá para errar, acertar e construir conhecimento. Se quando o aluno participa de forma não coerente, a ação do professor for de repreensão, essa atitude pode desestimulá-lo e gerar receio em contribuir novamente, pois sentirá medo de errar.

Segundo Bakhtin (1997, p. 38;113), “a palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação [...] a palavra é o território comum entre o locutor e o interlocutor”. Assim, quando um professor se expressa de uma determinada

forma que demonstre uma postura de desinteresse em relação ao aluno, a resposta por parte do discente, conseqüentemente, é de desinteresse; ele, dificilmente, adotara outra postura responsiva que não a mesma assumida pelo processo interativo do qual ele faz parte. Através do uso da palavra, pode ser possível tornar, em certa medida, participativos alguns alunos meio rebeldes ou mesmo os que estavam alheios.

O grande desafio do educador reside em lidar com as situações adversas, como o caso do garoto que remedava a professora 1 o tempo todo e que era ignorado. Acredita-se que ele deveria ter boa parte da atenção da professora, pois precisa ser inserido no espaço da sala de aula, que ele não respeita, nem tem noção da importância para sua vida.

Considerar a heterogeneidade é pensar na contribuição de todos, por mais irrelevantes que possam ser, haja vista que o *feedback* do professor é fundamental para o aluno saber quando está equivocado ou quando sua participação foi pertinente. O professor deve levar em consideração que cada aluno é uma pessoa única e diferente por natureza. Seu desafio pedagógico é respeitar as necessidades individuais e, ao mesmo tempo, proporcionar o trabalho de grupo; a interação e, por meio dela, o conhecimento e o respeito das particularidades inerentes de cada pessoa.

Trata-se de um grande desafio atingir um contexto geral de sala de aula e conseguir a valorização da heterogeneidade. Nunca antes na história da educação foram incluídos tantos alunos de constituições sociológicas/culturais tão diferentes. Então, por conta da aceitação e permanência desses alunos na escola, é que o professor tem uma missão tão importante. Há, ainda, o desafio de lidar com os problemas de aprendizagem. Conforme Sacristán e Gómez (1998), é uma aspiração difícil de resolver pensar a ideia de ensino na medida do aluno. Os autores reforçam que

Da perspectiva da organização escolar e da metodologia pedagógica, a escolarização de alunos/as heterogêneos estabelece a importância de que os professores/as atendam a grupos com uma grande variedade interna, na qual essas diferenças individuais são observadas em termos de interesses, ritmos de aprendizagem, predisposição para aprender, apoio familiar, etc. [...] A heterogeneidade estabelece para professores/as e escolas a necessidade de considerar estratégias organizativas e didáticas para abordar: pontos de partida diferentes dos alunos/as frente aos conteúdos, necessidades e interesses diferentes, peculiares intensidade de esforços requeridos para cada aluno/a. (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 187)

Assim, ao finalizar este estudo, cumpre esclarecer que esta pesquisa possui limitações, uma vez que determinados aspectos da educação inclusiva *stricto sensu* poderiam ser mais amplamente discutidos. O fato de a pesquisadora não possuir conhecimentos acerca da Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS) impediu um estudo mais voltado para o aluno surdo presente em uma das turmas. Poderia ser feita uma investigação

voltada somente para o processo interativo com surdos em sala de aula, pautada nas mesmas propostas teóricas que ampararam a discussão da existência de gestos didáticos inclusivos. O que possibilitaria um novo, relevante e abrangente estudo. Também seria possível um estudo voltado somente para o processo argumentativo em sala de aula, uma vez que se trata de uma discussão abrangente e relevante.

REFERÊNCIAS

- AMOSSY, Ruth. Da noção retórica de ethos à análise do discurso. In: AMOSSY, Ruth (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 9-28.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica)
- ANTUNES, Celso. *Professores e Professuros – reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.
- ARISTÓTELES. *Arte Retórica*. São Paulo: Ediouro, 1996.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.
- _____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAZERMAN, Charles. *Gêneros Textuais, Tipificação e Interação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem textos e discursos – Por um interacionismo sociodiscursivo*. 2. ed. São Paulo: Educ, 2009.
- CAJAL, Irene B. A interação de sala de aula: como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos? In: ASSIS-PETERSON, Ana Antônia; PAGLIARI, Maria Inês (Orgs.). *Cenas de sala de aula*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.
- CAPECCHI, Maria C. V. de M.; CARVALHO, Anna M. P. de; SILVA, Dirceu da. *Relações entre o discurso do professor e a argumentação dos alunos em uma aula de física*. Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências. V. 02, n. 02, Dez. 2002.
- CARVALHO, Alfredo R. de. *Inclusão social e as pessoas com deficiência: uma análise na perspectiva crítica*. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Estado e Educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Unioeste: Cascavel, 2009.
- CARVALHO, Gisele de. Gêneros como ação social em Miller e Bazerman: o conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- CORTESÃO, Luiza. O arco-íris na sala de aula? Processos de organização de turmas: reflexões críticas. *Cadernos de organização e gestão curricular*. Instituto de Inovação Educacional, 1998.
- COSTA, Simone M. *Práticas discursivo-interacionais de “não-resposta: evadir-se ou não da pergunta em contextos institucionais”*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística, Universidade Federal de Juiz de Fora: Juiz de Fora, 2010.
- COTTICA, Ângela M.; SEIDE, Márcia S. *Uma reflexão acerca da pluralidade de imagens do professor apresentada em diferentes gêneros discursivos*. I Congresso Internacional de

pesquisa em Letras no contexto latino-americano e X Seminário Nacional de Literatura, História e Memória. Unioeste (Cascavel), 21 a 23 de setembro de 2011. [Comunicação Oral]

_____. Análise da interação professor-aluno em aulas tradicionais de Língua Portuguesa. *Revista Trama*, v.9, n.17, 1º semestre de 2013, p. 93-114.

DITTRICH, Ivo José. Por uma retórica do discurso: argumentação técnica, emotiva e representacional. *Alfa*, São Paulo, 52(1), 2008a, p. 21-37.

_____. Por uma teoria retórica do discurso: princípios teórico-metodológicos. *Ideação*, v.10, nº 2, 2º Semestre de 2008b, p.91-116.

_____. Afetividade e efetividade em discursos de Lula: uma retórica passional. In: *Línguas & Letras*, v. 11, nº 21, 2º Semestre de 2010. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/linguas&letras>>. Acesso em 06/09/2012.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, R.; TOULOU, S. *Production écrite et difficultés d'apprentissage*. Université de Geneve. Faculté de Psychologie et des Sciences de L'éducation. 2008.

_____. Los cinco grandes retos de la formación del profesorado de lenguas. *Anais do V Siget – Simpósio Nacional de Estudos dos Gêneros Textuais*. Caxias do Sul, UCS, 2009. Publicação em CD-ROM.

ERICKSON, Frederick. Prefácio do livro *Cenas de sala de aula*. In: ASSIS-PETERSON, Ana Antônia; PAGLIARI, Maria Inês (Orgs.). *Cenas de sala de aula*. Mercado das Letras: Campinas, SP, 2001, p. 9-17.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Incluir não é inserir, mas interagir e contribuir. In: MEC. *Inclusão – revista da educação especial*. vol. 5, nº 2, Jul./Dez. 2010, p. 32-38.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de Pesquisa Social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOFFMAN, Erving. Footing. In: RIBEIRO, B. T.; GARCÉZ, Pedro M. (Orgs.). *Sociolinguística Interacional*. Antropologia e Sociologia em Análise do Discurso. Porto Alegre: Age, 1998, p. 70-97. [Texto original publicado em *Semiótica*, v. 25, p. 1-29, 1979].

_____. A situação negligenciada. In: RIBEIRO, B. T.; GARCÉZ, Pedro M. (Orgs.). *Sociolinguística Interacional*. Antropologia e Sociologia em Análise do Discurso. Porto Alegre: Age, 1998, p. 11-15.

GUMPERZ, Jonh J. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, B. T.; GARCÉZ, Pedro M. (Orgs.). *Sociolinguística Interacional*. Antropologia e Sociologia em Análise do Discurso. Porto Alegre: Age, 1998, p. 98-119. [Texto original publicado em *Discourse strategies*, Editora Cambridge University Press, p. 130-152, 1982].

LAPLANE, Adriana Lia F. de. Interação e silêncio na sala de aula. *Cadernos Cedes*, Campinas, ano XX, nº 50, abril, 2000.

_____. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. *Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 689-715, out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 de nov. de 2012.

LEITÃO, Selma. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. In: DAMIANOVIC, Maria C.; LEITÃO, Selma (Orgs.). *Argumentação na escola: o conhecimento em construção*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública*. São Paulo: Loyola, 1990.

LIMA, Paulo Gomes. Indisciplina na escola. *Educere et Educare*. v. 4, n. 8, jul./dez. 2009, p. 323-327.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: Marly Del Priori (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997.

MANTOAN, Maria T.E.; PRIETO, Rosângela G. Inclusão escolar. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. 2. ed. São Paulo: Summus, 2006.

MARCUSCHI, Luiz A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 3. ed. São Paulo, Parábola Editorial, 2009.

MENEZES, Luís. *Concepções e práticas de professores de matemática: contributos para o estudo da pergunta*. Dissertação (Mestrado em Educação, especialidade em Didáctica da Matemática) – Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa: Lisboa, 1995.

MODIN, Battista. *Introdução à filosofia: problemas, sistemas, autores, obras*. Tradução: J. Renard. 6. ed. (rev. e ampl.). São Paulo: Edições Paulinas, 1980.

MOSCA, Lineide do Lago Salvador. Velhas e Novas Retóricas: Convergências e Desdobramentos. In: MOSCA, Lineide do Lago Salvador. *Retóricas de Ontem e de Hoje*. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 1997, p. 17-54.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gênero da atividade, gêneros textuais: repensando a Interação em sala de aula. In: NASCIMENTO, Elvira L. (Org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos: Editora Claraluz, 2009a, p. 51-90.

_____. A Dupla Semiotização dos Objetos de Ensino-aprendizagem: Dos Gestos Didáticos Fundadores aos Gestos Didáticos Específicos. *Signum Estud. Ling.*, n 14/1, p. 421- 445, jun. 2011.

_____. Gestos de ensinar e de aprender: uma análise interacionista sociodiscursiva do trabalho em sala de aula. *Revista Trama*. v. 8, n. 16, p.11-30, 2º Semestre de 2012.

PERELMAN, Chaïm; TYTECA-OLBRECHTS, Lucie. *Tratado da Argumentação*. A Nova retórica. Tradução e organização: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes: 1996.

PILATTI, Patrícia Maria. *Um estudo retórico do discurso publicitário: a metáfora e sua funcionalidade persuasiva*. Dissertação (Mestrado em Letras, Linguagem e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, Unioeste: Cascavel, 2007.

REZENDE, Wagner Silveira. Três grandes marcos do resgate retórico: Perelman, Toulmin e Meyer. *CSONline - Revista Eletrônica de Ciências Sociais*, ano 4, ed. 10, mai./ago. 2010. Disponível em: <<http://www.editoraufjf.com.br/revista/index.php/csonline/article/view/749>>. Acesso em 12 de nov. de 2012.

SACRISTÁN, J.G.; GÓMEZ, A.I.P. *Compreender e transformar o ensino*. [Trad.] ROSA, E.F. da Fonseca. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, José Luiz dos. *O que é cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SEIDE, Márcia Sipavicius. A interação entrevistador-informante numa comunidade de pescadores de Guaíra, PR. In: *Línguas & Letras*, Cascavel, PR: Edunioeste, v.8, n. 2, p. 147-161, 1º Sem. 2007.

_____. Atividades de Proferição e Avaliação do Discurso (PAD) como instrumento de formação de professores. *Uniletras*, Ponta Grossa, v.32, n.2, jul-dez 2010, p. 255-268.

TANNEN, Deborah; WALLAT, Cynthia. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: Exemplos de um exame consulta médica. In: RIBEIRO, B. T.; GARCÉZ, Pedro M. (Orgs). *Sociolinguística Interacional. Antropologia e Sociologia em Análise do Discurso*. Porto Alegre: Age, 1998, p. 120-141. [Texto original publicado em *Social Psychology Quarterly*, no. 50, vol. 2, 1987, p. 205-216].

TOULMIN, Stephen E. *Os usos do argumento*. Tradução: Reinaldo Guarany. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil na Escola*. 11. ed. rev. atual. e ampl. São Paulo: Global, 2003.