

## Os gestos didáticos no trabalho de professoras alfabetizadoras no contexto de ensino remoto

### Didactic gestures in the work of literacy teachers in the context of remote teaching

Andreia Rezende Garcia-Reis\*  
Rafaela Reis Castor\*\*

**RESUMO:** Este artigo tem como principal objetivo identificar os gestos didáticos fundadores e específicos (Barros, 2013; Dolz, 2017) de professoras alfabetizadoras, sobretudo nas aulas de Língua Portuguesa, no trabalho com a compreensão de textos, durante o ensino remoto no ano de 2020. Os dados foram gerados a partir de gravações em áudio e vídeo de videoaulas de duas professoras alfabetizadoras de uma escola privada de Minas Gerais, na região sudeste do país, além de entrevistas semiestruturadas com cada uma das professoras. O processo de alfabetização (Soares, 2020; 2021) e ensino da compreensão textual (Brasil, 2018) são compreendidos como um percurso metódico, com base em princípios interacionistas (Bronckart, 2006), de reflexão sobre o sistema de escrita e sobre os objetivos comunicativos dos diversos gêneros textuais que circulam socialmente. Os resultados da investigação revelam que as professoras alfabetizadoras acionam diferentes gestos didáticos, tanto fundadores quanto específicos, para promover a alfabetização das crianças inseridas no ensino remoto, com o objetivo de ensinar os conteúdos planejados e também de organizar o tempo de aula nessa modalidade de ensino. Os gestos encontrados nas aulas analisadas, sobretudo os languageiros, constituem o trabalho docente em turmas de alfabetização e fazem-se presentes também no ensino presencial.

**PALAVRAS-CHAVE:** Trabalho docente. Gestos didáticos. Alfabetização. Ensino remoto. Videoaulas.

**ABSTRACT:** The main purpose of this article is to identify the founding and specific didactic gestures (Barros, 2013; Dolz, 2017) of literacy teachers, especially in Portuguese language classes, when working with reading comprehension during remote teaching in the year 2020. These data were generated from audio and video recordings of video classes by two literacy teachers from a private school in the state of Minas Gerais in Southeastern Brazil, in addition to semi-structured interviews with each of the teachers. The literacy process (Soares, 2020; 2021) and the teaching of reading comprehension (Brasil, 2018) are understood as a methodical path based on interactionist principles (Bronckart, 2006) of reflection on the writing system and the communication objectives of the different text genres socially circulating. The results of the investigation reveal that literacy teachers use different didactic founding and specific gestures to promote literacy among children in remote education in order to teach the planned content learning and also organize class time in this teaching modality. The gestures found in these classes, especially those language-related, constitute the teaching work in literacy classes and are also present in in-person teaching.

**KEYWORDS:** Teaching work. Didactic gestures. Literacy. Remote teaching. Video classes.

\* Doutora em Linguística pela UFRJ, Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e do Programa de Pós-graduação em Educação da UFJF, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1209-5185> andreiar Garcia@yahoo.com.br

\*\* Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFJF e professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede privada. ORCID: <https://orcid.org/0009-008-91901213> rafaellacastor@hotmail.com

## 1 Introdução

Este artigo origina-se de uma pesquisa de mestrado recém concluída no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, cujo objetivo foi o de identificar os gestos didáticos fundadores e específicos de professoras alfabetizadoras, sobretudo nas aulas de Língua Portuguesa, no trabalho com a compreensão de textos, durante o ensino remoto.

Os anos de 2020 e 2021 ficaram marcados na história da humanidade pela presença do vírus SARS-CoV-2, responsável pela pandemia de covid-19, declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em março de 2020, que levou as autoridades a orientarem a adoção de medidas de distanciamento social para a contenção da propagação do vírus. As escolas foram diretamente afetadas por essas medidas, uma vez que as aulas presenciais foram suspensas e, progressivamente, iniciaram-se processos de ensino remoto e a distância. Por mais que o ensino na modalidade remota tenha sido útil para suavizar em alguma medida o *déficit* educacional decorrente das medidas de isolamento social, é evidente que o impedimento de convívio diário entre alunos e professores; a falta de experiências interpessoais necessárias ao desenvolvimento das crianças (principalmente nos anos iniciais); e a gritante desigualdade econômica existente entre as famílias (tratando-se especialmente da realidade brasileira) dificultaram demais o exercício da docência e, por conseguinte, o desenvolvimento educacional de toda uma geração de alunos afetados pelos males da covid-19.

A escola, cujo trabalho das professoras alfabetizadoras foi investigado durante o ano de 2020, aderiu ao ensino remoto quinze dias após a suspensão das aulas presenciais, por meio de uma ferramenta de reuniões do pacote *Office*, em modalidade on line. As aulas aconteciam de modo síncrono, em horário muito semelhante aos encontros presenciais daqueles dias letivos do início do ano, e ficavam gravadas para acesso daqueles alunos que não podiam participar no horário previsto, o que permitiu nosso acesso posterior para a realização deste estudo.

As ancoragens teórico-metodológicas desta pesquisa são as do Interacionismo Sociodiscursivo, com foco particular no trabalho docente (Bronckart, 2006; 2008; Machado, 2004; 2009), recaindo nos estudos sobre os gestos didáticos (Barros, 2013; Dolz, 2017) e proposições do campo da alfabetização, do letramento e da compreensão textual (Soares, 2019; 2020; 2021; Brasil, 2018).

Este artigo está organizado da seguinte maneira: após esta Introdução, que apresenta a pesquisa, há duas seções com os pressupostos teóricos, uma sobre o trabalho docente e os gestos didáticos e outra sobre os processos de alfabetização e de letramento; na sequência, há a apresentação mais detalhada do percurso metodológico realizado para, então, adentrarmos na análise dos dados gerados, seguida pelas considerações finais.

## **2 Trabalho docente e gestos didáticos**

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

Outras investigações sobre a ação do trabalhador passam a incluir a visão da Ergologia. As pesquisas sobre a atividade do homem no trabalho vêm recebendo influências e aquelas sobre o trabalho do professor participam desse movimento. Segundo Bronckart (2006, 2008), há alguns anos a atividade de ensino tende a ser considerada como trabalho.

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

Assim, assumimos que o trabalho do professor não se encontra isolado, mas faz parte de uma rede de interações sociais que existe em um determinado contexto, inserido num sistema de ensino. Para Machado (2007),

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

Como os professores pertencem a um coletivo mais amplo que é o da profissão, as regras do ofício ligam esses profissionais entre si. Essas regras, segundo Amigues (2004), reúnem gestos genéricos relativos a todo o conjunto de professores e gestos específicos, relativos a cada disciplina, por exemplo. Ressaltamos que o trabalho do professor é multidimensional e sua análise vai além da teoria ou de uma área específica, impondo ao pesquisador a necessidade de conhecer e de estudar diferentes conteúdos produzidos no âmbito das Ciências do Humano. Além disso, elucidamos que os saberes exigidos do professor decorrem das múltiplas dimensões que ele precisa compreender para agir em sala de aula, com foco em diferentes domínios, e que esses conhecimentos devem servir para a formação integral do educador.

No cenário de crise imposto a nós pela pandemia de covid-19 e a necessidade de isolamento social, as videoaulas foram um dos principais meios de continuidade do processo educacional. No entanto, para realizá-las os professores precisaram organizar uma nova rotina de trabalho que envolvia, por exemplo, a gravação de vídeos e a produção de conteúdos para enviar aos alunos, além de materiais extras para auxiliá-los nos estudos. Os docentes da educação básica, até então, não haviam vivenciado uma experiência como essa, de em tão pouco tempo produzir e ministrar aulas por meio de câmeras mediante sua exposição em mídias digitais.

Tornar as videoaulas atrativas e lecionar num espaço novo, que envolve tela, computador, jogos e ludicidade, desperta curiosidade, porém, torna mais distante o contato com os livros, com o ato de pegar no lápis ou na caneta para escrever e até mesmo pensar, pois basta um clique e a informação já chega pronta diante de todos. Sobre a questão da importância do professor como profissional que ensina e da escola como espaço educacional, Nóvoa e Alvim (2021) afirmam que “a “casa” é o contrário da “escola”. Em casa, estamos entre iguais; na escola, entre diferentes: e o que nos educa é a diferença [...] é preciso dizer que as tecnologias, por si só, não educam ninguém” (Nóvoa; Alvim, 2021, p. 6), por isso

ressaltamos a importância do professor, de sua formação e dos gestos didáticos acionados intencionalmente durante a atividade docente.

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

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

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

Os gestos didáticos surgem ao longo do fazer pedagógico, nos momentos de interação com os discentes. Na prática pedagógica, as formas observáveis do trabalho do professor ocorrem pela maneira como ele se expressa verbalmente e de forma não verbal, encaminhando suas ações didáticas. A respeito da ação docente, de acordo com Santos (2016), o que o professor faz em sala de aula já foi considerado missão, sacerdócio, mediação, mas, hoje em dia, tem sido considerado como trabalho, concepção em que alicerçamos a pesquisa descrita neste artigo.

Teoricamente, os estudiosos dos gestos didáticos apresentam duas categorias para esses gestos: os fundadores (ou fundamentais) e os específicos. Os fundadores seriam aqueles gestos relacionados às práticas estabilizadas em contextos escolares e os específicos seriam

aqueles relacionados a cada situação do momento em sala de aula, ou seja, aqueles que surgem de acordo com as necessidades particulares de cada transposição didática interna.

Segundo Dolz (2012),

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

Com relação aos gestos didáticos específicos, eles

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

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

### **3 Alfabetização e letramento como processos indissociáveis**

O contexto particular desta pesquisa e das reflexões sobre o trabalho docente, sobretudo na perspectiva dos gestos didáticos, acontece no cenário da alfabetização, lócus em que ocorre o ingresso institucional da criança não apenas no mundo da escrita, como também nas práticas e nos rituais do mundo da escola de ensino fundamental.

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

---

<sup>1</sup> GRAFE (Groupe Recherche pour l'Analyse du Français Enseigné / Grupo de Pesquisa e Análise do Francês Ensinado) é o nome do grupo de pesquisa do qual Joaquim Dolz é membro e coordenador. Atualmente, o grupo dedica-se a novas pesquisas sobre formação de professores no ensino de francês.

Processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades necessárias para a prática de leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de usos de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha ...); aquisição de modos de escrever e de modos de ler – aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita); a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê – livro, revista, jornal, papel etc. (Soares, 2021, p. 27).

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

Como letramento, ela ressalta:

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

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

Conforme o Interacionismo Sociodiscursivo, a língua faz-se pela interação. Desse modo, o ensino de uma língua deve estar relacionado aos contextos sociais e à diversidade textual existente, para que ocorram reflexões por parte dos participantes desse processo. Soares (2021) ressalta ainda que o processo de alfabetização inclui o sujeito que aprende, o

objeto a ser ensinado e a interação entre quem aprende e quem ensina. Nesse sentido, a interação é fator primordial nesse processo de aprendizagem.

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

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

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

Neste contexto de pandemia, que nos obriga a separar as crianças de seus professores e a descaracterizar o *locus* da aprendizagem – não mais a escola, mas o lar – o professor tem de se esforçar para se manter presente por meio de um ensino a distância que possa dar alguma continuidade à aprendizagem a partir de onde o processo foi interrompido, sempre levando em consideração que a criança está em ambiente totalmente diferente do ambiente escolar, e frequentemente inadequado para a realização de atividades escolares (Soares, 2020, recurso online).

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

#### **4 Aspectos metodológicos da pesquisa**



Por força das medidas sanitárias impostas pela pandemia de covid-19 e das normas de isolamento social, professores e alunos passaram a ministrar e assistir a aulas de dentro de suas próprias casas, um fato inédito até então, ao menos no que concerne ao ensino ministrado nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil. O interesse em investigar as aulas de professoras alfabetizadoras no referido cenário dá-se pela importância desse processo na vida pessoal e escolar das crianças e dos desafios enfrentados por docentes, alunos e suas famílias com a adoção do ensino remoto. Com isso, traçamos como objetivo geral da pesquisa de mestrado em Educação: investigar quais são os gestos didáticos fundamentais e específicos identificados no agir didático das professoras alfabetizadoras, nas aulas de Língua Portuguesa, com o trabalho de leitura e de interpretação de textos, ministradas no ensino remoto.

O percurso metodológico adotado nesta pesquisa consiste na observação e na análise de gravações de aulas de Língua Portuguesa produzidas ao longo do ano de 2020, de aproximadamente 50 (cinquenta) minutos cada, de duas professoras alfabetizadoras (denominadas de P1 e P2) de uma escola privada de um município mineiro<sup>2</sup>.

Destacamos que, no primeiro segmento do Ensino fundamental, na escola onde geramos os dados<sup>3</sup>, existem cinco turmas de cada ano e uma professora regente para cada turma. A professora regente da turma ministra as aulas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. As aulas especializadas são ministradas por outros professores especialistas. O planejamento semanal das atividades é coletivo, ou seja, uma professora planeja determinado conteúdo e compartilha com as demais colegas do mesmo ano. Dessa maneira, cada professora fica responsável por planejar uma disciplina por um determinado período e recebe o planejamento das outras disciplinas pelas colegas que atuam no mesmo ano que ela.

Tais características apresentadas permaneceram durante o período da pandemia e do ensino remoto. A escola conseguiu manter a quantidade de alunos por turmas, ou seja, ocorreram poucos desligamentos ou transferências de alunos durante esse período; os professores continuaram realizando os trabalhos de forma conjunta, participando semanalmente de reuniões pedagógicas e o planejamento continuou sendo coletivo. Tais aspectos são importantes para nossa reflexão acerca do trabalho docente, pois, nessa escola

---

<sup>2</sup> Na pesquisa de mestrado e na dissertação produzida, pode-se encontrar mais detalhes da investigação de um modo mais completo e alargado. A dissertação pode ser acessada em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/16581>

<sup>3</sup> A pesquisa foi submetida e aprovada no Comitê de Ética da UFJF.

em específico, a pandemia trouxe desafios, mas algumas práticas profissionais se mantiveram, embora adaptadas às circunstâncias daquele momento.

As análises foram feitas a partir de um recorte das videoaulas, ou seja, durante os momentos em que assistimos as gravações, destacamos exemplos de gestos didáticos identificados. A proposta é tentarmos selecionar os sete gestos didáticos fundadores e os gestos didáticos específicos acionados por cada uma das professoras, observando sua recorrência ou não durante as aulas.

Foi realizada, também, uma entrevista com as professoras participantes, em período posterior à adoção do ensino remoto e no retorno às atividades escolares presenciais. Trata-se de uma entrevista semiestruturada que serviu como suporte no momento da análise, com a finalidade de ajudar a compreender a mobilização de algum gesto didático, por exemplo; uma vez que as perguntas da entrevista tiveram o objetivo de conhecer o contexto particular de cada turma, o nível de desenvolvimento dos alunos no processo de alfabetização, a participação da família no ensino remoto, as principais dificuldades que as professoras tiveram durante as aulas on line, além de descobrir quais as principais estratégias e ferramentas utilizadas por elas durante o trabalho com os alunos ao longo do ano de 2020.

Para análise, foram elaborados quadros para melhor organização dos dados gerados, contendo colunas que situam elementos importantes, como o gesto fundador e específico, fala ou gesto da professora, interação com os alunos e contexto em que ocorrem. A seguir, passamos à análise de duas aulas em situação de ensino remoto em turmas de alfabetização.

## **5 Os gestos didáticos no agir docente**

Neste artigo, serão analisadas duas aulas, uma de cada professora alfabetizadora – P1 e P2 –, ocorridas logo no início da adoção do ensino remoto, cujo objetivo foi de trabalhar a leitura e a compreensão oral do livro literário “Carona na Vassoura”, de Julia Donaldson e Axel Scheffer. Dentre as perguntas estimulantes para a atividade de compreensão oral dos alunos, após o término da leitura pela professora, segundo constava no planejamento, estavam as sugestões:

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

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

A partir dessas orientações comuns a todas as professoras que lecionam nas turmas de primeiro ano, cada professora teve a liberdade de adaptar e direcionar a aula de acordo com a realidade e a dinâmica de sua turma, desde que conseguisse alcançar o objetivo principal que era fazer a leitura e promover a compreensão da história pelos alunos. Pela data da gravação dessa aula, março de 2020, os alunos, familiares e professores ainda estavam no início das experiências com o novo modelo de ensino, por isso, as atividades eram mais dinâmicas e orais, até porque as crianças estavam iniciando o processo de alfabetização e era inoportuno sobrecarregá-las de atividades escritas.

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

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

Após a elaboração do desenho, os alunos têm um tempo para apresentarem aos colegas e à professora as suas produções, e dizerem como constuíram a personagem. Só depois a professora compartilha a tela, com o livro em arquivo *PDF*, e faz a leitura e a apresentação para os alunos. Nesse momento, além da utilização da folha do desenho da bruxa como um recurso da aula, ela aciona um outro gesto fundador de dispositivo didático, que é o arquivo do livro em *PDF*. Ao compartilhar a tela do seu computador para os alunos, a P1 utiliza o

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

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

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

Terminada a leitura, a professora conversa com os alunos sobre as percepções que eles tiveram sobre a personagem, relembra alguns aspectos da história, como os personagens secundários, utilizando o gesto da memória didática. Concomitante a esse momento, observamos o gesto didático fundador de regulação interna, pois a professora faz a mediação entre as impressões que os alunos tinham sobre bruxa, levando em consideração as experiências leitoras de cada um e como era a personagem da história. Esta, por sua vez, quebra um pouco o paradigma cultural das histórias infantis, em que a bruxa quase sempre é uma personagem má.

Vários alunos pedem a P1 para mostrarem o desenho da bruxa que haviam feito, já que alguns já tinham mostrado antes. Nesse momento em questão, houve uma participação muito maior da turma, o que fez a professora utilizar um gesto didático específico que foi o de pedir para que desativassem o microfone e só mostrarem o desenho na tela.

Após esse momento, outro gesto específico é acionado, que é o de regulação do tempo, pois a P1 percebe que a aula já está quase terminando, então, pede aos alunos que ainda não mostraram seu desenho que o mostrem aos colegas. A aula vai finalizando, quando a professora aciona, mais uma vez, o gesto de dispositivo didático, que aparece atrelado ao gesto didático de formulação de tarefas, pois compartilha na tela do computador uma atividade para os alunos fazerem “em casa” que está no arquivo *Forms* e será postada na pasta de arquivos da turma. Não foram observados durante essa aula dois gestos didáticos fundadores, que são *Focalização ou elementarização* e *Institucionalização*. Para organizar e

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

Quadro 1 - Gestos didáticos fundadores da P1

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

Fonte: Criado pelas autoras (2024).

Quadro 2 – Gestos didáticos específicos da P1

<b>Gesto específico</b>	<b>Contexto</b>
Pedir para desligar o áudio para começar a aula.	Os alunos estavam interagindo uns com os outros e a professora queria iniciar a aula.
Passar a seta do mouse na capa do livro mostrando as imagens, de acordo com o que a professora fala sobre a imagem retratada.	Antes de iniciar a contação da história, a professora observa a capa do livro com os alunos.
Entonar a voz.	No momento da contação da história, a entonação de voz varia de acordo com os acontecimentos do texto.
Pedir para desativarem o microfone e só mostrarem o desenho que fizeram.	Depois que fizeram o desenho de como imaginavam a bruxa e ouviram a história contada pela professora, os alunos queriam apresentar seus desenhos.

Regular o tempo.	A professora viu que faltava pouco tempo para terminar a aula, ainda tinha alunos sem apresentar o desenho e ela tinha que explicar uma atividade.
Colocar as atividades na pasta (virtual) da turma.	No final da aula, a professora coloca a atividade que os alunos fariam para a próxima aula.

Fonte: Criado pelas autoras (2024).

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

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

(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas (Brasil, 2018, p. 95).

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

Ao solicitar que as crianças desenhem como imaginam ser a personagem, a professora 1 acionou um gesto didático específico, ou seja, a partir da necessidade da didatização do

objeto de ensino (Barros, 2012), ela criou esse momento na aula, tendo em vista que ele não constava no planejamento inicial e foi uma ação pessoal realizada, um estilo adotado pela P1 (Clot, 2007).

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

Com relação aos gestos didáticos fundadores manifestados no agir da professora durante o momento da aula, ressaltamos que não foram identificados os gestos de Focalização e Institucionalização. O objeto de ensino que no caso era o livro literário e a narrativa foram trabalhados, porém, não foram destacados elementos do tipo: título, nomes de autores, ilustrador, imagem, introdução, desfecho etc., o que poderia caracterizar o gesto de focalização. De acordo com Cervera (2015), distinguir as partes do objeto e entender suas dimensões ensináveis caracterizam o gesto didático fundador de Focalização.

No caso do gesto de Institucionalização, não identificado, esse gesto geralmente é conhecido como a sistematização dos conhecimentos (Santos, 2016). Caracteriza-se quando, em algum momento da trajetória de ensino, o professor constrói uma revisão sobre várias facetas do objeto de ensino trabalhado. Como já mencionado anteriormente, os alunos ouviram a contação de história pela professora, sem destacar elementos que caracterizam a estrutura da narrativa ou elementos visuais da capa do livro. Dessa forma, as ações de P1 no trabalho com o texto da história caracterizaram-se mais com o gesto de Criação da memória didática, pois ela recorda de forma oral com os alunos os acontecimentos, fazendo-lhes perguntas de compreensão.

A solicitação de um desenho aos alunos, de como pensaram ser a bruxa, além de possibilitar o levantamento de conhecimentos prévios tão importantes à compreensão leitora no percurso de formação do leitor e do leitor literário, estabelece relações e comparações posteriores com as imagens do livro, desejáveis ao trabalho com capacidades do campo

artístico-literário (Brasil, 2008). Salientamos, a partir da BNCC, que as ações pedagógicas com foco na alfabetização devem “garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos” (Brasil, 2008, p. 55), como ocorreu na aula em análise.

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

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

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

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

Dando continuidade à análise dos vídeos, consideraremos agora a aula da professora 2, cujo planejamento era o mesmo que orientou a realização da aula da P1. A professora inicia o encontro com um gesto didático específico que é o da oração e, involuntariamente, vai atraindo a atenção dos alunos para si. Em seguida, aciona mais um gesto didático específico e faz as anotações dos nomes das crianças que estão presentes na aula (chamada).

Após esse momento, a professora utiliza mais dois gestos didáticos específicos, pedindo que os alunos desliguem o microfone para começarem a aula e que façam um sinal se estão conseguindo ouvir bem. Ao conseguir o silêncio dos alunos, diz que eles irão conhecer uma história naquela aula e compartilha a tela com o livro em arquivo *PDF*. No momento de compartilhamento da tela e visualização do arquivo em *PDF*, podemos destacar 2 gestos didáticos fundadores que foram mobilizados: implementação do dispositivo didático e presentificação.

Antes de começar a leitura, a P2 orienta aos familiares que estão acompanhando as crianças em casa que se acontecer algum problema de compartilhamento ou áudio, que eles



comuniquem a ela. A professora utiliza um gesto didático específico e pede aos alunos que desliguem a câmera no momento em que ela estiver lendo a história.

Durante a leitura do livro, ela utiliza o gesto específico da entonação de voz, com a finalidade de atrair a atenção dos alunos. Após realizar a leitura do livro, P2 deixa os alunos comentarem sobre a história e realiza um gesto didático específico que é o de pegar a folha de planejamento para fazer perguntas de compreensão oral aos alunos. Nesses momentos de escuta atenta dos alunos, ela mobiliza a criação da memória didática das crianças e aciona outro gesto específico que é o de ver quem ainda não tinha participado daquela aula.

Em seguida, utiliza a implementação do dispositivo didático e solicita aos alunos que peguem algum material de escrita (folha ou caderno) porque vai trabalhar com a escrita de algumas palavras que apareceram na história. Após esse gesto, ela formula a tarefa, orientando aos alunos o que vão registrar e como vão registrar na folha. Concomitante à formulação de tarefas, a P2 mobiliza o gesto de focalização ou elementarização, pois uma das partes do objeto de ensino dela na aula era a escrita de palavras presentes no texto. Antes de pensar na escrita da palavra toda, a professora reflete com os alunos sobre o som das letras e sílabas das palavras, levando-os à consciência fonológica dos sons presentes.

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

Antes de ditar as palavras, a P2 encoraja os alunos a tentarem escrever e utiliza o gesto didático fundador de regulação interna para dizer aos alunos que depois da escrita deles ela vai mostrar a escrita correta da palavra. Ao fazer esse movimento, a professora promove a reflexão dos alunos sobre o processo de alfabetização. Essas ações da professora 2 são um exemplo em que o processo de alfabetização ocorre atrelado ao do letramento. Primeiramente, porque há um livro, uma leitura, compreensão oral e depois a escrita de palavras contextualizadas que apareceram na história. Essa proposta de trabalho dialoga com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), ao orientar que o trabalho de Língua Portuguesa deve primar pelo texto como unidade de trabalho e desenvolvimento de habilidades linguísticas.

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

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

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

O movimento metodológico feito pela professora 2 – partindo do mais abrangente, que é o livro de literatura infantil, passando pelas palavras e apresentando as sílabas – é muito importante na alfabetização, para que se trabalhe de forma contextualizada, sem tratar as sílabas de forma isolada, caracterizando um processo descendente de ensino e de análise da língua, das unidades maiores às menores (Bronckart, 2006).

No final da aula, a P2 utiliza alguns gestos didáticos específicos para orientar os alunos quanto à separação das sílabas das palavras. Ela bate palma para contar as sílabas e as conta com os dedos, dois gestos comuns entre professores de alfabetização no momento de ensino dessa categoria linguística. Antes da aula terminar, outros dois gestos didáticos são mobilizados: a implementação do dispositivo didático – utilização da pasta de arquivos das atividades – e o gesto específico de postagem da atividade.

Para sistematizar e ilustrar melhor os gestos didáticos acionados na aula da P2, apresentamos os quadros a seguir:

Quadro 3 – Gestos didáticos fundadores da P2

<b>Gesto didático</b>	<b>Fala ou gesto da professora/ interação com aluno (a)</b>	<b>Contexto</b>
1 – Presentificação	<i>(Profa.) Olha a história aí!!</i>	Compartilha a tela em arquivo PDF.
2 – Criação da memória didática	<i>(Profa.) Quem é a personagem principal da história?</i> <i>(Aluno) A bruxa!</i> <i>(Professora) Quais são os objetos usados pela bruxa?</i> <i>(Aluno) Um chapéu!</i> <i>(Aluno) Varinha</i> <i>(Aluno) E vassoura!</i>	Após a leitura, começa a relembrar alguns aspectos com os alunos.
3 – Implementação do dispositivo didático	<i>(Profa.) Agora tem atividade. Todo mundo pegando lápis e caderno... não é caderno não.. é folha mesmo!</i> <i>(Aluno) Folha?</i> <i>(Profa.) Pode ser folha ou caderno, o que você estiver usando.</i> <i>(Aluno) Tá bom!</i>	Fala da professora após a contação da história e do momento de interpretação oral.
4 – Formulação de tarefas	<i>(Profa.) Já podem ir escrevendo pra mim aí na folha, a data de hoje, aula de português.</i> <i>(Aluno) Mãe.. me ajuda!</i>	A professora vai escrevendo na tela compartilhada (Arquivo Word)
5 – Focalização ou elementarização	<i>(Profa.) Oh.. eu vou ditar, vou falar pra vocês, quatro palavrinhas, uma de cada vez, bem devagar, quatro palavrinhas que estão na historinha da Carona na vassoura, tá? Primeiro, a tia A. vai falar com vocês as palavrinhas [...] vou falar a palavra toda, depois por sílaba, por pedacinho e depois posso falar até letra por letra. E vocês vão tentar escrever aí, sozinhos.</i>	Atividade após a leitura e interpretação oral da história.
6 – Regulação interna	<i>(Profa.) Tentem escrever sozinhos e depois a tia A. vai mostrar como escreve... Aí vocês vão olhar aí se está certo ou não. Tá?</i>	Momento em que os alunos estão se preparando para começar a atividade.
7 – Institucionalização	<i>(Profa.)... é para separar só as sílabas, os pedacinhos, tá bom?</i>	Orientação da professora no momento em que os alunos estão tentando escrever e separar a sílaba das palavras.

Fonte: Criado pelas autoras (2024).

Quadro 4 – Gestos didáticos específicos da P2

<b>Gesto específico</b>	<b>Contexto</b>
Realizar a oração.	Início da aula.
Realizar a chamada.	Início da aula.
Pedir para desligar o microfone.	Início da aula.
Pedir para fazerem sinal na câmera para saber que estão ouvindo.	Início da aula e explicação do que iria acontecer durante a aula.

Pedir para desativar as câmeras.	Explicação dada para não pesar o sistema no momento que compartilhar o livro <i>PDF</i> .
Avisar aos pais que se acontecer de travar ou de não ouvirem, ligarem o microfone para comunicar.	Antes de começar a leitura da história.
Ver quem não falou.	A professora olha os nomes no papel para chamar o aluno que ainda não tinha participado.
Brincar que haverá a magia de mudar a página.	Compartilha a atividade e brinca com os alunos que fará uma mágica.
Escrever no computador.	Escreve o título e data da atividade.
Ativar o mudo dos alunos.	Estava fazendo atividade, ditando e os alunos falando junto.
Pronunciar sílaba por sílaba das palavras ditadas.	Momento da atividade.
Bater palma para a contagem das sílabas.	Momento da atividade.
Contar sílabas com dedos.	Momento da atividade.
Avisar que vai postar as atividades na pasta.	Momento após a atividade.

Fonte: Criado pelas autoras (2024).

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

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

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

*A grande maioria das famílias da minha turma de 2020 pôde acompanhar o processo dos alunos, nas aulas. É...tinham aquelas que às vezes estavam ali do ladinho, que a gente*

*teve que muitas vezes monitorar de não dar resposta, porque estavam sempre juntas. Mas um lado positivo que eu encontrei no ano de 2020 no ensino remoto é que a gente conseguiu realmente estreitar os laços familiares, porque muitas vezes quando não é no remoto, tem pai que a gente nem conhece, porque o filho vai de van, né? (TRECHO DA ENTREVISTA COM P2).*

Percebemos algo em comum na fala das duas professoras com relação à ansiedade das famílias em querer falar as respostas corretas para os alunos, sem deixá-los primeiramente refletir e tentar realizar a atividade proposta. Acreditamos que esse fato também tenha ocorrido em outras realidades de ensino remoto, não apenas nessas duas turmas pesquisadas, quando o contexto foram escolas cujas famílias tiveram essa condição, pois sabemos que em outras realidades isso não foi possível, devido às condições de trabalho dos familiares, de ausência de recursos tecnológicos e outras tantas desigualdades vividas pela sociedade brasileira.

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

Como percebemos nos trechos das entrevistas com ambas as professoras, poderíamos dizer que as aulas, de certa forma, eram ministradas para as crianças e para as famílias. A exposição do trabalho do professor a um público distinto do grupo de alunos é objeto de reflexão por alguns autores que pesquisam o trabalho docente em tempos de pandemia, principalmente na questão da saúde desse trabalhador, objeto de estudo de Souza, Santos, Rodrigues, Felix e Gomes (2022). Outras pesquisas ainda mostram que essa nova forma de organização do trabalho docente acumulou interação entre trabalho doméstico e profissional e muitos professores revelaram cansaço excessivo, ansiedade e angústias durante esse período, como releva Costa (2021).

Retomando os dados das videoaulas, os pedidos para desativar os áudios também foram bem recorrentes nos dois vídeos analisados, uma vez que precisamos ressaltar que as turmas são falantes e queriam interagir a todo momento com os colegas e com a professora,

pois eram crianças entre 5 e 6 anos que estavam há algumas semanas isoladas em casa e tinham necessidade de interagir. Porém, como o ambiente era o virtual, precisava haver uma maior organização das ferramentas de câmera e de voz para que pudesse haver entendimento entre todos os interactantes daquela cena comunicativa e educacional. Essa condição trazia ainda mais desafios ao trabalho das professoras, pois tinham um planejamento a cumprir e não poderiam somente ficar conversando com as crianças.

Diferentemente da professora 1, percebemos, nas ações da professora 2 durante todo o período de aula analisada, a presença de todos os sete gestos didáticos fundadores. O fato de as professoras terem a flexibilidade de cumprirem o planejamento, adaptando-se às necessidades da turma, permitiu que a professora 2 realizasse outras atividades a partir da leitura e da compreensão da história. Além do gesto específico de desativar o áudio que foi comum entre as duas professoras, percebemos também o gesto de postar atividades na pasta de arquivos da turma, que ocorria no final das aulas.

Para finalizar a análise trazida neste artigo, é válido ressaltar que os gestos específicos observados no trabalho da professora 2 referem-se em sua grande maioria a um jeito particular característico dela em conduzir as aulas, o que pode ser compreendido como seu estilo (Clot, 2007). Os autores que estudam os gestos didáticos ressaltam que muitas vezes nos recordamos de ações de professores que tivemos em nossa atividade docente, pois cada um de nós tem uma maneira individual de agir em sala de aula, que nos caracteriza. Existem gestos que são gerais da profissão docente, ou seja, comuns a todos os professores (Dolz, 2012), e outros que são individuais.

## **6 Considerações finais**

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

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

Em relação aos gestos específicos, identificamos evidências de uma relação entre professor e aluno para ensinar os conteúdos propostos, mas também para organização das aulas, de modo a mediar os turnos de fala e as conversas durante os momentos da aula. Assim como nas aulas presenciais em que o professor solicita o silêncio da turma em alguns momentos, durante o ensino remoto essa ação também esteve presente, porém, a partir de outra estratégia. As professoras tinham o controle dos microfones dos alunos e nos momentos necessários os desativavam, além de solicitar o levantamento das mãozinhas<sup>4</sup> pelos alunos, como indicação do interesse em participar oralmente da aula.

Baseados em nosso referencial teórico, que é fundamentalmente o Interacionismo Sociodiscursivo, percebemos a predominância de gestos didáticos fundadores languageiros. A prevalência desses reforça os conceitos trazidos pela supracitada perspectiva teórica e metodológica, para a qual a linguagem é tanto objeto quanto ferramenta de trabalho do professor, além de ser por meio dela que o ser humano se desenvolve. Ademais, as escolhas das docentes pelos gestos languageiros reforçaram a concepção de aprendizagem do sistema de escrita atrelada à perspectiva do letramento, já consolidada em pesquisas do campo educacional e em documentos prescritivos do trabalho do professor.

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

Podemos concluir esta pesquisa ressaltando o trabalho comprometido e sistemático das professoras alfabetizadoras no ensino remoto, pois procuraram trazer em suas práticas ações significativas para o processo de ensino e de aprendizagem, favorecendo bons resultados no processo de alfabetização.

## **Referências Bibliográficas**

---

<sup>4</sup> Ferramenta do aplicativo utilizado nas aulas online.

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-53.

BARROS, E. M. D. de. Gestos didáticos fundadores: a mobilização da memória das aprendizagens no desenvolvimento da sequência didática. **Anais do Sielp**, Uberlândia: Edufu, v. 2, n.1, p. 1-15, 2012.

BARROS, E. M. D. de. **O trabalho do professor sob o ponto de vista dos gestos didáticos**. RBLA, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 741-769, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/KxbcX8dLgZHn7ysgFQ9CHMv/>. Acesso em: 10/09/2023  
DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982013005000011>

BARROS, E. M. D.; CORDEIRO, G. S.; GOLÇALVES, A. V. (Orgs.) **Gestos didáticos para ensinar a língua: Agir docente e Gêneros textuais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Tradução de Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

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

CASTOR, R. R. **O trabalho de professoras alfabetizadoras sob o ponto de vista dos gestos didáticos no contexto do ensino remoto**. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. 2023.

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

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

COSTA, M. F. **Os conflitos vivenciados em torno do trabalho docente na perspectiva de professoras da educação básica no contexto de pandemia**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, p. 326. 2021.



DOLZ, J. A pesquisa, uma necessidade para os professores de língua. [Entrevista concedida a Alessandra Augusta Pereira da Silva e Carla Messias Ribeiro da Silva]. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 4, n. 7, p. 11-22, 2012. DOI: <https://doi.org/10.33871/nupem.v4i7.112>

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

SANTOS, S. N. G. O trabalho do professor e seus gestos didáticos. **Revista na Ponta do Lápis**. Ano XII, n. 27, [recurso online], 2016. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/2268/o-trabalho-do-professor-e-seus-gestos-didaticos>. Acesso em: 18 ago. 2023.

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

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

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

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

Artigo recebido em: 18/04/24 Artigo aprovado em: 11/06/24 Artigo publicado em: 26/08/24