

INTERAÇÕES NA SALA DE AULA: A TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

Eliane Soares de Lima*

Resumo: Em face do discurso de mudança fortalecido pela publicação dos últimos referenciais curriculares nacionais, propõe-se discutir a transformação imposta à prática de ensino dos professores da educação básica. O objetivo deste artigo é racionalizar a atividade docente concebida em sua dimensão narrativa, ou seja, como ação regida por códigos de conduta, normas e procedimentos (pré-)estabelecidos, a partir dos quais se dá a sua significação. Para isso, foram examinadas a dinâmica interativa da prática didático-pedagógica tanto na perspectiva tradicional quanto na da que se tem chamado de renovada. Verificou-se, pois, na base da modificação de conduta tal como esperada, uma reorganização da estrutura narrativa do processo de ensino-aprendizagem, mais especificamente dos modos de interação que o dinamizam e das funções desempenhadas pelos atores nele envolvidos.

Palavras-chave: Prática docente. Educação básica. Transformações narrativas.

CLASSROOM INTERACTIONS: THE TRANSFORMATION OF TEACHING PRACTICE

Abstract: Given the discourse of change brought about by the publication of the latest curriculum references for basic education in Brazil, we propose to discuss the transformation imposed on the teaching practice of elementary school teachers. Our goal in this paper is to present a rationalization of the teaching activity conceived in its narrative dimension, that is, as an action that builds in its unfolding the meaning of a situation ruled by codes of conduct, norms and (pre-)established procedures. To this end, the interactive dynamics of didactic-pedagogical practice was examined from both the traditional and the so-called renewed perspectives. What we found, at the very grounding of the expected conduct modification, was a reorganization of the narrative structure of the teaching-learning process; more specifically, of its dynamic modes of interaction and of the roles played by each actor involved in it.

Keywords: Teaching practice. Fundamental Education. Narrative transformations.

A prática de todo professor, mesmo de forma inconsciente, sempre pressupõe uma concepção de ensino e aprendizagem que determina sua compreensão dos papéis de professor e aluno, da metodologia, da função social da escola e dos conteúdos a serem trabalhados. A discussão dessas questões é importante para que se explicitem os pressupostos pedagógicos que subjazem à atividade de ensino, na busca de coerência entre o que se pensa estar fazendo e o que realmente se faz.

Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, Introdução, p. 30)

Introdução

Um olhar mais atento sobre os discursos – científicos ou não – que circulam

hoje sobre a prática docente, principalmente, no que se refere à Educação Básica, já permite perceber as substanciais transformações a ela impostas. Isso se confirma quando examinamos as diretrizes para o ensino presentes nos últimos referenciais para o ensino: os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs, 1997) e a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC, 2018). Esses documentos oficiais visam a subsidiar e orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, a produção de livros e outros materiais didáticos, definindo os conteúdos mínimos, bem como as avaliações do sistema educacional do país. Todavia, se há certeza na necessidade de uma mudança de postura em sala de aula, evidenciada no projeto educacional pautado pelo currículo por competências e habilidades, pouco se sabe sobre o como fazer, mesmo porque não se trata, nesses referenciais, de uma nova postura devidamente caracterizada, mas de algo que se lê nas entrelinhas, que se delinea em segundo plano, sendo depreendida apenas daquilo que se determina a ela: novos objetos e objetivos de ensino.

É nos anos 1980, “contexto do revigoramento da visão crítica na educação” (LIBÂNEO, 2012, p. 37), que a defesa dessa necessária transformação na maneira de conceber e trabalhar o ensino na escola se inicia; momento em que, no Estado de São Paulo, professores universitários e demais segmentos do magistério (diretores, supervisores, coordenadores pedagógicos e professores), movidos pelo anseio de pensar criticamente a etapa da formação escolar, unem-se para a elaboração de um projeto de educação emancipatório e não centrado apenas no interesse técnico, instrumental do ensino.

É também nessa época que começam a surgir os primeiros trabalhos sobre a problemática do letramento, termo introduzido no vocabulário e nos discursos de especialistas da Linguística Aplicada e da Educação em meados dos anos 1980 (SOARES, 1998). Os estudos sobre essa questão vão mostrar que, para além da capacidade de decifração códiga da língua, é preciso que o aluno possa e saiba também fazer uso, cada vez mais eficiente e competente, das habilidades de escrita e leitura nas diversas práticas sociais em que elas são requeridas. Nas palavras de Magda Soares (2002, p. 3, grifos da autora), falar de letramento é pôr em causa o “estado ou condição de quem *não* só sabe ler e escrever, *mas exerce* as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive”. Assim, rejeitando o ensino pautado pela transmissão de conteúdos, ganha força a defesa de uma postura didática dedicada antes de mais nada ao desenvolvimento de

competências e habilidades cognitivas, sobretudo, de leitura e escrita.

Essa preocupação com uma transformação da atividade didático-pedagógica cotidiana na Educação Básica tem se acentuado ainda mais diante dos resultados bastante alarmantes sobre o nível precário de domínio discursivo de grande parte dos alunos da escola pública. Em agosto de 2018, por exemplo, o Ministério da Educação divulgou os dados recolhidos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em 2017, que havia aplicado testes de língua portuguesa e matemática – como costuma fazer a cada dois anos – a mais de 5,4 milhões de estudantes do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, em mais de 70 mil escolas do país. Os resultados mostraram que a aprendizagem no Brasil se situa em um limite inferior ao nível básico, com mais de 70% dos estudantes tendo formação insuficiente, mesmo após 12 anos de escolaridade, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática¹. A constatação é de que a grande maioria desses alunos não sabe interpretar textos.

Ainda que uma série de questões estejam aí envolvidas – a universalização e a qualidade da escolarização, os projetos político-pedagógicos, a dinâmica interna das escolas, as concepções curriculares, a função social da escola e da gestão educacional, somados aos sistemas de avaliação no plano nacional e internacional, à formação inicial e continuada e às condições de trabalho dos professores etc (CANDAU; KOFF, 2015) –, na prática, o que acontece é, diante desse quadro, uma pressão ainda maior sobre os educadores, sem haver, como contrapartida, uma preocupação efetiva com sua conscientização e preparação para enfrentar esses desafios, para esclarecer quais são e como se pode enfrentá-los. Isso explica, em certa medida, a crescente situação de insegurança entre os docentes, que parecem não saber mais nem mesmo o seu lugar, a sua função em sala de aula.

É por isso que pensar as transformações que se impuseram à prática dos professores em face do discurso da mudança e no contexto mais amplo da organização educacional, das demandas sociais em torno da escolarização, buscando oferecer uma sistematização desse processo de transição, parece válido e bastante importante, seja para o conhecimento das coerções e das necessidades de adequação que devem ser levadas em conta no cotidiano escolar, seja para, assim, explicitar as propriedades formais da concepção de ensino vislumbrada nesse antes e depois, bem como o seu impacto ao espaço didático no qual se dá a interação entre o professor, os alunos e o saber em pauta (CHEVALLARD, 1991). Um estudo

dessa natureza pode, certamente, contribuir de maneira considerável para a melhor elaboração das estratégias responsáveis pela organização da prática didático-pedagógica cotidiana dos docentes da Educação Básica, para sua otimização.

Nesse sentido, o que este artigo propõe é apresentar, com base em alguns princípios teórico-metodológicos da Semiótica Discursiva, uma racionalização da prática de ensino concebida enquanto prática semiótica. O intuito é o de explicitar as mudanças ocorridas na sua dinâmica de funcionamento narrativo, na passagem de uma prática didático-pedagógica *tradicional* a esta que chamaremos *renovada*²; ou seja, interessa examinar o objeto integrado ao contexto que o sobredetermina, às condições sob as quais se exerce a atividade didática prescrita. Trata-se, pois, de conceber a prática docente como uma cena predicativa, com a situação de aula na qual ela ocorre pensada como prática significativa, regida por uma deontologia (códigos de conduta, normas e procedimentos) fixada culturalmente. Por isso, este estudo organiza-se em três partes: (i) uma primeira preocupada em circunscrever as noções de prática didático-pedagógica tradicional e renovada com as quais trabalharemos, bem como os aspectos formais que a elas subjazem; (ii) uma segunda dedicada a explicitar a mudança tanto nos papéis desempenhados, quanto nos regimes de interação instaurados, peça-chave na transformação hoje reivindicada; por fim, (iii) uma terceira na qual faremos algumas considerações sobre o que se discutiu anteriormente.

A expectativa é a de que esta investigação possa responder de alguma forma à necessidade de esclarecimento e divulgação, de um lado, entre os professores do ensino básico sobre a mudança imposta a sua atividade em sala de aula, como possibilidade de implementação efetiva das novas propostas educacionais, e, de outro, entre aqueles que regulam e controlam a prática docente. Além disso, acreditamos que o conhecimento mais aprofundado, porque sistematizado, sobre tal renovação – que vai muito além do uso de tecnologias na sala de aula – cria melhores condições à transposição didática de conteúdos acadêmico-científicos para o contexto escolar.

1 Duas posturas didáticas, dois modos distintos de agir em sala de aula

Para além do que já se constata nos discursos acerca da atividade docente

de ontem e hoje, uma incursão, ainda que rápida, pelos documentos oficiais de orientação curricular – os *Guias Curriculares* (1973/75), as *Novas Propostas Curriculares* (1983/87), os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1995/98), e, por fim, a *Base Nacional Comum Curricular* (2015/18) – também pode confirmar a tensão entre duas práticas didático-pedagógicas distintas, bem como a necessidade de mudança de uma a outra: passa-se a combater, desde as *Propostas* e com mais veemência nos *PCNs*, a validade da aula pautada na perspectiva da pedagogia *tradicional*, na qual o professor é o detentor do saber e, por isso, ocupa papel de destaque na ação educativa, para defender uma prática didático-pedagógica *renovada*, em que o aluno é quem deve ser o centro da ação, o protagonista do processo de ensino-aprendizagem, que, por sua vez, passa a ser encarado como um aprofundamento, uma ampliação daquilo que ele já sabe e deve ainda saber para uma plena inserção social. Nas palavras de Libâneo (2011, p. 30):

O ensino exclusivamente verbalista, a mera transmissão de informações, a aprendizagem entendida somente como acumulação de conhecimento, não subsistem mais. Isso não quer dizer abandono dos conhecimentos sistematizados da disciplina nem da exposição de um assunto. O que se afirma é que o professor medeia a relação ativa do aluno com a matéria, inclusive com os conteúdos próprios de sua disciplina, mas considerando os conhecimentos, a experiência e os significados que os alunos trazem à sala de aula, seu potencial cognitivo, suas capacidades e interesses, seus procedimentos de pensar, seu modo de trabalhar.

Trata-se de algo bem próximo à oposição que Freire faz em várias de suas publicações, especialmente em *Pedagogia do oprimido* (1987 [1968]), sobre a “educação bancária” e a “educação libertadora”. A primeira é, como explica o autor, doação de conhecimentos dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber, enquanto a segunda, ao contrário, é dialógica e busca incitar a curiosidade, a criatividade e a consciência de mundo.

É verdade, no entanto, que mais do que uma discussão mais esclarecedora, ou melhor, mais operativa, do ponto de vista da ação didática em ato, sobre essa necessária transformação da atividade docente, do novo papel do professor em sala de aula, ou do que isso representa de fato, o que constantemente se tem em todos esses discursos que defendem a renovação da atividade docente é um modo de ver e pensar criticamente a questão. Mesmo isso se faz a partir de uma perspectiva mais afeita ao ponto de vista pedagógico, com uma sistematização das novas

exigências em termos de objetos e objetivos de ensino. Dessa forma, fica faltando uma maior atenção aos subsídios necessários à prática didática propriamente dita; estes, sim, condição fundamental à efetiva mudança de atitude por parte do professor, logo, à implementação das reformas educacionais propostas. Afinal, conforme destaca Azanha (2001, p. 26), “sabe-se que é no interior das salas de aula que se decide o destino de políticas e reformas educacionais”.

O que exatamente implica passar do ensino como transmissão de conhecimento ao ensino como mediação do processo de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento de competências e habilidades? O que significa na prática criar condições significativas para que esse processo ocorra de fato? Por meio de que estratégias criar habilidades cognitivas de construção e reconstrução de conceitos, atitudes e valores que aumentem a competência discursiva dos alunos? Essas são perguntas que precisam ser respondidas como forma de didatização desse modo “renovado” de conceber a prática didático-pedagógica cotidiana, dessa mudança na dinâmica de funcionamento narrativo da interação entre professor, aluno e conhecimento.

Como uma tentativa nesse sentido, para tentar oferecer uma resposta possível, sobretudo, às duas primeiras perguntas, avaliemos os aspectos formais da prática didática, que, enquanto ação responsável pelas condições de apropriação de saberes e das formas de intervenção nas situações concretas de ensino-aprendizagem, pode ser pensada como prática semiótica, isto é, como sendo um conjunto de atos cuja temática principal fornece o seu predicado, em torno do qual se organiza um dispositivo de funções narrativas constituído em torno de um operador, um objetivo e, sobretudo, por outras práticas com as quais se pode interagir nesse processo (FONTANILLE, 2008). Desse modo, da situação de aula, “como conjunto dos meios e condições pelos quais o professor dirige e estimula o processo de ensino em função da atividade própria do aluno no processo da aprendizagem escolar” (LIBÂNEO, 2013, p. 195), pode-se depreender uma sucessão de etapas narrativas, ou um esquema narrativo canônico, tal como propõe a Semiótica Discursiva.

Pode-se pensar a situação de aula, portanto, como um percurso narrativo que vai da *manipulação* à aquisição de *competência* que leva à *performance* (o aprendizado em si), seguida, por sua vez, de uma *sanção* pragmática e/ou cognitiva (por meio da avaliação), podendo ela ser positiva e/ou negativa. Em outras palavras,

do ponto de vista modal, daquilo que modifica o predicado, a prática docente, concebida enquanto sintagmática narrativa que manifesta uma intencionalidade didático-pedagógica, organiza-se, em traços gerais, como um *fazer-crer* que transmite ao destinatário-aluno um *querer e/ou dever-fazer*, seguido da doação (ou privação) de um *saber e/ou poder-fazer*, condição *sine qua non* ao *fazer-ser* posteriormente sancionado.

Cruzam-se nesse processo narrativo dois percursos interdependentes: o do Sujeito, responsável pela performance, a ação principal, e o do Destinador, desdobrando-se este último em Destinador-manipulador, que faz querer ou dever, e Destinador-julgador, aquele que sanciona a performance realizada. Nas palavras de Barros (2001, p. 39), “a sanção faz eco à manipulação e ambas delimitam o percurso do sujeito, encaixando-o entre dois momentos do sistema do destinador”, sendo este, no caso da situação de aula, o professor.

Ainda que essa formulação seja bastante abstrata, a partir dela pode-se perceber que, de fato, trata-se da dinâmica narrativa subjacente à prática de ensino-aprendizagem, enquanto espaço de interação entre professor, alunos e saber, regido pela circulação de objetos e objetivos de ensino, do *que* e de *como* ensinar. Com isso em mente, examinemos a estrutura narrativa das duas práticas didáticas em pauta – a *tradicional*, da transmissão de conteúdos, e a *renovada*, do desenvolvimento de competências e habilidades – para melhor compreender o que muda, estruturalmente falando, de uma a outra.

Na *prática didático-pedagógica tradicional*, em que predominam aulas expositivas próprias à transmissão de conteúdos em uma interação professor-aluno verticalizada, sendo este último considerado tábula rasa, o processo de ensino-aprendizagem se faz em “via de mão única”: o professor fala e o aluno ouve, o professor ensina e o aluno aprende. A própria definição de aula no Houaiss (2009, grifos nossos) corrobora esse tipo de interação, essa visão de ensino:

aula

■ substantivo feminino

1 Diacronismo: antigo.

palácio do soberano, a corte, o conjunto dos cortesãos

2 exposição sobre determinada área de conhecimento, feita por professor e dirigida a um ou mais alunos, ger. em estabelecimento de ensino

3 sala em que um professor leciona; sala de aula, classe

4 Derivação: por metonímia.

classe, turma

5 parte de um programa de ensino, no conjunto de um curso, transmitida aos alunos por professor ou por meio de textos; lição
6 ação, gesto, palavra ou obra que constitui um ensinamento, uma lição.

Quase nenhuma menção à aprendizagem é feita; a ênfase da ação prática recai toda sobre a atividade de ensino ela mesma, destacando o protagonismo do professor e de seu saber na ação educativa, em contrapartida à passividade do aluno no seu dever-fazer, ou seja, no seu dever-aprender. Nesse ponto de vista, o Sujeito da ação educativa é o professor e a aprendizagem em si figura, portanto, como programa narrativo secundário, responsável pelas condições de realização da performance de ensino do docente. Os alunos, diante disso, passam a ser sujeitos do fazer delegados pelo Sujeito do fazer principal, o professor, estando modalizados pelo dever-fazer, independente de seu querer-fazer; eles *devem* aprender, e é aí que a memorização aparece como estratégia-chave do processo de ensino e aprendizagem, podendo esta última ser considerada mecânica, uma vez que o aluno limita seu esforço a memorizar ou estabelecer relações diretas e superficiais com os conteúdos. Nas palavras de Libâneo (2013, p. 67):

Na Pedagogia Tradicional, a Didática é uma disciplina normativa, um conjunto de princípios e regras que regulam o ensino. A atividade de ensinar é centrada no professor, que expõe e interpreta a matéria. Às vezes são utilizados meios como a apresentação de objetos, ilustrações, exemplos, mas o meio principal é a palavra, a exposição oral. Supõe-se que ouvindo e fazendo exercícios repetitivos, os alunos “gravem” a matéria para depois reproduzi-la, seja através das interrogações do professor, seja por meio das provas. Para isso, é importante que o aluno “preste atenção”, porque ouvindo facilita-se o registro do que se transmite, na memória. O aluno é, assim, um receptor da matéria e sua tarefa é decorá-la. Os objetivos, explícitos ou implícitos, referem-se à formação de um aluno ideal, desvinculado da sua realidade concreta.

A situação de aula nessa configuração é, portanto, um percurso narrativo do ensino, no qual a aprendizagem atua como pressuposição. Assim, com a prática do professor centrada no ensino em si, a aprendizagem é vista como um resultado lógico: se há ensino, logo, deve haver aprendizagem; quando não há, culpa-se a incapacidade do aluno. É, por conseguinte, o dever-fazer que sobredetermina a relação do aluno com os conteúdos transmitidos. A ação do professor é, então, considerada como um *fazer-ser*, que independe do querer do aluno. Daí a acusação

de uma lógica própria à “desumanização do ensino”, o que explica a frequência com que se tem criticado esse modelo didático-pedagógico por seu caráter mecanicista e autoritário.

Do lado oposto dessa lógica de ação, está a *prática didático-pedagógica renovada*, decorrente do movimento da Escola Nova, inspirado, no Brasil, principalmente na corrente progressivista (LIBÂNEO, 2011), que enfatiza o papel da ação na construção de noções, conceitos, operações e relações estruturais. Ela propõe, em contraposição à prática tradicional, uma outra forma de atuação do professor em sala de aula, na qual o objetivo de ensino não é mais a pura transmissão de conteúdos, mas antes a criação de condições de acesso ao saber, que deve, por sua vez, ser “autonomamente” buscado pelo aluno. Importam, como objetivo primeiro, o desenvolvimento de habilidades cognitivas (e pragmáticas), e também socioemocionais, capazes de aumentar a sua competência de leitura e escrita, para que ele “aprenda a aprender”. Conforme detalha Libâneo (2013, p. 68):

A Didática da Escola Nova ou Didática ativa é entendida como “direção da aprendizagem”, considerando o aluno como sujeito da aprendizagem. O que o professor tem a fazer é colocar o aluno em condições propícias para que, partindo das suas necessidades e estimulando os seus interesses, possa buscar por si mesmo conhecimentos e experiências. A ideia é a de que o aluno aprende melhor o que faz por si próprio. Não se trata apenas de aprender fazendo, no sentido de trabalho manual, ações de manipulação de objetos. Trata-se de colocar o aluno em situações em que seja mobilizada a sua atividade de criação, de expressão verbal, escrita, plástica ou outro tipo. O centro da atividade escolar não é o professor nem a matéria, é o aluno ativo e investigador. O professor incentiva, orienta, organiza as situações de aprendizagem, adequando-se às capacidades de características individuais dos alunos.

Nessa configuração narrativa, a ação docente não mais se pauta exclusivamente pelo ensino, colocando-o, ao invés disso, a serviço da aprendizagem, sobre a qual recai agora o foco. Essa é a grande mudança. O Sujeito do percurso de ensino-aprendizagem não é mais o professor – que passa a desempenhar a função de Destinador (manipulador e julgador) – e sim o aluno. Embora seja o professor, enquanto Destinador do percurso de aprendizagem, o responsável por viabilizar o caminho de acesso às condições para a ação de aprender – ele *faz fazer* –, é ao aluno que cabe a performance, é ele o Sujeito da ação.

É importante notar, todavia, que nessa outra forma de conceber a prática educativa, mais do que no percurso do Sujeito, é no percurso do Destinador que incide a ênfase, como garantia de concretização da ação narrativa em causa, o aprender. O professor não pode ser considerado, pois, um “auxiliar” no processo de ensino-aprendizagem, porque é, na verdade, um Destinador ativo, incoativo, porque promotor do movimento de aprendizagem e da ação educativa como um todo; ele “paira sobre todas as operações executadas e as paixões vividas pelo sujeito ao longo de sua trajetória” (TATIT, 2010, p. 20), de modo que “é por seu intermédio, pela força transitiva de sua atuação, que as narrativas não param” (Idem, *ibid.*).

Nesse sentido, responsável pela obstinação do progresso narrativo da aprendizagem, além de desencadear a ação, cumpre a esse professor-destinador acompanhar “à distância” a ação do aluno e intervir toda vez que perceber uma ameaça à continuidade do percurso. Definir a prática didática do professor como uma ajuda ao processo de ensino-aprendizagem é relegar a um plano secundário as meta-atuações próprias desse *fazer-fazer*. A atuação docente não se configura a partir de um programa narrativo de menor importância, sendo antes a condição essencial do programa narrativo de base na aquisição de competência.

Para Onrubia (1994, p. 101, tradução e grifos nossos):

O ensino deve ser entendido [...] como uma *ajuda* ao processo de aprendizagem. *Ajuda necessária*, porque sem ela é muito pouco provável que os alunos cheguem a aprender, e a aprender da maneira mais significativa possível, os conhecimentos necessários para seu desenvolvimento pessoal e para sua capacidade de compreensão da realidade e de atuação nela, que a escola tem a responsabilidade social de transmitir.

De nossa parte, parafrasearíamos a sua afirmação para dizer que ele deve ser entendido como uma “*direção* do processo”, como uma “*destinação* necessária” à efetiva realização da aprendizagem, com a participação ativa do aluno, dotado de um querer-fazer apaixonado, porque motivado, entusiasmado. O conhecimento, a ser *forjado com* o aluno e não *para* ele, conforme nos ensina Freire (1987), passa, nesse ponto de vista, a ser sentido como um valor eufórico, positivo, por isso, buscado. Assim se caracteriza a prática docente significativa. Esse ponto é de fundamental importância porque, conforme explica Petitjean (2008, p. 107), “uma parcela do fracasso escolar tem sua origem na incapacidade, por parte de alguns alunos, de atribuir sentido à disciplina, aos seus valores e às suas atividades”.

A ênfase colocada sobre a real necessidade de um protagonismo do aluno no processo de ensino-aprendizagem acaba, muitas vezes, por camuflar a importância do papel do professor nesse percurso. Mas sua função narrativa nesse contexto é, como mostrado, ainda mais essencial e, assim, mais desafiadora. Enquanto Destinador (manipulador e julgador), é nele que se concentra a força praxica do percurso, assegurando a passagem, a transformação de um estado a outro, da disjunção do aluno com certos saberes à conjunção plena com eles.

O que está na base da transformação das interações em sala aula é, por conseguinte, um rearranjo da função dos atores nela envolvidos e, conseqüentemente, na dinâmica da estrutura narrativa que subjaz à coerência sintagmática da prática, responsável pelo efeito de sentido de “horizontalidade” da interação em ato entre os três polos da relação didática: o professor, os alunos e os saberes em jogo; nesta última, o *fazer-ser* cede lugar ao *fazer-fazer*.

O aluno é, nesse ponto de vista pedagógico, o Sujeito da ação, o protagonista da narrativa, mas que pouco pode se o Destinador não cumprir o seu papel. A simetria de lugares, de funções, é, dessa maneira, efeito de sentido produzido em uma prática na qual a relação hierárquica entre professor e aluno é fundante, base do contexto de ensino-aprendizagem. O que muda de fato na condução da prática docente cotidiana é, desse modo, a relevância dada agora à aprendizagem como etapa de competencialização, para uma performance a ser executada pelo Sujeito-aluno, todavia, ainda sob a responsabilidade do Destinador-professor.

2 Diferentes regimes de interação

Perante essa nova postura didática esperada do docente da educação básica, não é mais o aluno que deve se adequar ao estilo do professor, a sua prática didática programada, mas é este último quem precisa se *ajustar* à forma de vida de seus alunos, como condição ao diálogo, à eficiência de sua atividade docente, à manipulação pelo querer-fazer que os levará a agir, a se engajar no processo de ensino-aprendizagem. Nas palavras de Greimas (1979, p. 7, tradução nossa), “o discurso didático programado, uma vez estabelecido, deve então sofrer uma modalização que o transforme em discurso persuasivo”, tendo em vista “as motivações modais complexas que o discurso persuasivo está encarregado de instituir para formar não somente o 'prazer de aprender', mas também o 'gosto pelo

ofício' aprendido e, de modo mais geral, o gosto pela vida e pela ação” (Idem, *ibid.*).

A trajetória de formação do aluno assim concebida pode ser encarada como um percurso de construção do conhecimento como objeto-valor, ou melhor, de investimento, pelo próprio aluno, de valores visados no objeto de saber. A interação por manipulação, dirigida, pois, por um princípio geral de intencionalidade, apresenta-se como o elemento-chave da interação didática nessa perspectiva renovada da ação educativa. De acordo com Landowski (2014, p. 32), “interagir desse modo é, portanto, em primeiro lugar, atribuir ao outro ou nele reconhecer uma 'vontade' e, a partir daí, procurar pesar sobre suas razões de agir: é tentar fazê-lo querer isso e não aquilo, de modo que – de bom grado [...] – não possa deixar de querer executar o que se planeja a seu respeito”. De fato, também para os PCNs, “a aprendizagem significativa depende de uma motivação intrínseca, isto é, o aluno precisa tomar para si a necessidade e a vontade de aprender” (BRASIL, 1997, p. 64).

Mostra-se aí mais um elemento caracterizador da relação hierarquizada entre os atores envolvidos, o professor e seus alunos, mas que mantém, todavia, o efeito de sentido de horizontalidade, por fundamentar-se em uma atuação estratégica, buscando o acordo entre as vontades, por uma manipulação de ordem intersubjetiva. Esse é um outro aspecto importante para a renovação da prática docente, que deve, para criar condições significativas de ensino-aprendizagem, fundamentar-se em uma pedagogia culturalmente sensível (ERICKSON, 1989), preocupada com a articulação entre a cultura dos alunos e a da escola.

Para Libâneo (2016, p. 59), “as situações de ensino devem ser organizadas de modo a ligar o conhecimento teórico-conceitual ao conhecimento pessoal vivido pelos alunos em suas práticas cotidianas na família e na comunidade, utilizando essa conexão para mobilizar os motivos dos alunos para as diferentes matérias”; e, ele acrescenta, “a pergunta pedagógica, nesse caso, é: de que forma as condições sociais de vida dos alunos e suas práticas socioculturais podem ser incluídas no trabalho com os conteúdos científicos, fazendo o caminho de vai e vem entre os conceitos cotidianos e os conceitos científicos?” (Idem, *ibid.*).

Assim, é importante que a seleção e a organização dos saberes leve em conta o cotidiano do aluno, a relevância social da sua aprendizagem e a adequação ao desenvolvimento intelectual do educando (BORTONI, 2003). Nos termos da sociossemiótica de Landowski, a prática do professor precisa, nesse sentido, ser da

ordem do *ajustamento* mais do que da *programação*; o que intensifica, como dissemos, o efeito de uma interação mais horizontal e menos verticalizada, mais participativa, porque mais dialógica; um fazer conjunto. Vale dizer, contudo, que essa interação regida pelo *ajustamento*, na construção do valor do aprender a aprender, fica a serviço da interação didática por *manipulação*, uma vez que, de acordo com Landowski (2014, p. 33), “se o estrategista-manipulador reconhece o querer do outro e, melhor ainda, se se dedica a conhecê-lo em profundidade, a torná-lo tão transparente quanto possível, a detectar suas determinações [...], é”, esclarece o autor, “unicamente para manipulá-lo com maior segurança, para ganhar mais poder sobre ele, atuando sobre suas motivações e suas razões” (Idem, *ibid.*).

Dentro desse ponto de vista, na interação didática dirigida pelo *ajustamento*, os envolvidos, “sentindo a maneira de agir um do outro, vão construindo *in fieri* os princípios da relação” (LANDOWSKI, 2014, p. 9), de modo que “as posições do *educator* e do *educandum* aí parecem intercambiáveis, e correlativamente o *educans* (a “matéria” a ensinar) perde seu caráter tradicional de saber objetivado para vir a se confundir com o próprio processo interacional” (Idem, p. 11). Dessa forma, ao contrário da interação de ordem programática, “quando, para chegar a seus fins, é suficiente que o ator se apoie em certas determinações preexistentes, estáveis e cognoscíveis, do comportamento do outro” (Idem, p. 48), a atuação por ajustamento supõe “que o parceiro com o qual se interage e com que, no caso, tenta ajustar-se, seja tratado como um actante sujeito de pleno direito, e não como uma coisa de comportamento estritamente programado” (Idem, p. 49).

Vale ressaltar que essa nova postura a ser assumida pelo professor nas situações de aula esbarra, contudo, na manutenção igualmente imposta a elas de um ambiente estruturado e altamente programado, dentro de formas de interação previamente fixadas por um processo de ensino-aprendizagem centrado na rigidez dos métodos e programas ali inscritos, com atividades restritas aos livros didáticos e às apostilas, sem respeito ao ritmo do aluno. Essa tensão entre posturas lança luz ao desafio que precisa ser vencido para dar aos professores reais condições de transformação da postura didática. Afinal, como pode o docente *ajustar-se* aos seus alunos, se o contexto didático-pedagógico que sobredetermina a sua atividade cotidiana continuar na ordem da programação, dirigido por um “currículo de resultados” (LIBÂNEO, 2016), com dispositivos de regulação cada vez mais cerceadores?

Conforme declara Libâneo (2016, p. 53), “no currículo de resultados baseado em metas quantificáveis e realização de testes, o processo de ensino-aprendizagem e as questões de conteúdo e métodos de ensino são visivelmente postos em segundo plano”. A esse respeito, esclarece também Hypolito (2012, p. 540):

O contexto das políticas gerencialistas, que seguem a lógica da eficácia e da eficiência produtivista [...] envolve as políticas de avaliação em larga escala que vêm sendo desenvolvidas há alguns anos, envolve os Parâmetros Curriculares Nacionais, as políticas de livros didáticos que seguem tais parâmetros, as diretrizes curriculares para a Escola Básica, as diferentes provas e exames – internacionais e nacionais –, a definição de competências e habilidades, dentre outras políticas específicas que se poderia indicar. [...] são políticas de regulação que interpelam os atores escolares a conduzirem suas ações segundo essa lógica gerencial.

De toda forma, ainda que esse desajuste entre perspectivas seja, de fato, um grande problema colocado à efetiva renovação da prática dos professores, desvelando a incoerência da relação entre o que se prega e o modo como se põe em prática, não se pode perder de vista – como uma luz no fim do túnel – que na sala de aula “se cruzam práticas que podem corresponder, simultaneamente ou alternadamente, a qualquer um dos regimes” (LANDOWSKI, 2016, p. 11), pois, “de fato, nas suas interações, *educator*, *educandum* e *educans* não se conduzem necessariamente uns e outros segundo os princípios diretores de um único e mesmo regime interacional” (p. 11); isso porque a relação didática precisa ser conduzida à maneira de uma “acomodação estratégica”, entre modos de ser e de fazer distintos, entre diferentes estilos de vida e formas de coexistência, entre visões de mundo diversas. Essa questão é também advertida nos PCNs (BRASIL, 1997, p. 61):

[...] o ensino não pode estar limitado ao estabelecimento de um padrão de intervenção homogêneo e idêntico para todos os alunos. A prática educativa é bastante complexa, pois o contexto de sala de aula traz questões de ordem afetiva, emocional, cognitiva, física e de relação pessoal. A dinâmica dos acontecimentos em uma sala de aula é tal que mesmo uma aula planejada, detalhada e consistente dificilmente ocorre conforme o imaginário: olhares, tons de voz, manifestações de afeto ou desafeto e diversas outras variáveis interferem diretamente na dinâmica prevista.

A prática didática ideal, no sentido de cumprir os objetivos de competencialização do aluno para a conjunção contínua com o saber, é, nesse sentido, aquela que gerencia (estrategicamente), na situação cotidiana de aula, os

quatro modos de interação: um próprio à lógica da regularidade, a *programação*; outro, por uma lógica da eventualidade, o *acaso*; outro ainda, por uma lógica da intencionalidade, a *manipulação*; e, por fim, um, por uma lógica da sensibilidade, o *ajustamento*³. O importante é deslizar de uma forma de interação a outra conforme a demanda instaurada.

Considerações finais

Os pontos levantados nesse esforço de inteligibilização da tão reivindicada transformação da prática didática na educação básica fazem pensar em três etapas narrativas sob as quais pode se organizar a prática docente renovada: a de *diagnóstico*; a da *formação* propriamente dita; e a de *avaliação*. A primeira, a fase de *diagnóstico*, seria aquela que serve à definição da estratégia de manipulação a ser assumida pelo professor, para fazer dialogar os conhecimentos anteriores com os novos e vice-versa, viabilizando o ajustamento. A segunda, a de *formação*, responderá pelo processo de competencialização, de aquisição progressiva de um saber e um poder-fazer, o movimento do conhecimento já adquirido com o novo, visto agora como objeto-valor a ser buscado; é a fase da interação por manipulação. Por fim, a terceira, a *avaliação*, é a etapa da sanção, que recai sobre a performance principal de ensino e aprendizagem, na qual os alunos devem mostrar sua competência no uso autônomo dos conhecimentos e das habilidades então adquiridas, tendo, por isso mesmo, dupla natureza aspectual: se a sanção for positiva, ela será terminativa; se for negativa, incoativa, por assinalar a necessidade de reinício do percurso. Conforme ressalta Libâneo (2013, p. 216), “a avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos”. Ele assinala ainda, pautado pela concepção do professor Cipriano Carlos Luckesi: “é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho” (Idem, p. 217).

Essa descrição das etapas que caracterizam o percurso narrativo da situação didática tal como defendida na atualidade figuram, assim, como um modelo de previsibilidade que simplifica, porque sintetiza, a complexidade do processo e as condições básicas de sua realização, de sua eficiência prática. Na base da mudança esperada para a ação docente está, em resumo, uma reorganização da sua

estrutura narrativa, mais especificamente dos modos de interação que a dinamizam, e da ênfase dada às duas unidades do sintagma ensino-aprendizagem, estabelecendo uma horizontalidade entre elas.

A transformação que se espera deve se dar, dessa maneira, na passagem da aula como percurso do ensinar, da performance do professor, para a do percurso do Destinador-professor, enquanto responsável pela manutenção do processo, pela criação das condições de realização da performance de aprendizagem a ser realizada pelo sujeito-aluno. Deixa-se de lado, pois, a exclusividade da ação educativa dirigida pela programação para favorecer um maior ajustamento, a serviço da manipulação, indo do monólogo ao diálogo, à construção conjunta de habilidades e competências esperadas.

A função docente em sala de aula continua a ser de fundamental importância para a eficiência do processo de ensino-aprendizagem pensado como etapa de competencialização; ela é o “ser do fazer”, o que coloca ao professor ainda mais responsabilidades e desafios, uma vez que é preciso deixar de encarar o conteúdo pelo conteúdo, muitas vezes dissociado do desenvolvimento de competências, em privilégio da aprendizagem do modo de lidar com tais saberes, do seu uso, da busca, da seleção, da articulação, da interpretação e da produção crítica e consciente de conhecimentos.

É preciso, portanto, abandonar a postura didática monológica e programada da transmissão, para adotar uma atitude dialógica, de ajustamento em ato na interação viva entre os atores envolvidos nesse processo de construção do conhecimento. É isso o que caracteriza a mudança de postura didática requerida, assegurada pela compreensão de que “a estruturação da aula é um processo que implica criatividade e flexibilidade do professor, isto é, a perspicácia de saber o que fazer frente a situações didáticas específicas, cujo rumo nem sempre é previsível” (LIBÂNEO, 2013, p. 197).

Todavia, é justamente esse entendimento sistemático daquilo que concerne a tal transformação o que nos permite perceber de maneira mais evidente que o que de fato mudou – sendo já este um grande primeiro passo – foi, sobretudo, o discurso sobre como deve ser o funcionamento da atividade docente, permanecendo a sua implementação prática um desafio à formação inicial e continuada de professores, por exemplo, para a qual ainda se colocam questões do tipo:

Como fazer a formação docente guiada, do ponto de vista curricular, por uma pedagogia de resultados, por uma pedagogia das competências? Como construir uma docência de formação crítica quando todos os investimentos se orientam por uma fórmula matemática de indexação, que orienta as avaliações em larga escala, indica parâmetros, define habilidades e competências que devem ser alcançadas para se atingir os resultados esperados? Qual é, afinal, a possibilidade de uma Didática que forme docentes críticos e reflexivos? (HYPOLITO, 2012, p. 544)

Essa desconexão entre as instâncias de controle da prática – de um lado, o projeto pedagógico, de outro, os dispositivos cada vez mais numerosos de regulação da atividade didática – contribui para a manutenção da distância entre o que se defende e o que acontece efetivamente, porque fragiliza as propostas de formação docente crítico-reflexivas pautadas pelas concepções educacionais previstas para a condução do processo de ensino-aprendizagem e, por consequência, dificulta a adesão à renovação.

Comprova-se, assim, da parte do sistema de ensino englobante, a falta de compromisso com a retórica enunciada que procura justificar a necessidade de mudança, desvelando a lógica neotecnicista, preocupada com resultados mais do que com ações de fato transformadoras, e os diferentes interesses em disputa, ambos frutos das políticas neoliberais em educação (HYPOLITO, 2012). Como explica Libâneo (2016, p. 53), “no currículo de resultados baseado em metas quantificáveis e realização de testes, o processo de ensino-aprendizagem e as questões de conteúdo e métodos de ensino são visivelmente postos em segundo plano”.

Um dos caminhos que pode contribuir para a resolução desse entrave passa pela contínua (e necessária!) conscientização do professor em relação à centralidade de seu papel como agente por excelência da ação educativa, a sua posição privilegiada frente à concretização de um projeto verdadeiramente educativo e emancipador. É essa convicção, exercida no âmbito de uma ação didática social e política, que deve alimentar o seu compromisso com a aprendizagem concreta, com uma formação plena de seus alunos, porque verdadeiramente democrática, cidadã e inclusiva, valorizando a situação de aula como oportunidade de posicionamento e intervenção ético-políticos.

Notas

* Eliane Sores de Lima é pós-doutoranda do Departamento de Linguística da USP, onde fez também o mestrado e o doutorado em Semiótica e Linguística Geral. Tem um segundo pós-doutorado em Estudos Literários, realizado na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus de Araraquara. Desenvolveu este estudo como parte de sua pesquisa atual financiada pela FAPESP (processo n. 2017/14300-7).

¹ Fonte: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/saeb-2017-revela-que-apenas-1-6-dos-estudantes-brasileiros-do-ensino-medio-demonstraram-niveis-de-aprendizagem-considerados-adequados-em-lingua-portug/21206 .

² A escolha dos termos se fez com base nas duas concepções pedagógicas que são conhecidas como “Pedagogia Tradicional” e “Pedagogia Renovada” (LIBÂNEO, 2013).

³ Para um aprofundamento sobre os quatro regimes de interação aqui elencados, consultar Landowski (2014).

Referências

AZANHA, José Mario Pires. Parâmetros curriculares nacionais e autonomia da escola. **International Studies on Law and Education**, São Paulo, n. 3, p. 23-32, 2001. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/harvard3/index.htm>> . Acesso em: 20 abr 2020.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria do discurso**. Fundamentos Semióticos. São Paulo: Humanitas, 2001. 172p.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Processos interativos em sala de aula e a pedagogia culturalmente sensível. **Polifonia**, Cuiabá, vol. 7, n. 7, p. 119-136, 2003. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1141/905> Acesso em: 13 mar 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (versão final homologada). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Introdução. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1997.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; KOFF, Adélia Maria Nehme Simão. A Didática Hoje: reinventando caminhos. **Educação & Realidade**, vol. 40, n. 2, p. 329-348, abr-jun 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623646058> .

CHEVALLARD, Yves. **La transposition didactique**. Du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: La pensée sauvage, 1991. [*Réédition augmentée]

ERICKSON, Frederick. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTRICK, M. C. (org.). **La investigación de la enseñanza**, II: métodos cualitativos y de observación. Barcelona: Paidós, 1989, p. 195-301.

FONTANILLE, Jacques. Para mudar, começar pelo fim: digressão sobre a racionalidade didática. Trad. Luiza Helena Oliveira da Silva. **EntreLetras**,

Araguaína/TO, vol. 7, n. 2, p. 15-18, 2016. Disponível em:
<<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/3203/9476>>.
Acesso em: 14 mar 2020.

FONTANILLE, Jacques. **Pratiques sémiotiques**. Paris: PUF, 2008. 303p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 107p.

GREIMAS, Algirdas Julien. Pour une sémiotique didactique. **Le Bulletin**, Paris, n. 7. Groupe de Recherches Sémio-linguistiques (EHES)/ Institut de la Langue Française (CNRS), p. 3-8, 1979.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas educativas, currículo e didática. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (orgs.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 534-551.

HOUAISS. **Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LANDOWSKI, Eric. Regimes de sentido e formas de educação. Trad. Luiza Helena Oliveira da Silva. **EntreLetras**, Araguaína/TO, vol. 7, n. 2, p. 8-14, 2016. Disponível em:
<<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/3201/9472>>.
Acesso em: 14 mar 2020.

LANDOWSKI, Eric. **Interações arriscadas**. Trad. Luiza Helena Oliveira da Silva. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2014. 125p.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, vol. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053143572>.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013. 288p.

LIBÂNEO, José Carlos. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (orgs.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 35-60.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2011. 102p.

ONRUBIA, Javier. Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. In: COLL, César et al. **El Constructivismo en el aula**. Barcelona: Editorial Graó, 1994. p. 101-124.

PETITJEAN, André. Importância e limites da noção de transposição didática para o ensino do francês. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, vol. 5, n. 2, p. 83-116, 2008. DOI: <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2008v5n2p83>.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa – Ensino Fundamental**. São Paulo: SE/CENP, 1997.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Guias curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino do 1º grau**. São Paulo: SE/CERHUPE, 1975.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, CEDES, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, 2002. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008100008>.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. 128p.

TATIT, Luiz. **Semiótica à Luz de Guimarães Rosa**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2010. 188p.

Recebido em: agosto/2020
Aprovado em: junho/2021