

TABULEIRO DE LETRAS

O trabalho docente na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo

The teaching work in the Sociodiscursive Interactionism perspective

Marilúcia dos Santos Domingos Striquer ¹

RESUMO: Este artigo tem como objetivo revisitar as bases epistemológicas do Interacionismo Sociodiscursivo, a fim de compreender como se constitui o trabalho do professor e as diferentes situações que envolvem esse trabalho. Para tanto, partimos de estudos desenvolvidos por pesquisadores da Ergonomia da Atividade Educacional, da Clínica da Atividade e do Interacionismo Sociodiscursivo. Os resultados apontaram que o trabalho é uma atividade constituída por contexto específico complexo e abrangente; para a execução, o professor segue regras do ofício e prescrições; faz uso de condutas verbais e não-verbais. É uma atividade que exige preparação, avaliação e utilização de instrumentos materiais e simbólicos para pôr em prática os gêneros da atividade, os gestos fundadores da profissão e os específicos, visto que essa atividade é um instrumento de mediação entre os conteúdos escolares e os alunos

Palavras-chave: Interacionismo Sociodiscursivo; Trabalho docente; Mediação.

ABSTRACT: This article aims to review the epistemological bases of the Sociodiscursive Interactionism in order to understand how the teaching work is constituted and the different situations which involve this work. Therefore, we based on developed studies by researchers of the Ergonomics Educational Activity, Activity Clinic and the Sociodiscursive Interactionism. The results indicated that the work is an activity constituted by specific, complex and embracing context; teachers follow rules of the profession and prescriptions for execute it; use the verbal and nonverbal conducts. It's a kind of activity which demands preparation, evaluation and use of material and symbolic instruments to put into practice the activities genres, the foundings work gestures and the specific ones, since this activity is an instrument of mediation between the school subjects and the students.

Keywords: Sociodiscursive Interactionism; Teaching work; Mediation.

Introdução

Para revisitar a abordagem teórica sobre como se constitui o trabalho do professor e sobre as diferentes situações que envolvem esse trabalho, partimos de estudos desenvolvidos por pesquisadores da Ergonomia da Atividade Educacional (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004) e da Clínica da Atividade (CLOT, 1999; FAÏTA, 2004), os quais foram os preceitos do

¹ Professora adjunta da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Doutora em Estudos da Linguagem (UEL).

Interacionismo Sociodiscursivo, doravante ISD (BRONCKART, 2006, 2007; MACHADO, 2002, 2007, 2009; MACHADO; BRONCKART, 2009).

O ISD define trabalho, em um âmbito geral, como “um tipo de atividade própria da espécie humana, [...] formas de organização coletiva destinadas a assegurar a sobrevivência econômica dos membros de um grupo” (BRONCKART, 2006, p. 209). E sobre a divisão do trabalho o entendimento é de que é feita na distribuição de tarefas entre os referidos membros, seguindo uma hierarquia. No cumprimento de suas tarefas, os trabalhadores têm papéis e responsabilidades específicas. Nessa perspectiva revela-se a influência marxista, vygotskiana e leontieviana do ISD sobre a noção de trabalho como atividade, ou seja, como forma de agir organizada coletivamente e desenvolvida no decorrer da história social do homem; constituída por motivações e finalidades, por regras e normas de ordem social e que limitam a liberdade de criação dos indivíduos que dela participam.

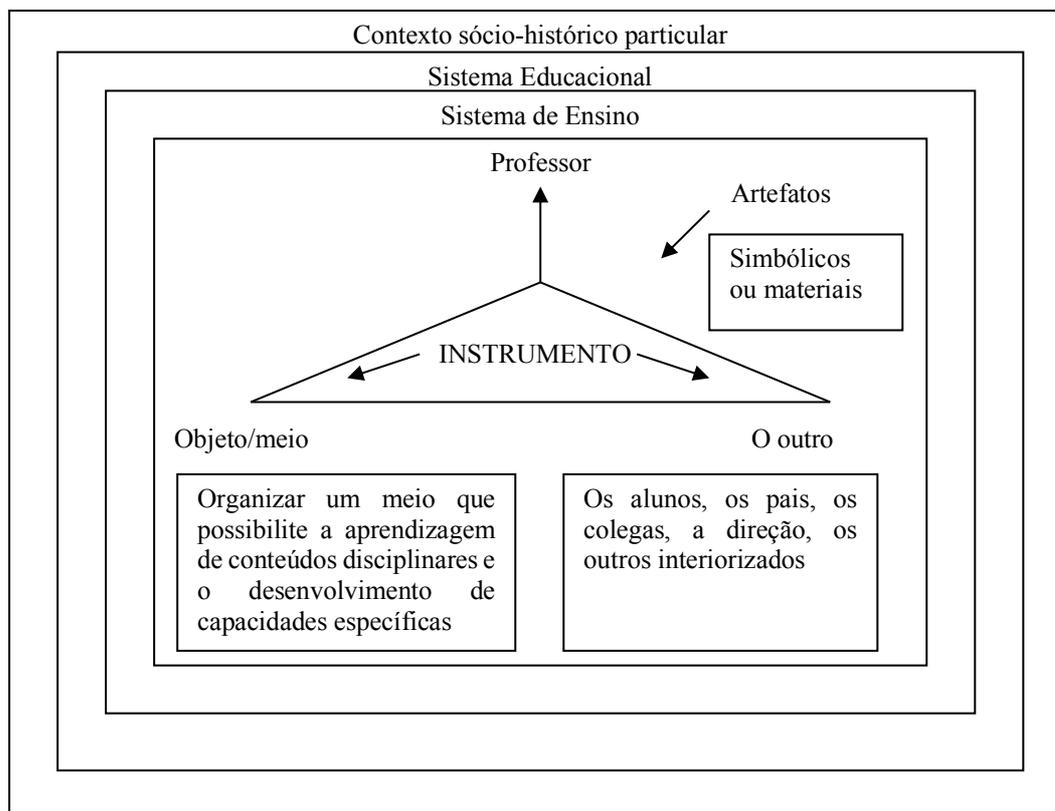
A atividade docente

A configuração dada pelo ISD ao trabalho é agregada à atividade docente, visto que o agir do professor é realizado conforme o estabelecido historicamente: em um espaço definido, a sala de aula; com tempo determinados por aula – cada aula, na educação básica, por exemplo, no Brasil, tem duração de 40 a 50 minutos (em média), em uma carga horária total por semana, de 20 a 40 horas/semanais (em média); com conteúdos escolares a ensinar prescritos, conforme a série e o nível de ensino, pelos documentos orientadores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) ou as diretrizes estaduais; com a adoção de determinados livros didáticos ou apostilados; com as tarefas entre os membros que se dividem por uma hierarquia constituída no âmbito social: alunos, professores, coordenadores, orientadores, pedagogos, diretores, coordenadores da disciplina nos Núcleos Regionais de Ensino, chefes de Núcleo de Ensino, coordenadores da disciplina na Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED), chefe da SEED, integrantes do Ministério da Educação e Cultura (MEC), entre outros; com normas e regras impostas pelas organizações oficiais – NRE, SEED, MEC etc. – e também por projetos do próprio estabelecimento escolar, como os Projetos Políticos Pedagógicos (SOUZA-E-SILVA, 2004).

É nesse sentido que Clot (1999), Amigues (2004), Bronckart (2007) e Machado (2007) afirmam que a atividade docente deve sempre ser analisada levando-se em conta o contexto

sócio-histórico, os fatores sociais, o sistema de ensino e o sistema educacional que a constituem, os quais se esquematizam na figura a seguir:

Figura 1 - Esquema sobre o trabalho do professor



Fonte: Machado (2007, p. 92).

O esquema põe em evidência que a atividade docente se insere e se faz dentro de um contexto específico bastante complexo e abrangente, pois, para alcançar os objetivos da atividade, o professor, aquele que desenvolve a atividade docente no centro do processo, utiliza instrumentos, tendo sempre como norte o outro: os alunos, a instituição que o emprega (escola, Núcleo Regional de Educação (NRE), SEED, MEC), os pais dos alunos e os muitos outros profissionais da área (AMIGUES, 2004). Ou seja, o professor considera todos os participantes diretos do sistema educacional e os indiretos na execução de seu trabalho.

Para Tardif (2008, p. 13), o outro é o “próprio cerne do saber dos professores”, pois o saber só se manifesta por intermédio de relações entre o professor e esses outros todos. É exatamente nesse sentido que também Clot (1999), em sua filiação ao pensamento vygotskiano,

caracteriza o trabalho docente como uma atividade direcionada a outros. Esses outros, ainda de acordo com Amigues (2004), acabam por instituir à atividade docente a responsabilidade de coordenar relações entre as prescrições, as dimensões coletivas, as regras e as ferramentas específicos dessa atividade. Mais especificamente sobre as prescrições, conforme Souza-e-Silva (2004), elas referem-se a procedimentos, regras e normas estabelecidas pelas instituições hierárquicas superiores sobre o trabalho do professor, como os documentos oficiais nacionais, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); os documentos oficiais do estado do Paraná, como, por exemplo, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Língua Portuguesa (DCE); os locais, como o Projeto Político Pedagógico da Escola, entre outros. Alguns deles são provenientes e impostos por instituições, por vezes, de maneira bastante coercitiva, por vezes, extremamente vagas, e ainda, por vezes, até mesmo, contraditórias (SOUZA-E-SILVA, 2004).

Quando as prescrições são vagas, segundo Amigues (2004), permitem que os professores as redefinam para si, promovendo a chegada delas até os alunos, muitas vezes não de forma direta, mas reorganizadas de acordo com a concepção do professor e do coletivo. Mas quando as prescrições são produzidas com a participação dos próprios professores, elas não constituiriam textos propriamente prescritivos. Conforme explica Machado (2009, p. 81), constituiriam textos planejadores, textos “que explicitam o conjunto de tarefas, seus objetivos, suas condições materiais e sua forma de desenvolvimento das ações projetadas pelo próprio trabalhador para atingir seus objetivos”. E é contrapondo os textos prescritivos e as ações efetivamente realizadas, ou seja, a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado pela Clínica da Atividade, com Clot (1999) e Faïta (2004), que a Ergonomia da Atividade Educacional, com Amigues (2004), e o ISD, com Machado (2002), passaram a estudar os três níveis de trabalho: o trabalho prescrito, o trabalho planejado e o trabalho realizado ou efetivamente realizado.

O trabalho prescrito são as regras, normas impostas para o trabalho, para regulação das ações do trabalhador pelas instituições/empresas. Conforme Machado (2009, p. 280), em qualquer atividade de trabalho, “o trabalhador encontra-se diante de restrições provenientes das instituições/empresas”.

Para Machado (2002), o trabalho realizado é concebido como o conjunto das condutas verbais e das não verbais que são observadas em situação de trabalho, no momento da ação do trabalhador. Tais condutas vão sempre estar distanciadas, de alguma forma, do que foi a elas prescrito. Assim, o trabalho realizado é o que efetivamente o trabalhador realiza.

E o trabalho planejado é o planejado pelo próprio trabalhador, as ações que ele imaginou, pretendeu, projetou, objetivou fazer. Seriam as prescrições elaboradas pelos próprios trabalhadores diante de sua interpretação, de sua própria realidade frente às prescrições externas. A Clínica da Atividade, especialmente nos trabalhos de Goigoux (2002)² adota também para esse nível de trabalho a terminologia trabalho real.

Amigues (2004) defende que estudar o prescrito externamente e/ou o planejado pelo professor e o efetivamente realizado é importante do ponto de vista de que é por meio da “tensão entre o prescrito e o realizado que o sujeito vai mobilizar e construir recursos que contribuirão para seu desenvolvimento profissional e pessoal” (AMIGUES, 2004, p. 40).

Voltando-nos às relações de responsabilidade do professor, segundo Amigues (2004), no que se refere às dimensões coletivas, são elas que levam os professores a construírem respostas às prescrições, o que geram novos documentos prescritivos para organização das tarefas, como os Planos de Trabalho Docente, que contemplam quais conteúdos devem ser abordados durante o ano letivo, quais encaminhamentos metodológicos e recursos didáticos serão utilizados, bem como os critérios e instrumentos de avaliação para os discentes. Todos eles em consonância com as finalidades do coletivo, ou seja, resultado do consenso encontrado pelos professores de cada disciplina que lecionam em uma determinada escola. Ressalta-se que, para Leontiev (2004), as ações estão mesmo sempre relacionadas às finalidades da atividade.

Já as regras do ofício são o que regem as formas de fazer e quais instrumentos e ferramentas os professores podem e devem utilizar para a execução de suas tarefas. Essas formas de fazer e as ferramentas estão diretamente relacionadas às disciplinas. Por exemplo, a regra do ofício de professor de Língua Portuguesa rege que após a leitura de um texto este seja seguido de atividades, orais ou escritas, de compreensão e interpretação. Para o professor de matemática a calculadora é uma ferramenta bastante presente em resolução de tarefas de cálculo.

As ferramentas são muitas: livros, exercícios, quadro negro, entre outros. E se diferenciam e diversificam, de acordo com a disciplina e a ação singular do professor que a transforma em instrumento psicológico. Um texto oferecido pelo livro didático, pode ser uma simples ferramenta material para o ensino da leitura, no sentido tradicional do termo. Mas, esse texto pode transformar-se em um instrumento psicológico quando o professor, ao pretender que

² GOIGOUX, R. *L'évolution de la prescription adressée aux instituteurs : l'exemple de l'enseignement de la lecture entre 1972 et 2002. Actes du 37ième Congrès de la SELF : Nouvelles formes de travail, nouvelles formes d'analyse, Provence, 2002, p. 78-85.*

os alunos produzam uma carta, por exemplo, aborda esse gênero, junto com os alunos, em todas as suas especificidades sociais, contextuais, linguísticas e pragmáticas, como materialização de uma prática discursiva existente na sociedade visando atender às necessidades dos indivíduos de se comunicarem. Assim, o gênero carta é o instrumento de que o professor se apropria para o ensino da carta. Está entre o professor que age e a situação na qual ele age, o ensino da produção do gênero carta, e ao mesmo tempo é o instrumento a ser apropriado pelo aluno para que ele participe da sociedade, dentro e fora da escola (SCHNEUWLY, 2004).

Por assim ser, a Ergonomia da Atividade Educacional, a Clínica da Atividade e o ISD (MACHADO, 2007; MACHADO; BRONCKART, 2009) compreendem a atividade docente como sendo:

- a) situada e sobre influência do contexto;
- b) pessoal, pois envolve dimensões físicas, cognitivas, emocionais etc. do trabalhador, mas também é impessoal, por não ser livre, já que segue prescrições construídas por instâncias externas e hierarquicamente superiores;
- c) prefigurada pelo trabalhador, pois ele reelabora as prescrições conforme seus objetivos e limites físicos e psíquicos;
- d) mediada por instrumentos materiais e simbólicos;
- e) interacional, na medida em que, ao utilizar os instrumentos para agir sobre o meio, o trabalhador transforma tanto o meio quanto os instrumentos, bem como é transformado por eles;
- f) interpessoal, porque envolve interação com vários indivíduos interiorizados pelo sujeito;
- g) transpessoal, guiada por modelos do agir específico de cada ofício;
- g) conflituosa, pois o trabalhar faz escolhas para redirecionar seu agir diante de diferentes situações, vozes, agir de outros envolvidos, das prescrições etc.;
- h) fonte de aprendizagem de novos conhecimentos e desenvolvimento de capacidades do trabalhador.

Desse modo, conforme metaforiza Saujat (2004), a atividade docente é mesmo um “tecer”. De um lado está a “trama”, ligando a atividade aos programas de formação, aos documentos prescritivos oficiais, às políticas educacionais, à hierarquia constituída, às regras do próprio ofício. Do outro lado, a “tela”, ligando a atividade aos professores, às suas histórias de vida, suas experiências profissionais e pessoais, seus desejos, anseios; a seus pares, família.

Toda essa complexidade que envolve o trabalho docente é um dos motivos que o caracteriza como de difícil descrição (BRONCKART, 2006), como um enigma (MACHADO, 2007), determinando-o como objeto de estudo (BRONCKART, 2006).

A respeito do objeto e/ou objetivo do trabalho do professor, item constitutivo da Figura 1, sobre o objeto e/ou objetivo do trabalho do professor, Machado (2007) ressalta que para as instâncias governamentais, pelo prescrito por elas, o objetivo do trabalho do professor seria “auxiliar o aluno a se tornar um cidadão crítico ou responsável” ou ainda “transformar os modos de pensar, agir e expressar-se do aluno” (MACHADO, 2007, p. 93). Mas, para a autora, o objetivo é mesmo organizar um meio que possibilite a aprendizagem de conteúdos disciplinares e o desenvolvimento de capacidades específicas dos alunos. E é por isso que o trabalho docente vai muito além da sala de aula, pois exige planejamento, preparação de aulas, avaliação e recursos materiais e simbólicos para que ele (o professor) possa, entre outros pontos, “apropriar-se de artefatos, transformando-os em instrumentos’ por si e para si, quando os considera úteis e necessários para seu agir”; “selecionar instrumentos’ adequados a cada situação”; “servir-se de modelos do agir’ sócio-historicamente construídos por seu coletivo de trabalho” (MACHADO, 2007, p. 93-94-grifos meus).

Tais instrumentos, necessários para o agir, são utilizados pelo professor nas diversas e diferentes tarefas docentes, tarefas denominadas pela Clínica da Atividade e pela Ergonomia da Atividade Educacional como “gêneros da atividade”, uma vez que, de acordo com Faïta (2004, p. 59), a expressão gêneros é empregada para designar as maneiras de se realizar uma atividade (um trabalho), pois “a noção de ‘gênero’ responde a tantas necessidades quanto dela se fazem usos fundados ou coerentes” (grifo do autor). Portanto, para Faïta, se gêneros, para Bakhtin, são formas relativamente estáveis de enunciados, por esses enunciados representarem em sua essência as formas de ação de linguagem dos sujeitos, é possível então que as formas de ação, de natureza simbólica e linguageira de uma atividade, de um grupo social e historicamente organizado, também sejam designadas de gêneros. Nessa perspectiva, os gêneros de atividade são, na concepção de Faïta (2004, p. 60), “formas de fazer que impregnam nossas formas de ação [...] sejam de natureza simbólica ou linguageira”. Formas de fazer que, na terminologia adotada por Clot (1999), são gêneros profissionais, pois são maneiras que se estabilizam, de acordo com o fazer de um determinado grupo profissional, isto é, obrigações partilhadas por um coletivo em um meio profissional.

Portanto, os gêneros da atividade são muito mais do que tarefas a serem realizadas, são obrigações partilhadas por um coletivo profissional na execução do *métier*. E por serem, assim

como os gêneros discursivos na configuração bakhtiniana, instrumentos no sentido de sua função psicológica, integram dois lados: os trabalhadores devem respeitar esse trabalho da organização, mas, por outro lado, este trabalho da organização constitui-se, igualmente, como um recurso da própria ação (CLOT, 1999). E pelo mesmo motivo, por serem pré-construídos criados por gerações antecedentes sofrem transformações, em vistas de atender às necessidades. Assim, pode haver mudança nos objetivos dos sujeitos, no momento de agirem em uma situação de comunicação, inclusive novos gêneros da atividade podem ser criados.

Dentro do grupo profissional docente, os gêneros da atividade estabilizados e compartilhados comumente por todo o grupo docente são, por exemplo, as reuniões pedagógicas, os cursos de formação continuada, as aulas etc. Só que, conforme Barros (2012), para operacionalização de cada um desses gêneros, o professor, o que também ocorre em todas as profissões, mobiliza ainda outros gêneros do *métier*, por exemplo: sendo a aula a atividade principal, outros gêneros dela e nela emergem: a chamada de alunos, a elaboração e correção de tarefas, a exposição de conteúdos etc. E para pôr em funcionamento os diversos gêneros da atividade, de acordo com os estudos de Aebly-Daghé e Dolz (2008); Nascimento (2011); Barros (2012), o professor executa uma cadeia de gestos profissionais em articulação com os instrumentos didáticos, corporificando assim a atividade docente.

Na concepção desses autores, gestos didáticos são todos os movimentos discursivos e pragmáticos, verbais e não-verbais, executados pelo professor para presentificar e topicalizar os objetos de ensino, e tais gestos se distinguem em duas categorias: gestos fundadores e gestos específicos. Os gestos fundadores são os consagrados pelo *métier* docente, pois são gestos comuns a esse grupo profissional na efetivação de seu trabalho, e por isso a expressão utilizada por Nascimento (2011) para nominalizá-los é: gestos profissionais fundadores, os quais, de acordo com a autora e também com Aebly-Daghé e Dolz (2008), recebem a seguinte classificação:

a) Presentificação: quando o professor realiza um gesto, a fim de mostrar aos alunos o objeto de ensino a partir de seu suporte. Por exemplo: com o objeto de ensinar o gênero artigo de opinião, o professor o apresenta aos alunos focalizando toda a prática social de linguagem da qual ele participa, inclusive quais os suportes o veiculam; b) Elementarização: gestos que colocam em evidência as dimensões ensináveis de um objeto de ensino; c) Formulação de tarefas: gestos que apresentam comandos sobre o objeto em processo de ensino e aprendizagem; d) Materialização: elaboração de dispositivos didáticos (textos, exercícios etc.); e) Apelo à memória: gestos para resgatar objetos já trabalhados; f) Regulação: gestos para diagnosticar

dificuldades e para estabelecer metas para o aprendizado dos alunos; g) Institucionalização: gestos para sedimentação do novo saber do aluno.

Todos esses gestos são realizados e estabilizados pelo coletivo. Evidentemente, um professor pode realizar mais constantemente um do que o outro, ou privilegiar sempre um, em detrimento ao outro, de acordo com sua concepção de linguagem e de ensino (GERALDI, 2006), e por isso os gestos didáticos fundadores são considerados inerentes ao *métier* docente (NASCIMENTO, 2011). Contudo, quando um professor passa a realizar um gesto fundador de outra maneira, ou, nas palavras de Faïta (2004), a fazer de outra maneira, acaba por constituir, para Nascimento (2011), um “gesto didático específico”, ou um estilo profissional (CLOT, 1999). Assim, um gesto didático específico é realizado quando o docente precisa inventar novas soluções diante de problemas não previstos, quando gêneros da atividade precisam ser transformados no momento de um agir do professor, quando os professores colocam em prova ou se (re)apropriam de prescrições diante de suas experiências pessoais, são essas invenções, transformações, (re)apropriações que se caracterizam como o gesto didático específico ou estilo profissional. Tais gestos ainda ganham a denominação dada por Souza-e-Silva (2004, p. 98) de “metamorfose do gênero durante a ação”.

Conforme apregoa Nascimento (2011), os gestos didáticos específicos acontecem na singularidade da ação pedagógica, quando o professor precisa ou quer adaptar, modificar, transformar os gêneros da atividade frente à interação entre ele e o aluno, ao objetivo do ensino e da aprendizagem, ao contexto imediato (escola rural, escola de periferia, turma de reforço, turma do ensino fundamental ou médio etc.), tais gestos se referem a um nível individual. Ou seja, “a atividade discursiva do professor vai (re)configurando os gêneros de atividade” por meio de ações singulares (NASCIMENTO, 2011, p. 56). Por conseguinte, segundo a autora, é por meio dos gestos didáticos específicos que os professores elaboram e/ou adaptam os instrumentos mediadores para o processo de ensino e de internalização dos conteúdos escolares pelos alunos. Exemplo: os professores, diante da orientação da DCE-LP da necessidade de ensinar o aluno a utilizar a linguagem nas inúmeras práticas existentes na sociedade (práticas sociais), frente à realidade da sala de aula, principalmente no que diz respeito aos livros didáticos disponibilizados para sua ação pedagógica, começam a se desprender dos livros didáticos e elaborarem sequências didáticas e materiais didáticos personalizados para o ensino dos gêneros que representam/materializam as práticas sociais de linguagem.

Diante de todas essas definições fica evidente que a atividade docente é, sobretudo, um instrumento mediador entre os conteúdos escolares (também instrumentos psicológicos mediadores) e os alunos,

A atividade docente como instrumento mediador

Para abordar o conceito de mediação nos remetemos às concepções vygotskianas, considerando que, segundo Vygotsky, mediação é o elemento central para a compreensão do desenvolvimento e do funcionamento das funções psicológicas superiores.

Para Vygotsky, o homem não se relaciona com o mundo de forma direta, mas sim, fundamentalmente, de forma mediada. Os instrumentos materiais e os psicológicos são os elementos mediadores e, para internalizá-los, é necessária a interação com outros sujeitos já portadores desses instrumentos. Noções que, levadas ao estudo do ensino e aprendizagem escolar foram, de acordo com Sforzi (2008), distanciadas do significado que assumem para Vygotsky, uma vez que mediação passou a ser “sinônimo de ajuda empreendida pelo professor na interação com o aluno”, confundida “com a imagem da presença física do professor intervindo nas tarefas que o estudante realiza” (SFORZI, 2008, p. 1). A relação de acompanhamento da criança pelo adulto, apesar de ser um aspecto do desenvolvimento humano, não é considerada o centro desse processo. Muito além da interação sujeito-sujeito, no contexto escolar, a mediação está fundamentada “na relação entre sujeito-conhecimento-sujeito” (SFORZI, 2008, p. 1).

Diferente dos outros animais, a atividade do ser humano é criadora e produtiva. O homem, ao criar um objeto (produto material ou intelectual), cria também o conhecimento sobre sua criação, desenvolvendo, portanto, ciência, tecnologia e arte: mediadores culturais. Assim, o relacionamento do homem com os outros homens acontece pela mediação dos conhecimentos científicos, tecnológicos e artísticos objetivados pelas gerações anteriores. Para se apropriar desses conhecimentos, de acordo com Leontiev (2004, p. 272),

[...] para fazer deles as suas aptidões, 'os órgãos da sua individualidade', a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança 'aprende' a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de 'educação' (grifos do autor).

Esses “doutros” são outros homens que já se apropriaram dos objetos materiais e intelectuais e que já dominam ações e operações com os mediadores culturais, podendo então auxiliar a criança e o adulto, em seu aprendizado. Para exemplificar esse processo, Leontiev (2004) primeiro expõe a apropriação pela criança de um instrumento físico, a colher. A criança em sua interação com outros indivíduos já observou como eles fazem uso desse objeto, uso construído historicamente, ou seja, participa de uma mediação não intencional, não dirigida. Mesmo assim, para efetivamente usar a colher ela precisa da mediação intencional, que ocorre quando a mãe, ao alimentar a criança, usa a colher levando com ela os alimentos até a boca da criança, depois começa a colocar a colher na mão da criança. A mãe, além da ação física, executa também uma ação verbal, explica à criança como usar o objeto. A criança, por fim, aprende a utilizar a colher como instrumento que se coloca entre ela e a comida. De acordo com Leontiev (2004), esse exemplo serve também para os processos que envolvem a formação das ações mentais. E a partir disso, orienta Sforzi (2008, p. 6-7):

Diferentemente da aprendizagem de uma ação motora, na qual a comunicação prática pode ser suficiente para a sua reprodução pela criança, a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo envolve convenções que não são dadas ao conhecimento somente pela observação do uso que as demais pessoas fazem desses signos. Mesmo estando em um ambiente letrado, o que implica interação constante com letras, palavras, textos, numerais e demais representações gráficas, a comunicação prática com outras pessoas usuárias dessa forma de linguagem não é suficiente para que a criança se aproprie desses elementos mediadores. Nesse caso, para que a apropriação ocorra, a comunicação verbal e prática devem ser intencionalmente dirigidas para a reprodução das ações adequadas com o objeto em pauta, de modo que sejam apropriadas pela criança como instrumentos simbólicos que permitem a ação mental com o mundo circundante. Com o processo de internalização, as marcas externas – os signos – são transformadas em processos internos de mediação do sujeito com o mundo.

Portanto, o processo de internalização é de responsabilidade do professor, que se realiza quando este transpõe aos estudantes os conteúdos escolares ou conhecimentos historicamente produzidos. Assim, o desenvolvimento do aluno acontece quando ele internaliza os conteúdos escolares (instrumentos psicológicos) e as operações de uso deles, ou seja, quando consegue utilizar esses conteúdos nas representações dos fatos e das situações reais de uso, dentro e fora da escola. Nesse sentido, as práticas intencionalmente dirigidas, os processos de formação acontecem, conforme Sforzi (2008, p. 7), por meio de uma “dupla mediação, uma que se refere à relação entre professor e estudantes, outra vinculada à relação entre os estudantes e o conteúdo escolar”.

Considerações Finais

Após revisitadas as bases epistemológicas do Interacionismo Sociodiscursivo, os resultados apontaram que o trabalho é considerado uma atividade constituída por contexto específico complexo e abrangente que envolve os alunos, a instituição de ensino, os pais e seus superiores hierárquicos dentro do sistema. Para a execução da atividade o professor segue regras do ofício e prescrições; faz uso de condutas verbais e não-verbais para a realização do planejado por ele e pelas prescrições; exige preparação, avaliação e utilização de instrumentos materiais e simbólicos para pôr em prática os gêneros da atividade, os gestos fundadores da profissão e os específicos, visto que essa atividade é um instrumento de mediação entre o conteúdo escolar e o aluno.

Referências

AEBY-DAGHÉ, S.; DOLZ, J. *Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion*. In : BUCHETON, D.; DEZUTTER, O. (Org.). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français: un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelas: De Boeck, 2008, p.83-105.

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

BARROS, E.M.D. *Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: a sequência didática como instrumento de mediação*. 2012. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina (UEL). Londrina/PR, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília. Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRONCKART, J.P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Tradução Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas/SP: Mercado das Letras: 2006.

_____. A atividade de linguagem em relação à língua: homenagem a Ferdinand de Saussure. Tradução de Anna Rachel Machado. In: GUIMARÃES, A.M.M.; MACHADO, A.R.; COUTINHO, A. (Orgs.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2007, p. 19-42.

CLOT, Y. *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF, 1999.

FAÍTA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, A.R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina/PR: Eduel, 2004, p. 55-80.

LEONTIEV, A.N. *O desenvolvimento do psiquismo*. 2.ed. São Paulo: Centauro, 2004

MACHADO, A.R. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. *Scripta*, Belo Horizonte/MG, v. 6, n. 11, p. 39-53, 2º sem. 2002.

_____. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A.M.M.; MACHADO, A.R.; COUTINHO, A. (Orgs.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2007, p. 77-97.

_____. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In: MACHADO, A.R. *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Organização Vera Lúcia Lopes Cristóvão e Lilia Santos Abreu-Tardelli. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2009, p. 79-99.

_____; BRONCKART, J.P. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, A.R. *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Organização Vera Lúcia Lopes Cristóvão e Lilia Santos Abreu-Tardelli. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2009, p. 31-77.

NASCIMENTO, E. L. (Org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos/SP: Claraluz, 2009.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio*. Curitiba/PR: SEED, 2009.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A.R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina/PR: Eduel, 2004, p. 3-34.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2004, p. 21-40.

SFORNI, M. S. F. Aprendizagem e Desenvolvimento: o papel da mediação. In: Vera Lúcia Fialho Capellini; Rosa Maria Manzoni. (Org.). *Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional*. Bauru-UNESP/FC/SP: Cultura Acadêmica, 2008.

SOUZA-E-SILVA, M.C.P. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A.R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina/PR: Eduel, 2004, p. 81-104.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

Recebido em 08 de janeiro de 2018.

Aceito em 02 de abril de 2018.