



Ensino de Língua Portuguesa: a transposição didática em questão

Paula Francinetti Ribeiro de Araujoⁱ (IFMA)

Resumo: Este artigo tem como objetivo principal compreender como as atividades de Língua Portuguesa acontecem em sala de aula, durante o estágio curricular obrigatório no curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Trata-se de um Estudo de Caso, aliado à Clínica da Atividade (CLOT, 2010), fundamentado no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Em primeiro lugar, refletimos sobre o processo da Transposição Didática (VERRET, 1975; CHEVALLARD, 1991; CHATEL, 1995; BRONCKART & PLAZAOLA GIGER, 1998; PERRENOUD, 1998; CHATEL, 2001; MACHADO, 2009) e após a partir da descrição de uma aula, identificamos as figuras de ação (BULEA & FRISTALON, 2004; BRONCKART 2008; BULEA, 2010) manifestadas nos discursos verbalizados pelos estagiários e professores-regentes a respeito do seu agir.

Palavras-chave: transposição didática, estágio curricular, figuras de ação.

Resumé: Cet article vise à comprendre comment les activités de Langue Portugaise ont lieu dans la salle de classe pendant la formation supervisée obligatoire dans le cadre du Cours de Lettres de l'Université Fédérale du Maranhão (UFMA). C'est une Étude de Cas liée à L'Activité Clinique (CLOT, 2010), établie par l' Interactionnisme Socio-Discursif (ISD). Tout d'abord, nous réfléchissons sur le processus de transposition didactique (VERRET, 1975; CHEVALLARD, 1991; CHATEL, 1995; BRONCKART & PLAZAOLA GIGER, 1998; PERRENOUD, 1998; CHATEL, 2001; MACHADO, 2009) et après a partir de la description d'une classe, nous avons identifié les six figures d'action (BULEA & FRISTALON, 2004; BRONCKART 2008; BULEA, 2010) manifestées dans les discours verbalisés par les stagiaires et par les professeurs-régents à propos de leur agir.

Mots-clés: transposition didactique, formation supervisée, figures d'action.

Introdução

Neste artigo, primeiramente, apresentamos uma reflexão acerca da **Transposição Didática** (doravante TD), trazendo o entendimento de diversos autores sobre este conceito, para, em seguida, nos concentrarmos na TD realizada pelo professor em formação inicial, revelando através das análises das cenas de aula os entraves que acabam por influenciar direta ou indiretamente a sua realização a contento nas atividades de Língua Portuguesa em sala de aula que, a nosso ver, estão relacionados à formação do professor de língua materna e aos problemas do ensino como trabalho.

Ao propormos este estudo sobre a TD, julgamos necessário fazê-lo imersos no contexto das atividades em que estivessem inseridos os sujeitos da pesquisa: pesquisadora, alunos-professores, professores-regentes e orientadora-docente, para que pudéssemos perceber cada um não como atores isolados de uma atividade, todavia integrados ao coletivo de trabalho em que nos encontrávamos. Cremos que o conhecimento e a compreensão deste contexto nos permitiu aprofundar melhor, como se dá a transposição dos saberes na tentativa dos estagiários cumprirem as prescrições que lhes são impostas.

Trata-se de um Estudo de Caso, que se caracteriza pela coleta e registro de dados de um caso particular, o trabalho do estagiário de português, durante o estágio curricular obrigatório de Língua Portuguesa, no 9º período do curso de Letras da UFMA. Para tanto, contamos com a colaboração de três estagiários (E1, E2 e E3), dos seus respectivos professores-regentes (B, I, G), respectivamente. Das vinte aulas previstas, observamos, filmamos e coletamos os dados de quinze, cinco de cada estagiário, a fim de realizar uma interpretação e análise minuciosas das atividades dos estagiários, situando-as no contexto onde e como acontecem para compreender e refletir sobre a TD no ensino de português, conforme nossos objetivos, considerando as condições que são oferecidas aos estagiários para cumprirem seus objetivos predefinidos.

Aliamo-nos também à Clínica da Atividade da qual tomamos emprestada a técnica da autoconfrontação que consiste em filmar as sequências da atividade de trabalho e depois apresentá-las aos trabalhadores interessados em organizar um debate reflexivo. O estagiário foi confrontado com a atividade realizada, elucidando para um outro e para si mesmo, no caso da **autoconfrontação simples** (pesquisadora, estagiário) e da

autoconfrontação cruzada (pesquisadora, estagiário e professora-regente), as intenções e motivos assim como as ações típicas através das generalizações que surgiam no desenrolar dos comentários e avaliações das atividades realizadas.

Transposição didática: questões terminológicas

O termo TD foi empregado pela primeira vez por Michel Verret, sociólogo francês, na sua tese de doutorado *Le temps des études* em 1975. Nela, Verret se propõe a fazer um estudo sociológico, focalizando a distribuição do tempo das atividades escolares, ou seja, o tempo regulado pelo próprio objeto de estudo como também o tempo da didática.

Para este autor, a didática é a transmissão de um saber adquirido. Transmissão dos que sabem para os que ainda não sabem. Daqueles que aprenderam para aqueles que aprendem (VERRET, 1975). Qualquer prática de ensino de um objeto pressupõe, na verdade, a transformação prévia desse objeto em objeto de ensino (VERRET, 1975). Ou seja, a transposição, de acordo com esse autor, indica as transformações que um determinado saber sofre por ocasião de sua exposição didática (BRONCKART & PLAZAOLA GIGER, 1998). Por esta razão, em seu trabalho, assim como o tempo, a prática didática também se desdobra em duas: na prática do saber e na prática da transmissão deste saber.

Coube, no entanto, a Chevallard (1991) a elaboração de uma síntese, através de seu livro, *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*, que, atualmente, serve às demais disciplinas. Inteiramente destinado ao saber matemático e, mais particularmente, às transformações que as teorias matemáticas sofrem quando se tornam saberes escolares, primeiramente nos programas, depois nos livros didáticos e nas salas de aula, esta obra tornou-se uma referência, contribuindo, principalmente, para a reformulação do ensino das matemáticas assim como para associar o conceito de transposição dos saberes chamados sábios a outras disciplinas escolares.

Um conteúdo do saber que tenha sido designado como saber a ensinar sofre a partir de então um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O trabalho

que faz de um objeto do saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado TD (CHEVALLARD, 1991, p.39).¹

Posto que a TD trata das mudanças que o conhecimento sofre, partindo da premissa da existência de uma distância entre o saber a ensinar e os objetos de ensino definidos como tal, desde quando surgiu, este conceito tem sido foco de muitos debates, muitas vezes calorosos. O próprio Chevallard tentou esclarecer a origem da escolha da palavra “transposição” com base no sentido musical do termo, que designaria a passagem de formas melódicas de um tom para outro, ou seja, um processo de “transformação adaptativa” a um novo contexto.

De acordo com Perrenoud, a transposição, dos saberes sábios em saberes escolares, corresponderia também ao sentido da metáfora musical, por entender que os saberes alteram parcialmente a forma ou conteúdo, quando passam de seu domínio original – o campo teórico – para o domínio da transmissão – a escola (PERRENOUD, 1998). Sem mesmo ter tomado conhecimento da tese de Verret ou dos desenvolvimentos de Chevallard acerca da TD, afirma ter concebido a noção **transposição pragmática**. TD ou transposição pragmática, a ideia é a mesma: são exigências da ação – a ação didática – que orientam a transposição, é esta a noção de transposição pragmática, afirma Perrenoud (1998, p.4).

Chatel (1995, p. 10) substitui o termo de TD pelo de **transformações de saberes**. Para tanto, ela evoca a metáfora da produção² que indica a palavra **transformação** como mudança de forma (mais do que a metáfora musical da transposição, sugerida por Chevallard e adotada por Perrenoud), centrada no processo, ação transformadora, e voltada para os atores.

Os professores quando ensinam, fazem, produzem alguma coisa, mesmo que não estejam plenamente conscientes disso, já que encontram-se envolvidos no que se passou. Além disso, agindo, “produzindo”, existe um

¹ Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement est appelé la transposition didactique (CHEVALLARD, 1991, p. 39).

² Este termo deriva da visão do economista Becker (1964) que defende o caráter produtivo da educação. Ao dizer que ensinar é ensinar alguma coisa para alguém, Chatel focaliza sobre o resultado esperado: ensinar alguma coisa. Ou seja, após o ensino os alunos devem ter mudado, eles devem saber mais, devem aprender alguma coisa (CHATEL, 2001).

pouco de criatividade, um pouco de iniciativa de escolha, uma margem de interpretação no modo de fazer e neste fazer (CHATEL, 1995, p. 9).³

Para Chatel (1995), o saber preparado para ser ensinado, não pode mais se identificar pura e simplesmente com o saber “sábio”, permitindo, assim, nos livrarmos do problema de origem e referência. O interesse de Chatel segue, portanto, para a questão da transmissão dos saberes na escola, questão esta profundamente relacionada às aprendizagens. Nesta ótica, transformar os saberes prescritos nos programas efetivos de ensino, não é uma ação única do professor. É uma ação dos professores em interação com seus alunos.

O que os professores fazem quando ensinam depende necessariamente dos alunos, de uma forma ou de outra. Ensinar, não é somente preparar uma aula para tal ou tal turma cujos hábitos e características conhecemos, é também gerir, na aula, o envolvimento imediato dos alunos com os conteúdos do saber ensinado (CHATEL, 1995, p. 33).⁴

Chatel visa a compreender melhor, assim como nós, como a atividade do saber acontece em sala de aula. Trata-se de entender melhor como os professores, no seu modo de ensinar, garantem concretamente a relação dos alunos com os conteúdos. Neste aspecto, sua perspectiva é bem diferente do procedimento que visa a comparar os conteúdos efetivamente ensinados à luz dos saberes sábios correspondentes. “Queremos, ao contrário, compreender este processo de produção ensinável, seus objetivos, seus modos de funcionamento, seus recursos, suas restrições”. (CHATEL, 1995, p. 13).

De acordo com Bordet (1997), de certo modo, a abordagem “micro” de Chatel (que estuda o papel dos professores e dos alunos dentro dos limites da sala de aula) é um complemento essencial para a análise “macro” de Chevallard (que decifra as relações didáticas gerais entre a Escola e a Sociedade).

³ *Quand les enseignants enseignent, ils font, ils produisent quelque chose, même s'ils n'en sont pas forcément pleinement conscientes, tant ils sont investis dans ce qui se passe. Or agissant, "produisant", il y a une part de créativité, une part d'initiative de choix, une marge d'interprétation dans la façon de faire et dans ce faire (CHATEL, 1995, p. 9).*

⁴ *Ce que les enseignants font quand ils enseignent dépend nécessairement des élèves, d'une façon ou d'une autre. Enseigner, ce n'est pas seulement préparer un cours pour telle ou telle classe dont on connaît les habitudes et les caractéristiques, c'est encore gérer, dans l'instant, la relation immédiate des élèves aux contenus de savoir enseigné (CHATEL, 1995, p. 33).*

Bordet (1997) detecta que a falha essencial da teoria de Chevallard estaria no fato de que ele dá muita importância ao texto e pouca à inteligência, à sensibilidade e à responsabilidade dos seus atores. Em Chevallard, o limite da sala de aula é como se fosse uma peça de teatro, na qual professores e alunos interpretam uma peça que já foi escrita pelos agentes da noosfera, ou seja, os elaboradores dos programas e dos manuais. O saber é tratado como um texto, apresentado por esses agentes que deve de uma forma ou de outra ser assimilado pelos professores e alunos, reduzindo-os, conforme Chatel, ao papel de recitadores ou de figurantes. Nessa perspectiva, uma vez que a peça foi escrita (pela noosfera), “a cortina se fecha e o espetáculo da TD acaba” (BORDET, 1997, p. 50).

Diante do exposto, percebemos que Perrenoud, Lopes e Chatel propõem terminologias alternativas, todas elas partindo da premissa de que existe uma distância entre o saber a ensinar e os objetos de ensino definidos como tal. No entanto, nenhuma delas se desdobrou em uma nova teoria. Por este motivo, mantemos o termo TD, de acordo com a **Escola de Didática** francesa, cujas reflexões o ISD se serve e reelabora e cujo entendimento sintetiza todas as discussões aqui apresentadas. De acordo com Machado, para Verret e Chevallard, esse termo não deve ser compreendido como a aplicação pura e simples de uma teoria científica qualquer ao ensino de uma disciplina escolar, mas sim, como

o conjunto de transformações que um determinado conjunto de saberes científicos necessariamente sofre, quando se tem como objetivo torná-los ensináveis e aprendíveis, transformações essas que, inexoravelmente, provocam deslocamentos, rupturas e transformações diversas nesses saberes (MACHADO, 2009, p.52).

De pleno acordo com as reflexões feitas pela autora, consideramos a ampliação conceitual de Chatel (1995), que, a nosso ver, não se distancia da visão interacionista sociodiscursiva, que se concentra na terceira etapa do processo de transposição, ou seja, para o que realmente acontece em sala de aula, mais especificamente, para o **agir professoral**⁵ (CICUREL, 2011) como aquele que ensina alguma coisa para alguém, já que

⁵ O conceito central do agir professoral pode ser entendido como um conjunto de ações verbais e não verbais, preconcebidas ou não, postas em prática pelo professor para transmitir e comunicar os saberes ou um poder-saber para um público dado em um dado contexto (CICUREL, 2011, p. 119).

nosso foco é a atividade dos estagiários e não a atividade do saber dos alunos dos estagiários. É por intermédio da atividade dos estagiários, que colocamos a questão ensino visando à aprendizagem.

Análises das primeiras cenas

Primeiramente, descreveremos e interpretaremos as aulas de Direção de sala de aula do estagiário E1, relacionadas ao **trabalho prescritivo** (focalização no plano de aula) e ao **trabalho real** (focalização no desenvolvimento da aula).

- Caracterização da tarefa

Do plano de vista didático, são ações típicas do agir professoral iniciar uma aula sempre com a apresentação das noções e conceitos do assunto tratado, tomando como base os saberes de referência. E para que esses saberes se tornem acessíveis para os alunos, deverão ter sofrido múltiplas transformações, devendo ser, em primeiro lugar, simplificados; em seguida, ilustrados com exemplos reais ou próximos do real, se possível da atualidade, com o intuito de torná-los compreensíveis. Tudo isso faz parte da TD de acordo com Chevallard (1991).

Segundo as normas específicas das práticas pedagógicas e do estágio curricular do curso de Letras da UFMA, o estagiário deve trabalhar, pelo menos, uma unidade do programa de ensino, bem como, aplicar um instrumento de avaliação na(s) turma (s) em que estiver estagiando. No entanto, não ocorreu nenhum encontro específico entre os estagiários com as professoras-regentes e/ou orientadora-docente para a elaboração do planejamento, preparação das aulas e escolhas de estratégias didático-metodológicas. O repasse dos conteúdos era feito após as aulas das professoras-regentes ou durante os intervalos, sempre na sala onde todos os professores se reuniam, enquanto que as orientações sobre o que deveria ser dado ou sobre outro aspecto, aconteciam logo após a aula, ali mesmo na sala de aula.

É importante ressaltarmos ainda que o início da direção de sala aula não coincide com o início das aulas do ano eletivo, sendo assim, quando os estagiários chegam à escola-

campo, as aulas já iniciaram, e, por este motivo, são orientados pelas professoras-regentes, após a observação das aulas, a dar continuidade aos assuntos que estão ensinando.

Para este artigo, selecionamos a aula cujo tema foi “Notícia”, ministrada por E1, na turma 202, de 38 alunos, sob a supervisão da professora-regente B.

- O trabalho prescrito: focalização no planejamento

De acordo com seu plano de aula, E1 objetivava, além de levar os alunos a compreenderem o processo de criação do gênero notícia, aplicar no final da aula uma atividade para que eles pudessem reconstruir os conhecimentos aprendidos, ou seja, deveriam produzir uma notícia, primeiramente, como ensaio, em sala de aula e depois como tarefa de casa para ser publicada no jornal **Os focas**.

Apesar de ter respeitado as prescrições das normas específicas das práticas pedagógicas e as orientações da professora-regente, observamos que os elementos contidos nos procedimentos metodológicos, não correspondiam à avaliação. Como suportes, utilizou o livro didático, um exemplar de jornal, pincel e o quadro branco.

- Trabalho real: focalização no desenvolvimento da aula

Esta foi a primeira aula ministrada por E1, na turma (202), como também foi sua primeira aula da etapa de Direção de sala de aula. Sua aula era uma continuidade do assunto que fora ministrado pela professora-regente: Produção de texto – notícia. E1 elaborou seu plano totalmente baseado nos conteúdos contidos no capítulo 27, páginas 242 a 243, do livro Gramática reflexiva: texto, semântica e interação (CEREJA, William Roberto & COCHAR, Thereza Magalhães, 2005), adotado pela escola. Este capítulo trata da apresentação do projeto **Os focas** e das instruções de como avaliar e escrever uma notícia respectivamente. Contudo, E1 não conseguiu sistematizar a ordem de apresentação dos elementos relacionados ao conteúdo como também misturou as orientações voltadas para a produção da notícia com as da elaboração do jornal, comprometendo desta maneira a transmissão dos saberes.

Como já teorizamos mais acima, uma sequência ou parte de uma aula inicia sempre com a apresentação pelo professor das noções e conceitos, tomando como base os saberes de referência. E para que esse saber se torne acessível para os alunos, deverá ter sofrido múltiplas transformações, devendo ser em primeiro lugar simplificado; em seguida ilustrado com exemplos reais, se possível da atualidade, com o intuito de torná-lo aprendível. No entanto, isso não ocorreu, apesar de ter elaborado seu plano, baseado no livro, na verdade, E1 ensinou com base no improviso, comprometendo desta forma a transmissão desses saberes.

(1) Situação de sala de aula com E1. Tema: Desenvolvimento da aula.

E1: Nós estávamos estudando a notícia /eh / a notícia é um tipo de texto que está presente nos jornais // Nós estávamos estudando a notícia enquanto gênero textual presente nos jornais [...] No momento em que estamos produzindo escrevendo uma notícia / nós encontramos elementos // qual é a finalidade da notícia □ qual é a finalidade do jornal □ // Como ela disse (referindo à aluna) o jornal serve para transmitir a notícia / ou seja / informações / certo □ //

Neste segmento, observamos que o estagiário evoca várias informações ao mesmo tempo (definição, elementos da notícia, finalidade), mas sem aprofundar nenhuma delas. Diante da resposta de uma aluna, ele não soube fazer a distinção entre jornal falado e impresso, entre gênero notícia e seus suportes, demonstrando desconhecimento dos textos e de seu estatuto (BRONCKART, 2007, p.69).

De acordo com Bronckart (2007, p. 72), "Os **textos** são produtos da atividade humana e, como tais, são articulados às necessidades e às condições de funcionamento sociais no seio das quais são produzidos." A partir de Bakhtin (2003, p.301), essa noção passou a ser aplicada ao conjunto das produções verbais organizadas, orais e escritas, podendo ser hoje designada em termos de gênero, ou seja, todo exemplar de texto observável pode ser considerado como pertencente a um determinado gênero, sendo a notícia um deles.

Bronckart (2007, p. 80) acrescenta ainda que "Todo texto empírico é objeto de um procedimento de observação, ou, mais simplesmente, de leitura." Na ausência de uma leitura prévia do texto, que seria trabalhado em sala de aula, ao elaborar um exemplo, no

momento mesmo da interação, E1 confundiu manchete da notícia (o título), elemento observável da ordem paralinguística, pertencente a este gênero, com o título do jornal.

Esta leitura inicial, em busca de informação sobre o texto, incide sobre três conjuntos de observáveis: de ordem **semântica**, que fornece aspectos sobre o conteúdo referencial semiotizado no texto, assim como, aspectos referentes ao contexto e ao modo como o autor se situa em relação a esse contexto; os de ordem **léxico-sintática**, que mostra as modalidades específicas de codificação lexical das unidades de conteúdo, isto é, as escolhas efetuadas nos paradigmas de lexemas, disponíveis na língua para indicar um mesmo referente e para apreender os subconjuntos de categorias e de regras gramaticais mais mobilizadas pelo texto; e os de ordem **paralinguística**, que identifica as unidades semióticas não verbais (quadros, imagens, esquemas etc.), chamadas de unidades **paratextuais**, os procedimentos **supratextuais** de formatação da página (títulos, subtítulos, paragrafação) e o relevo (sublinhados, itálicos, negritos etc.), que traduzem alguns aspectos dos procedimentos de planificação e/ou dos procedimentos enunciativos⁶ (BRONCKART, 2007).

(2) Situação de sala de aula com E1. Tema: Desenvolvimento da aula.

E1: Por que quando a gente passa na rua em frente a uma banca ou então um jornaleiro lá na Integração / o que ele tá tentando□/ Por que ele fica gritando chamando as pessoas□ / O quê que ele fala□ / Ele chama a atenção das pessoas ao título do jornal, porque ele desperta o interesse nas pessoas pelos fatos / não é□ / certo□ ///

No segmento seguinte, constatamos também algumas inadequações com relação aos saberes de referência expostos acima. Ao exemplificar o *lead* da notícia, elemento observável, pertencente à ordem semântica do gênero notícia, E1 o chamou de subtítulo, elemento pertencente à ordem paralinguística.

(3) Situação de sala de aula E1. Tema: Desenvolvimento.

E1: esta notícia que mostrei pra vocês aqui oh// onde é que está o título□// Aqui em cima // Roseana lança programa de formação profissional para 300 mil trabalhadores// Não é isso□ Certo□// E onde é que está o lead□ aqui

⁶ Para os textos orais, a leitura dos observáveis paralinguísticos permite observar alguns procedimentos supratextuais que parecem equivaler aos de formatação e de ênfase dos textos escritos – silêncios, mudanças de tom, acentos prosódicos etc. (BRONCKART, 2007, p. 81).

né□ (aponta para o subtítulo) Esta parte que fica aqui bem embaixo do título///

Segundo Bronckart (2007), cada texto particular exibe características individuais e constitui, por isso, um objeto sempre único. Mesmo quando exemplares concretos de texto pertencem a um mesmo gênero e compostos por tipos de discursos idênticos, eles ainda podem se diferenciar em inúmeros aspectos, a notícia é um exemplo.

Sem considerar os aspectos acima abordados e, sem ter feito uma leitura inicial de vários exemplares do gênero de texto notícia com os alunos, mostrando a eles suas particularidades, E1 passou a explicar o projeto do jornal Os focas, através da leitura do texto do livro, que dava as instruções a serem seguidas pelos alunos para a elaboração do jornal. Como a maioria dos alunos não possuía livro, E1 utilizou a estratégia de leitura compartilhada. Dividiu a turma em grupos de alunos, que não tinham livro com os que tinham, e solicitou que cada um lesse um trecho do texto. Esta estratégia não foi bem sucedida, porque cada aluno lia de um jeito, uns bem outros mal (em voz muito baixa ou titubeando nas palavras), contribuindo para dispersar a atenção dos demais, acabando por gerar conflitos de ordem disciplinar em sala de aula, como por exemplo, o momento em que um deles se recusou a ler e a professora-regente se viu obrigada a intervir, sem sucesso.

(4) Situação de sala de aula com E1. Tema: Desenvolvimento da aula.
E1: João leia o segundo tópico (o aluno não lê, a professora B interfere) [B: Ei João o que é isso / você não sabe ler□] Não□ [B: então você tem que voltar lá pra 5ª série] (outra aluna lê)///

No final da leitura do livro, E1 solicitou que os alunos se dividissem em grupos de cinco ou seis e anunciou ora que os alunos iriam escrever uma notícia, ora um jornal; ora em grupo, ora, individualmente.

(5) Situação de sala de aula com E1. Tema: Desenvolvimento da aula.
E1: Bom / agora/ eu queria passar para vocês o que vão fazer em casa // Antes de nós começarmos a trabalhar / a dividir os grupos / oh / o que vocês vão fazer / vocês vão individualmente escrever um primeiro rascunho uma notícia com base nos princípios aprendidos / para isso / nós vamos agora nos dividir em grupo/ em média de 5 pessoas /cada grupo vai ficar com um tema / vocês vão discutir / sendo que cada grupo vai fazer um jornalzinho diferente (pausa) / oh / oh / o que que nós vamos fazer agora / neste momento / antes de vocês escreverem a notícia para valer mesmo / oh / atenção todos os grupos atenção // vocês vão criar uma notícia / vocês vão

ensaiar / vocês vão inventar /criar uma notícia agora certo□/ respeitando todos esses princípios ///

Com relação a esta atividade, E1 não considerou a situação de ação que designa as propriedades dos mundos formais (físico, social e subjetivo)⁷ que influenciam sobre a produção textual. Esses mundos, de acordo com Bronckart (2007, p. 91), “São conjuntos de representações sociais que podem ser objeto de uma descrição *a priori*”, mas que o agente dispõe de versões particulares dessas representações sociais. Convém, então, distinguir a situação de **ação de linguagem externa**, isto é, as características dos mundos formais, tais como uma comunidade de observadores poderia descrever, e a situação de **ação de linguagem interna ou efetiva**, isto é, as representações sobre esses mesmos mundos, tais como um agente as interiorizou e que influenciarão, realmente, sobre a produção de um texto empírico.

Segundo Bronckart, metodologicamente, a partir das informações referentes à situação de ação externa, não podemos formular senão hipóteses sobre a situação efetiva do agente. Portanto, diz este autor, “As relações entre uma situação de ação e um texto empírico, por várias razões, nunca podem apresentar um caráter de dependência direta e mecânica” (2007, p.92). No caso da atividade solicitada aos alunos por E1, mesmo que os alunos dispusessem de um conhecimento exaustivo da situação de ação interna, não permitiria a eles preverem o conjunto das características do texto empírico produzido. Para Bronckart, as representações do agente são apenas um ponto de partida, a partir do qual um conjunto de decisões deverá ser tomado. Essas decisões consistem em: (i) escolher, dentre os modelos disponíveis no intertexto, o gênero de texto que parece ser o mais adaptado às características da situação interiorizada e também escolher os tipos de

⁷ A teoria do agir comunicativo (HABERMAS, 1987), parte do princípio que para se desenvolver qualquer atividade, é necessário considerarmos não somente as regras de racionalidade e de eficácia, mas também, as representações coletivas, cujos quadros de avaliação da atividade ou de avaliação das modalidades de participação dos agentes particulares, nessa atividade, encontram-se organizados em três tipos de mundos (“formais” ou “representados”: um mundo objetivo, constituído de leis ou teorias codificadoras dos conhecimentos elaborados sobre o meio físico, sendo necessário, para sermos eficazes na atividade envolvida, dispormos de representações pertinentes sobre os parâmetros do ambiente; um mundo social, sobre as normas, valores e símbolos elaborados para regular as interações entre grupos ou entre indivíduos, os signos incidem sobre a maneira de organizar a tarefa, isto é, sobre as modalidades convencionais de cooperação entre membros do grupo; um mundo subjetivo, sobre as expectativas construídas em relação às qualidades requeridas de um agente humano, os signos incidem sobre as características próprias de cada indivíduo engajado na tarefa habilidade, eficiência, coragem etc. (BRONCKART, 2007, p. 34).

discurso, as sequências, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos que compõem o gênero de texto escolhido (BRONCKART, 2007, p. 92).

Pela falta de domínio desses saberes de referência, E1 não conseguiu planejar e preparar sua aula, para levar seus alunos a dominarem o gênero notícia. Pois, para este fim, afirma Bronckart (2007, p. 92), o agente deve mobilizar algumas de suas representações sobre os três mundos: de um lado, devem ser requeridas como **contexto da produção** textual (qual é a situação de interação ou de comunicação na qual o agente-produtor julga se encontrar?) e esses conhecimentos vão exercer um controle pragmático ou ilocucional sobre alguns aspectos da organização do texto; de outro lado, devem ser requeridas como **conteúdo temático** ou o **referente** (quais temas vão ser verbalizados no texto?) e vão influenciar os aspectos locucionais ou declarativos da organização textual (BRONCKART, 2007).

De acordo com Bronckart (2007), o **contexto de produção** pode ser definido como um conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado. Esses fatores podem ser agrupados em dois conjuntos: o primeiro refere-se ao mundo **físico** e o segundo, ao mundo **social** e ao **subjeto**. No primeiro plano, todo texto resulta de um comportamento verbal concreto, desenvolvido por um agente situado nas coordenadas do espaço e do tempo; portanto, todo texto resulta de um ato realizado em um contexto **físico**, que pode, segundo Bronckart, ser definido por quatro parâmetros precisos: (i) o **lugar de produção**: o lugar físico em que o texto é produzido; (ii) o **momento de produção**: a extensão do tempo durante o qual o texto é produzido; (iii) o **emissor** (ou produtor, ou locutor): a pessoa (ou a máquina) que produz fisicamente o texto, podendo essa produção ser efetuada na modalidade oral ou escrita; (iv) o **receptor**: a (ou as) pessoa(s) que pode (m) perceber (ou receber) concretamente o texto⁸.

No segundo plano, a produção de todo texto inscreve-se no quadro das atividades de uma formação social, mais precisamente, no quadro de uma forma de interação comunicativa que implica o mundo social (normas, valores, regras etc.) e o mundo subjetivo (imagem que o agente dá de si ao agir). Esse **contexto sociossubjetivo**, segundo Bronckart

⁸ No caso da produção oral, o receptor está geralmente situado no mesmo espaço-tempo do emissor e, assim, pode responder-lhe diretamente; podendo, nesse caso também ser chamado de co-produtor ou de interlocutor (BRONCKART, 2007, p. 93-94).

(2007), pode ser também decomposto em quatro parâmetros principais: (i) o **lugar social**: no quadro de qual formação social, de qual instituição ou, de forma mais geral, em que modo de interação o texto é produzido: escola, família, mídia, exército, interação comercial, interação informal etc.?; (ii) a **posição social do emissor** (que lhe dá seu estatuto de enunciador): qual é o papel social que o emissor desempenha na interação em curso: papel de professor, de pai, de cliente, de superior hierárquico de amigo etc.?; (iii) a **posição social do receptor** (que lhe dá seu estatuto de destinatário): qual é o papel social atribuído ao receptor do texto: papel de aluno, de criança, de colega, de subordinado, de amigo etc.?; (iv) o **objetivo** (ou os objetivos) da interação: qual é, do ponto de vista do enunciador, o efeito (ou os objetivos) da interação (qual é, do ponto de vista do enunciador, o efeito (ou os efeitos) que o texto pode produzir no destinatário?

No encaminhamento da atividade de produção, faltou a E1 orientar seus alunos a observarem esses aspectos, como também os procedimentos didáticos-metodológicos foram realizados de forma inadequada (correção coletiva de textos, ausência de reescritura, ausência de atividades para solucionar os problemas de ordem linguística) contribuíram para que as notícias produzidas pelos alunos não saíssem de acordo como o desejado. As notícias que acabaram sendo publicadas no jornal da turma, não foram as mesmas produzidas pelos alunos, mas sim, as reproduzidas de outras mídias pelo próprio estagiário.

A seguir, analisaremos e interpretaremos as figuras de ação, a partir dos comentários e avaliações do estagiário e da professora-regente B (**trabalho representado**), destacando suas propriedades: os tipos de discursos, os eixos temporais, as formas de expressão (as marcas de agentividade), os tipos de relações predicativas mobilizadas: as modalizações lógicas (certeza, probabilidade etc.), deônticas (obrigação), pragmáticas (intencionalidade) e apreciativas que mobilizam verbos de processo da ordem do pensamento (crer, estimar, achar etc.), que nos revelam as dimensões do agir professoral no plano motivacional, no plano da intencionalidade e no plano dos recursos.

- Trabalho representado: focalização nos conflitos e impedimentos que influenciaram na realização da aula

- No plano motivacional

(6) Autoconfrontação simples com E1. Tema: Condições de trabalho.

E1: porque eu tive que pegar o jornal na biblioteca / e e usei o jornal de uma maneira ilustrativa para mostrar os elementos da notícia / porque eu não tinha jornal / tive que chegar na escola e pegar o jornal na biblioteca///

Neste segmento, marcado pelo relato interativo, E1 mobiliza uma figura de ação-acontecimento passado interna para ilustrar o seu agir, por meio de um incidente. Com relação ao eixo temporal, as localizações isocrônicas são realizadas por formas do pretérito perfeito e do pretérito imperfeito, reproduzindo a ordem na qual foram desenvolvidos os motivos dos fatos narrados. Essas formas verbais asseguram uma função de contraste, marcada pela oposição entre os processos postos em primeiro plano (codificados pelo pretérito perfeito), referentes à atoralidade, neste caso, ao estagiário; e, os processos postos em segundo plano (codificados pelo pretérito imperfeito), concernentes aos dependentes, neste caso (alunos, professora-regente, situação). Neste exemplo, a atoralidade do actante coincide com o segundo plano.

Quadro 01 – Análise da função de contraste no seg. E1.1

Segundo plano (eu + IMPERFEITO) <i>eu não tinha jornal</i>	Primeiro plano (eu + PRETÉRITO PERFEITO) <i>eu tive que pegar o jornal usei o jornal</i>
--	---

Fonte: BULEA, 2010.

Identificamos, ainda, que a estruturação dos fatos contados obedece a um esquema narrativo prototípico: um estado inicial “eu tive que pegar o jornal na biblioteca”; uma complicação “porque eu não tinha jornal”; um ato, visando à resolução: “tive que chegar na escola; e a resolução efetiva “e pegar o jornal na biblioteca”. Do ponto de vista agentivo, o actante se apresenta implicado no acontecimento narrado pela presença massiva do eu. Ao tomar consciência que, de fato, ele não havia preparado, previamente, as ferramentas materiais, a fim de exemplificar o tema abordado, observamos a relação

predicativa entre o sujeito e o verbo mediatizada por uma modalização lógica, expressa pelo metaverbo **ter** “tive que pegar”, “tive que chegar”, indicando sua capacidade de ação.

- No plano da intencionalidade

Com relação ao conteúdo, a ser ensinado pelo estagiário, a professora-regente limitou-se a indicar o assunto, notícia, sem ter apontado as sequências de continuidade.

(8) Autoconfrontação simples com E1. Tema: Orientação pedagógica.
E1: ela explicou/ a primeira aula/ eu fiz a observação da primeira aula dela/ que foi justamente sobre a notícia/ o primeiro texto que inicia o capítulo (referindo-se ao livro) e e após a aula/ ela disse ela me chamou e eu perguntei professora/ qual o conteúdo a ser trabalhado na próxima aula □/// Nós estamos começando a falar sobre a notícia / e vai ser em cima deste capítulo / vamos continuar este assunto aqui/// Mas o modo como eu ia preparar a aula/ o que eu ia apresentar o que eu ia falar/ tudo/ eh/ tive inteira liberdade para fazer isso///

Neste segmento, identificamos duas figuras. Na primeira, constatamos uma passagem da ação externa à interna, conservando a mesma figura de ação-ocorrência externa e interna, marcada pelo discurso interativo, para expressar tanto o agir da professora-regente “ela explicou”, “ela disse”. “ela mencionou”, “ela me chamou” quanto seu próprio agir “eu fiz”, “eu perguntei”. Do ponto de vista de sua organização enunciativa, apresenta ocorrências de discurso indireto (do estagiário ao se referir à professora-regente). Com referência ao eixo temporal, observamos localizações de anterioridade, que mobilizam formas do passado (pretérito perfeito, com valor de presente concluído), compreendendo o resultado atual dos atos do próprio estagiário e de posterioridade com formas do futuro (futuro do pretérito composto), para apresentar um conjunto de elementos diversos e heterogêneos relacionados ao agir em questão: atos incumbidos à professora regente “ela explicou”, “ela disse”, “ela me chamou”; atos anteriores à realização da tarefa, propriamente, dita “eu fiz a observação da primeira aula dela”, “eu perguntei”; atos que seriam efetuados pelo próprio estagiário “ia preparar”, “ia apresentar”, “ia falar”. A relação predicativa entre o sujeito e o verbo é mediatizada por modalizações deônticas que expressam ações típicas do agir professoral, como sendo do domínio das obrigações do estagiário: “ia preparar”, “ia apresentar”, “ia falar”, assumindo precocemente o papel de

professor, sem que tivesse sido preparado suficientemente bem para tanto. Notamos, ainda, uma modalização não intercalada na relação prediativa, marcada pelo advérbio “justamente”. Do ponto de vista das marcas de agentividade, o estagiário é identificado e designado no singular, por eu, marcando a equivalência entre a instância emissora do texto e o autor dos atos evocados, confirmando uma forte implicação do estagiário nos atos constitutivos do seu agir. Quanto à professora-regente, esta é identificada e designada pelo pronome pessoal de terceira pessoa ela e pelo nome “professora”. Na segunda figura de ação-performance, o actante teatraliza a voz da professora-regente “Nós estamos começando a falar sobre a notícia e vai ser em cima deste capítulo/ vamos continuar este assunto aqui”, que atesta como as orientações sobre os conteúdos foram repassadas.

- No plano dos recursos: tipificações do agir

A indisciplina comprometeu bastante o desenvolvimento de sua aula. Na avaliação da professora-regente, tal fato ocorreu devido à falta de controle do estagiário com a turma.

(10) Autoconfrontação cruzada com E1. Tema: Performance.

B: Então / tu não podes deixá-los muito à vontade / porque eles atrapalham tua aula // em vez de colaborar ///

(11) Autoconfrontação cruzada com E1. Tema: Performance.

B: Eu até conversei com ele sobre isso (voltando-se para a pesquisadora) que sempre quando entrar na sala / eles tiverem conversando / chama sempre a atenção deles / o tempo todo / pra eles ficarem sempre atentos às aulas.

No primeiro segmento acima, a professora-regente mobiliza a figura de ação-experiência interna e externa, marcada pelo discurso interativo, para demonstrar ao estagiário as ações típicas que costuma realizar nesses casos e orientá-lo a agir da mesma forma que ela age. A relação prediativa entre o sujeito e o verbo é mediatizada por uma modalização pragmática, expressa pelo metaverbo **poder**, atribuindo ao actante uma capacidade de ação (poder-fazer), com ênfase em uma dimensão própria do agir professoral. Neste caso, o enfoque está na relação psicológica em manter os alunos sob controle. Do ponto de vista da agentividade, o actante é identificado pelo pronome tu, direcionado ao destinatário “tu não podes”, responsabilizando-o pela indisciplina dos

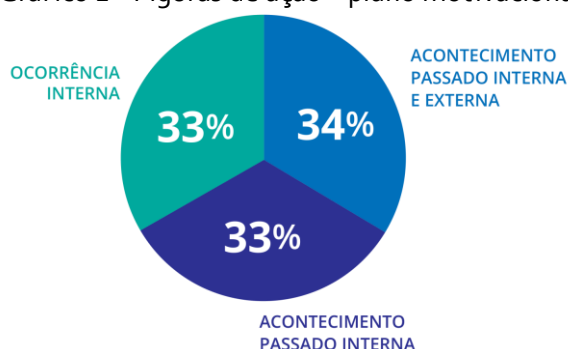
alunos, marcados pela presença do pronome de valor genérico eles; e, no segundo segmento, a professora-regente utiliza uma modalização lógica (epistêmica) para expressar como certa a avaliação enunciada, ou seja, o modo como todo professor deve agir para manter seus alunos atentos à aula.

Considerações finais

Através da análise e interpretação dos comentários e avaliações dos estagiários e professores-regentes, identificamos as figuras de ação, as marcas de agentividade e as modalizações que nos revelaram como os estagiários ensinam de fato a Língua Portuguesa e as dimensões do seu agir professoral, como também das professoras-regentes, nos planos motivacional, da intencionalidade e dos recursos. De acordo com os nossos pressupostos teóricos, identificamos as seis configurações linguísticas que correspondem às grandes formas de interpretação do agir (BRONCKART, 2004; BRONCKART; BULEA; FRISTALON, 2004; BULEA; FRISTALON, 2004; PEIXOTO, 2011; BULEA, 2010).

Nas tomadas de consciência, com relação ao **plano motivacional**, os estagiários produziram figuras de ação **acontecimento passado interna** e **acontecimento passado interna e externa** (ora com foco no seu próprio agir, ora com o foco no agir da professora-regente), para justificarem suas ações não realizadas ou que iriam realizar; a ação **ocorrência interna**, para descreverem as dificuldades para a realização da tarefa. Identificamos ainda, nessas ocorrências, uma forte predominância de modalizações **pragmáticas** da ordem das razões ou capacidades de ação e a presença de uma modalização **deôntica** da ordem das obrigações, atribuídas aos próprios actantes.

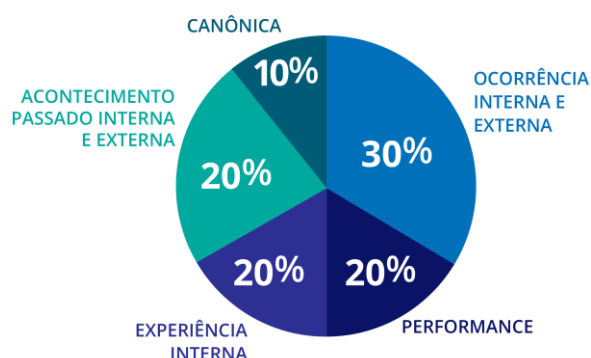
Gráfico 1 – Figuras de ação – plano motivacional



Fonte: Elaborado pela autora.

No **plano da intencionalidade**, os estagiários produziram figuras sucessivas **ação experiência**, **ação acontecimento passado interna e externa** para descrever as ações durante a realização das aulas; ação **ocorrência interna e externa**, para descrever o desenvolvimento da aula; ação **canônica externa**, produzida pela professora-regente para descrever as ações que o estagiário deveria seguir e ação **performance** ora produzida pelo estagiário para teatralizar a voz da professora regente, a respeito do modo como o orientou, ora pela professora-regente, teatralizando sua própria voz, para reproduzir o que lhe recomendara. Identificamos, nessas ocorrências, forte predominância de modalizações **pragmáticas** e **apreciativas** e de um único caso de modalização **deôntica** do domínio das obrigações típicas do agir professoral.

Gráfico 2 – Figuras de ação – plano da intencionalidade

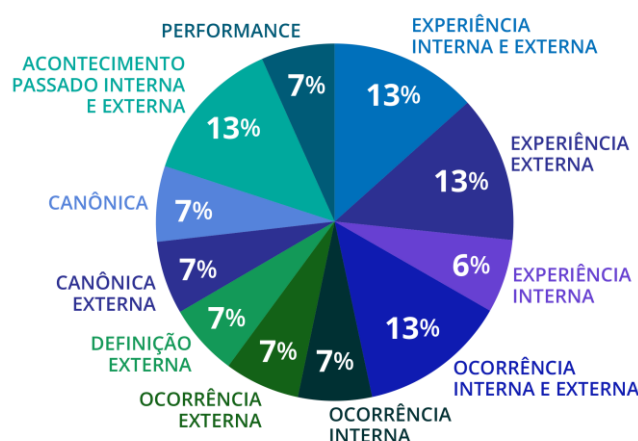


Fonte: Elaborado pela autora.

No **plano dos recursos** (tipificação do agir), os estagiários produziram figuras sucessivas de ação **ocorrência interna e externa**, focando seus próprios atos e os das

professoras-regentes, para descreverem o que realizaram, o que poderiam ter realizado e o que não realizaram; ação **definição externa**, para avaliarem o modo como foram recebidos na escola-campo; ação **canônica externa**, para avaliarem as incumbências impostas aos estagiários pelas professoras-regentes; ação **experiência interna**, para descrever suas ações típicas de ensinar e ação **experiência interna e externa**, produzida pela professora-regente, para descrever como trabalhar com texto em sala de aula; ação **acontecimento passado**, para descreverem os incidentes ocorridos em sala de aula. Nas tomadas de consciência, identificamos uma forte predominância de modalizações **pragmáticas** e **apreciativas** e alguns casos de modalizações **lógicas**, expressando certezas e/ou verdades e modalizações **deônticas**, expressando ora capacidade de ação, atribuída à orientadora-docente, ora ao saber-fazer, atribuído à professora-regente. No **plano dos recursos** (ferramentas materiais), os estagiários produziram a figura de **ação definição** para avaliarem a relação de poder na escola e a ação **acontecimento passado interna e externa** para evocarem ações implementadas para conseguirem os materiais didáticos. Na primeira, identificamos modalizações **pragmáticas** e **apreciativas** e na segunda, modalizações **apreciativas** e **deôntica**, esta última para enunciar uma obrigação que competia à professora-regente realizar.

Gráfico 3 – Figuras de ação – plano dos recursos (tipificação do agir)



Fonte: Elaborado pela autora.

Para concluir, a formação inicial de professores é influenciada por inúmeros fatores e, dada a sua complexidade, faz-se necessário que a disciplina Teoria e Prática de Ensino de LP contribua

positivamente para sinalizar ações em que as atividades não visem somente ao domínio do conhecimento teórico (o saber), como também ao **saber-fazer**, oferecendo aos futuros profissionais condições de trabalho para o **poder-fazer** (LEURQUIN, 2013).

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. Gêneros do discurso. In ESTÉTICA DA CRIAÇÃO VERBAL. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BORDET, D. **Transposition didactique**: une tentative d'éclaircissement. Paris: DEES, 1997.

BRONCKART, J-P.; PLAZAOLA GIGER, I. **La transposition didactique**: histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. Practiques, 1998.

_____. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 2007.

_____. O trabalho como agir e a formação pela análise do trabalho. In: **O agir nos discurso: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. São Paulo: Mercado de Letras, 2008. p.93-108.

BULEA, E; FRISTALON, I. Agir, agentivité et temporalité dans des entretiens sur le travail infirmier. In: BRONCKART, J-P; Groupe LAF (Ed.). **Agir et discours em situations de travail**. Genève: Université de Genève, cahiers de la section des sciences de l'éducation, n.103, 2004.

_____. **Linguagem e efeitos, desenvolvimento da interpretação da atividade**. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

_____. ; BRONCKART, J-P. **Les représentations de l'agir enseignant dans le cadre du genre entretien**. Genebra, 2012.

CEREJA, W. R.; COCHAR, T. M. **Português, linguagens**: literatura, produção de texto, gramática. São Paulo: Editora Saraiva, 2005.

CICUREL, F. **Les interactions dans l'enseignement des langues**: agir professoral et pratiques de classe. Paris: Les éditions Didier, 2011.

CHATEL, E. **Marchés et prix**: savoirs enseignés et façons d'enseigner en Sciences Économiques et Sociales. Paris: INRP, 1995.

_____. L'incertitude de l'action éducative: enseigner une action en tension. In : BAUDOUIN, J.-M. ; FRIEDRICH, J. **Théorie de l'action et éducation**. Bruxelles: De boeck, p. 179-201, 2001.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique**, du savoir savant au savoir enseigné. Paris: La pensée sauvage, éditions, 1991.

CLOT, Y. **La fonction psychologique du travail**. Paris: Presses universitaires de France, 2010.

FAÏTA, D. ; VIEIRA, M. **Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée**. D.E.L.T.A, 2003.

HABERMAS, J. **Théorie de l'agir communicationnel**, t. I et II. Paris: Fayard, 1987.

LEURQUIN, E. V. L. F. Que dizem os professores sobre seu agir professoral? In: MAGELA, A. F. L. (Org.). **Ensino-aprendizagem na perspectiva da linguística aplicada**. Campinas: Pontes, 2013, p 299-323.

MACHADO, A. R. Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. In: **Linguagem e educação**: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

PERRENOUD, P. **La transposition didactique a partir de pratiques**: des savoirs aux compétences. *Révue des sciences de l'éducation*. Montréal, v.24, n.3, p. 487-514, 1998.

PEIXOTO, C. **Representações do agir docente**: análises de reconfigurações do agir no discurso do professor. 2011. 217 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011,

VERRET, M. **Le temps des études**. Paris: Honoré Champion, 1975.

ⁱ **Paula Francinetti Ribeiro de ARAUJO, Profa.**

Instituto de Educação Federal do Maranhão

Doutora em Linguística pela UFC. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando, principalmente, com letramento de jovens e adultos, prática de ensino, formação de professor, educação a distância e produção de material didático. Faz parte do GEPLA - Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (UFC-CNPq) e é líder do Grupo de Estudo, Formação e Linguagem vinculado a PRPGI/IFMA. Coordena o Colóquio de Línguas, desde 2013.

paulafrancinetti@ifma.edu.br

Recebido em 30 de junho de 2014

Aceito em 30 de agosto de 2014