

# ANÁLISE DA INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO EM AULAS TRADICIONAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA

---

Angela Maria Cöttica<sup>\*</sup>  
Márcia Sipavicius Seide<sup>\*\*</sup>

**RESUMO:** *Este artigo apresenta uma investigação sobre a interação professor-aluno que objetivou verificar se há utilização de gestos didáticos inclusivos. Observou-se que, apesar das mudanças nas propostas de ensino, em muitas aulas, o professor ainda adota uma postura docente com marcas tradicionalistas. Este resultado foi alcançado analisando-se a interação professor-aluno pautada pelos gestos didáticos de um docente em aulas de língua portuguesa, numa turma de 7º ano, de uma escola pública, em cuja turma havia um aluno surdo. Trata-se de uma pesquisa de campo, do tipo qualitativa, desenvolvida a partir da análise de aulas filmadas. Como aporte teórico foram utilizadas as concepções de Goffman (1998) e Nascimento (2009). A identificação e análise gestos didáticos inclusivos possibilitariam a elaboração de estratégias para a professora tornar suas aulas mais dialógicas e inclusivas.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *Interação; Gesto didático; Inclusão.*

**ABSTRACT:** *This paper presents research about teacher-student interaction aiming to know whether inclusive didactic gestures are used. It was observed that, despite the proposal changes in education, in many classes, the teacher still uses a didactic attitude with traditionalist behave. This result was reached by analyzing the interaction teacher-student guided by didactic gesture of a teacher in Portuguese classes, in a 7th grade, of a public school whose class there was a deaf student. This is a field research, of kind qualitative, developed by the lesson's analysis that were videotaped. It was used like theoretic conceptions of Goffman (1998) and Nascimento (2009). The identification and analysis of inclusive didactic gestures would make possible to development of strategies to the teacher makes her classes more dialogic and inclusive.*

**KEYWORDS:** *Interaction; Didactic Gesture; Inclusion.*

## INTRODUÇÃO

A concepção de ensino pautada no interacionismo sócio-discursivo tem provocado amplas discussões entre os profissionais de educação. Tal pressuposto propõe a língua como instrumento de interação, postulando seu caráter dialógico e discutindo-a como fato social, ampliando o conceito

---

<sup>\*</sup> Pós-graduanda do Programa de Mestrado Stricto Sensu da Unioeste, sediado no Campus de Cascavel, Paraná.

<sup>\*\*</sup> Professora Doutora da Unioeste, docente do Mestrado em Letras e do Colegiado do Curso de Letras de Mal.Cand.Rondon, Paraná

saussuriano de que a língua é que um conjunto de signos arbitrários e de evolução diacrônica.

Assim, ao se pensar em melhores estratégias para o ensino de língua portuguesa, no contexto contemporâneo, os professores se deparam com permanentes desafios. A ascensão tecnológica e toda a modernidade a ela atrelada, por exemplo, trazem informações para todos numa velocidade muito rápida. Na contraposição de toda esta rapidez de informações, a postura, muitas vezes monológica<sup>1</sup> em sala de aula, tem comprometido o processo ensino-aprendizagem. Os alunos se apresentam muito mais exigentes quanto a ter aulas que lhe interessem, exigindo assim, por parte do professor, um agir multifacetado.

Nesta perspectiva, as escolas, na atualidade, passaram a ter um público muito mais exigente, para o qual a ação didática deve ser atraente e motivadora. Assim, a interação com os alunos se torna uma parte primordial de uma aula, pois se não se consegue atrair a atenção, a motivação e a participação dos alunos, a aula não atingirá objetivos propostos, o que pode impedir o desenvolvimento dos conhecimentos dos educandos .

A proposta de ensino de língua portuguesa, discutida pelas DCE's<sup>2</sup> direciona as expectativas de trabalho com a língua para o estudo do discurso. Este estudo do discurso propõe uma ação voltada para o plano prático de uso da linguagem, ou seja, o discurso se prestando às necessidades comunicativas do indivíduo, enquanto sujeito social. Entretanto, isso já não é o suficiente para sanar as emergências educativas e atenção por parte dos alunos no tocante ao conhecimento das possibilidades que língua oferece; mesmos eles tendo a possibilidade de estabelecer relações lógicas entre o que aprende na escola e a vida prática, a atratividade de uma aula emerge cada vez mais para a manutenção da atenção dos alunos para esta aula.

Pensando nisso, a discussão acerca da noção do gesto didático e de sua importância para o processo educativo é um dos cerne da discussão por ora proposta. Neste contexto, considerar a natureza dialógica da linguagem é pertinente quando se pensa na elaboração do gesto didático do professor, pois este, no momento de fazer suas escolhas discursivas, deve ter em vista o seu público e o objetivo do processo educacional para a comunicação ocorrer de forma eficaz. Torna-se importante, ainda, para a melhor compreensão deste estudo, apontar as especificidades que diferenciam enfoques acerca da noção do gesto didático.

---

<sup>1</sup> É importante frisar que este trabalho não tem por intuito criticar ações docentes, mas sim, demonstrar como a postura do professor – monológica ou dialógica – contribuem numa melhor formação de um indivíduo, sua inclusão em diferentes esferas sociais, e até mesmo para evitar a evasão escolar.

<sup>2</sup> Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná.

O estudo ora apresentado se insere numa pesquisa de campo, sob a perspectiva de pesquisa qualitativa, através da qual propõe-se reflexão e análise de situações reais discursivas de sala de aula e sua contribuição para uma proposta de ensino sociointeracionista. Assim, o objetivo deste trabalho é discutir como os gestos didáticos inclusivos contribuem para a interação em sala de aula. Fundamentam a análise dos dados os aportes teóricos de Nascimento (2009), Bronckart (2009), Goffman (1998) e Mantoan (2006), cujo ideal de ensino inclusivo serviu como parâmetro para a avaliação da prática docente da professora cujas aulas foram filmadas foi avaliada.

Para a elaboração do *corpus* deste trabalho foram filmadas duas aulas de língua portuguesa, numa escola do município de Marechal Cândido Rondon, no Paraná. Nesta turma havia a presença de um aluno surdo.

Algumas reflexões sobre o se entende por gesto didático, conceito relacionado às noções de enquadres e *footing* oriundas da Sociolinguística Interacionista iniciam o artigo. Foram considerados, em particular, os gestos que contribuem para o estabelecimento de atitudes interativas entre os interlocutores em sala de aula, entendendo este espaço com um espaço interativo em que ocorrem diversos atos conversacionais.

A noção de gesto didático inclusivo ora apresentada está respaldada pelos seguintes pressupostos. Primeiro, numa sala de aula, a compreensão e assimilação são imprescindíveis, portanto, o ato locutório do professor deve ser pensado na perspectiva interativa, o estímulo à resposta do aluno deve ser enfatizado pelo professor para que seu gesto didático seja eficaz e o processo de produção do conhecimento, de fato, aconteça. Segundo: cada sala de aula possui uma composição de indivíduos, heterogeneidade que singulariza os gestos didáticos conforme o contexto imediato em que ocorrem. Terceiro: para a escola contemporânea, é importante a promoção dialógica de ensino. Nesta perspectiva, são discutidos os conceitos sociointeracionistas propostos por Bronckart, bem como as possibilidades dialógicas da língua conforme postula Bakhtin. Assim, considera-se que a língua e as ações mediadoras a partir desta determinam se um ato de fala torna-se mais interativo, isto é, se aos indivíduos envolvidos é dada a possibilidade de interagirem mutuamente ou se um deles, dada a assimetria de poder, determina uma postura monológica a seus atos de fala.

## SOBRE O GESTO DIDÁTICO E A AÇÃO DOCENTE

O conceito de gesto didático tornou-se conhecido no Brasil mediante estudos e pesquisas situadas no âmbito do Sociointeracionismo discursivo. Para Nascimento (2009), o gesto didático identifica a adaptação feita pelo professor, enquanto sujeito empírico, do gênero de atividade utilizado em

determinado momento da aula. Do ponto de vista do aluno, a atribuição de enquadres aos diferentes momentos de uma aula a tornam compreensível, inteligível:

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

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

Na sala de aula, o professor age de determinada maneira, suas ações constituem certos gestos didáticos que são resultados da utilização situada de um gênero de atividade profissional o qual, em conjunto com outros gêneros de atividade, forma um sistema. Como ocorre com qualquer gênero textual, ele é um construto sócio – histórico , reconhecido socialmente, cuja existência independe de quem o utiliza. Em se tratando de gestos profissionais do professor (termo sinônimo de gesto didático, formalmente mais próximo do termo original em francês “*gestes professionnels*”), ele é reconhecido tanto pelos professores quanto pelos alunos.

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

Cumprе ressaltar que Nascimento (2011) propõe o gesto didático<sup>3</sup> como componente primordial para o bom desenvolvimento de uma sequência didática. Assim, para ela, o gesto didático é uma unidade de análise e uma reflexão acerca da ação didática de cada professor em sala de aula, suas escolhas e melhor direcionamento para cada situação educativa visando a aplicação dessa ferramenta pedagógica criada pelo grupo de Genebra.

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

A noção de gesto didático adotada neste artigo, contudo, é um pouco diferente da proposta por Nascimento, haja vista que o conceito de gesto didático foi ampliado para o âmbito das possibilidades discursivas que contribuem para a interação em sala de aula. Assim, para entendê-lo e analisá-lo se tornam essenciais as contribuições da Sociolinguística Interacionista e da Retórica. Ambas correntes, apesar de suas particularidades, partem do pressuposto de que no, processo comunicativo, o outro é sempre pensado no momento de se fazer as escolhas discursivas.

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

O artigo publicado em 1979 começa com a descrição de uma notícia sobre o comportamento de Nixon, na época, presidente dos Estados Unidos numa cerimônia formal de assinatura de documentos. Após assinar os papéis, ele faz um gracejo à uma jornalista sobre o fato de ela estar usando calças. A mulher se comporta conforme a situação e faz uma pirueta como se fosse uma modelo (1989, p.71). A mudança de comportamento da repórter marca a mudança de uma postura profissional para uma postura feminina a qual Goffman analisa nos seguintes termos:

---

<sup>3</sup> Gestos didáticos podem ser definidos como unidades de ação discursiva do fazer docente em sala de aula.

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

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

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

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

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

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

No segundo, há uma mescla de gesto didático disciplinador e gesto didático instrucional. Nas três primeiras frases, o professor dá orientações precisas sobre ações futuras e, ao descrevê-las, instrui os alunos sobre o

que vai ocorrer. Na última frase, contudo, o professor explicita o que espera dos alunos em termos de comportamento intenção linguisticamente marcada pelo uso de verbos no modo imperativo.

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

Como se pode depreender dos comentários acima, há vários tipos de gestos didáticos, porém a pesquisa ora descrita não trata da tipologia dos gestos didáticos, mas sim de seu surgimento e potencial de utilização para análise da situação interativa em sala de aula tal qual é configurada pelo professor em sua prática docente. Não se trata, tão pouco de focar os gestos necessários à aplicação da sequência didática que é elaborada para a abordagem dos gêneros textuais, mas sim aqueles cuja aplicação é importante para o ensino de qualquer disciplina.

Outra diferença diz respeito à consideração do âmbito social configurador do gesto didático, a partir do qual os gêneros das atividades profissionais do educador apresentam um caráter prescritivo. Sabe-se que o professor não é totalmente livre para escolher os gêneros de atividade que configuram seus gestos didáticos. De acordo com as decisões institucionais que determinam os programas e currículos que devem ser transpostos para a sala de aula, certos gêneros são prescritos, outros são proscritos e alguns são criados em conformidade com as exigências de cada momento histórico.

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

O cerne da investigação apresentada nesse artigo se situa num nível prescritivo mais abrangente, no qual se postula um ideal de educação inclusiva *lato sensu*<sup>4</sup>, em que o conhecimento é construído interativamente mediante a participação ativa dos alunos. Neste contexto, a questão que se coloca e que se procura responder é se os docentes utilizam gestos didáticos capazes de promover este ideal educação na prática.

---

<sup>4</sup>A noção lata de inclusão social se diferencia da estrita por a primeira referir-se às diferenças individuais observadas dentro do padrão de normalidade e a segunda a diferenças oriundas de deficiências (auditivas, visuais, etc) ou de vão além dos patamares normais (como é o caso dos superdotados).

Quando nos deparamos com um contexto educacional que exige uma ação inclusiva, seja para alunos portadores de necessidades especiais, seja para alunos provenientes de diferentes camadas da sociedade, abre-se um leque de diferenças em sala de aula, ao professor sendo dada a incumbência de garantir que todos tenham suas particularidades de aprendizagem respeitadas.

## SOBRE O IDEAL DE ENSINO SOCIO-INTERATIVO

Hoje em dia, o perfil almejado para o educador é o de um sujeito comprometido com a promoção de uma educação de qualidade que atinja a totalidade dos alunos de uma turma por mais diferentes que eles sejam, com inclusão dos chamados alunos especiais (disléxicos, surdos, cegos, hiperativos, entre outros).

No que se refere ao ensino de língua portuguesa, ganham cada vez mais destaque as propostas do Sociointeracionismo Discursivo. A concepção de ensino pautada por esta corrente tem provocado amplas discussões. Trata-se de uma concepção que propõe a língua como instrumento de interação, defende seu caráter dialógico e parte do pressuposto de que a língua é um fato social, aprofundando o conceito saussuriano de que a língua é um conjunto de signos arbitrários cuja delimitação envolve o plano físico dos sons e o plano psíquico do pensamento. A este respeito Bronckart reforça que

a abordagem interacionista não pode se apoiar senão na análise saussuriana do *arbitrário radical* do signo (1916), que constitui uma contribuição teórica essencial para a compreensão do estatuto das relações de interdependência entre a linguagem, as línguas e o pensamento humano. (BRONCKART, 2009, p. 23 – GRIFO DO AUTOR)

É necessário ressaltar que o fato de Bronckart acolher alguns dos postulados do linguísta genebrino não significa que o pesquisador se limite a propostas estruturalistas. A língua é por ele concebida como um produto que se presta às comunicações sociais, haja vista que são as interações que tornam a língua viva e compreensiva a um determinado grupo social. Bronckart (2009, p.30) evidencia também a contribuição de Vygotsky que considera a palavra como unidade verbal (num conceito que se opunha ao signo de Saussure) pela qual, nas interações sociais, o indivíduo constitui sua identidade. Neste sentido, para que o ato comunicativo se efetive e a interação aconteça, as escolhas lexicais de um locutor devem atender ao vernáculo conhecido pelo interlocutor

O enfoque supra-citado torna pertinente a discussão acerca da concepção dialógica da linguagem. Além do fato de um falante nativo ter sua língua internalizada, existe as múltiplas possibilidades que nos são recorrentes da palavra. Para Bakhtin (1997, p. 95 – GRIFO DO AUTOR) “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.<sup>5</sup> É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.”

Partindo da máxima bakhtiniana que o indivíduo se define em relação ao outro no uso da palavra, reforça-se que é através da linguagem que a consciência individual ganha vida e passa a ser partilhada com o outro. É esta relação com /para o outro que evidencia o caráter dialógico da linguagem, entendendo-se que

o diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda a comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN, 1997, p.123 – GRIFO DO AUTOR)

Assim, toda forma de discurso, por tratar-se de um objeto de comunicação, é uma espécie de diálogo. Logo, marcas intencionais estão presentes em todos os tipos de discursos. Muitas vezes, contudo, o objetivo do locutor com o seu discurso nem sempre é claro, evidente.

Quando se trata de estudar a interação em sala de aula, não se pode perder de vista que, em qualquer meio social, há diversificadas variações linguísticas que são provenientes de níveis sociais e culturais diferentes, além de apresentarem marcas históricas próprias em sua constituição. O que media as relações entre os indivíduos pertencentes a um mesmo meio é o que Bronckart (2009, p.32) denominou como “agir comunicativo”<sup>6</sup>.

O agir comunicativo, em decorrência das variações linguísticas, pode provocar dificuldade de compreensão entre indivíduos de um mesmo grupo. É preciso sempre ter em vista que palavras, expressões, gestos podem não ser compreendidos por aquele que recebe uma determinada informação. Esta possibilidade de incompreensão mostra que em qualquer ato comunicativo, é importante o locutor pensar em quem recebe suas informações e procurar adequá-las tendo em vista o seu objetivo com o enunciado a ser proferido. Como enfatiza Bronckart (2009, p. 36 ), o uso de uma língua natural, mesmo em uma mesma comunidade, instaura a

---

<sup>5</sup> A ideologia a qual referencia Bakhtin surge numa concepção diversa daquela proposta pela análise do discurso. Trata-se, segundo o autor de uma “psicologia social”.

<sup>6</sup> Seu conceito de agir comunicativo segue a proposta por Habermas (1987, apud Bronckart, 2009, p.32).

intercompreensão, desde que os falantes deste mesmo grupo conheçam suas possibilidades e a respeitem. Ou seja, se o locutor se preocupa de fato com a compreensão de seu interlocutor, ele deve buscar informações acerca da realidade linguística deste indivíduo; que escolhas lexicais são mais adequadas para que o outro possa compreender de fato a intenção de um determinado ato comunicativo. Assim, o locutor demonstra respeito pelos interlocutores quando leva em consideração as possibilidades de uso da língua dos indivíduos com quem interage.

Além disso, não é possível subestimar o que fato de, numa situação de sala de aula, locutor e interlocutor dialogarem de lugares sociais diferentes. O professor constrói seu discurso com um objetivo que nem sempre é atingido pelo aluno, ou ainda, dependendo da situação enunciativa, pode ser compreendido num sentido diferente, comprometendo a proposta pensada pelo locutor. Quando isto ocorre, a interação “não acontece”, não se torna efetiva. Para diminuir o risco de ser mal-compreendido, o professor, em seu fazer didático, deve constantemente refletir para fazer as escolhas lexicais que comporão seu discurso.

A adoção da proposta sociointeracionista discursiva de ensino, brevemente esboçada, permite que se avalie de outro ângulo a interação em sala de aula. Tradicionalmente, considerava-se uma boa aula aquela em que os alunos estão em silêncio, aparentemente prestando atenção, e o professor está fazendo sua exposição oral ou comandando seus alunos no desenvolvimento de certas atividades. Com o surgimento de propostas dialógicas e interacionistas de ensino, uma aula proveitosa passa a ser concebida como aquela em que os alunos participam ativamente, falam, negociam significados, discutem conceitos.

Hoje em dia, espera-se que o discurso do professor, outrora monológico seja cada vez mais dialógico. Trata-se de uma mudança de atitude por parte dos professores os quais, muitas vezes, não têm à disposição as estratégias necessárias para promover momentos de interação efetiva em sala de aula e apresentam graus diferentes de competência retórica, entendida como a capacidade de promover a adesão de seus alunos. Tendo em vista este ideal de aula interativa de um lado, e os desafios colocados pelo ideal de educação socialmente inclusiva, foi proposto o conceito de gesto didático para descrever unidades do fazer discursivo e a atitudinal do professor passíveis de serem caracterizadas como estratégias discursivas que o docente pode utilizar em suas aulas para torná-las mais interativas e atraentes aos alunos. A seção seguinte apresenta a descrição e análise de duas aulas de língua portuguesa feitas com o objetivo de investigar se havia ou não utilização de gestos didáticos inclusivos por parte do professor

## DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE AULAS TRADICIONAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Esta seção apresenta a análise e descrição de duas aulas filmadas observadas numa escolha pública de ensino do município de Marechal Cândido Rondon, cujo nome, por questões éticas, não será citado. As filmagens foram feitas numa turma de 6ª série (atual 7º ano), em aulas de língua portuguesa, a professora da disciplina será denominada como PROFESSORA. Importa salientar que este estudo não visa a análise de aspectos fonológicos da linguagem oral, portanto, o modelo de transcrição adotado utiliza as convenções da ortografia da língua portuguesa e não um padrão fonológico, como é o caso das normas utilizadas pelo projeto NURC (Norma Urbana Culta).

Buscou-se observar até que ponto a interação acontece nas diferentes situações de sala de aula; se houve efetiva participação dos alunos com suas diferentes opiniões e se foi adotada uma postura didática inclusiva que possibilitasse a participação de todos os alunos, com inclusão do aluno surdo presente nessa turma. Em outras palavras, procurou-se verificar se havia ou não utilização de gestos didáticos capazes de transposto ao nível da práxis educacional o ideal de ensino inclusivo mediante uma prática sociointerativa que prima pela interlocução com o aluno e por sua participação em sala de aula. Acredita-se que, mediante filmagem e/ou observação *in loco* de aulas é possível não apenas descrever essas dificuldades concretas que os docentes enfrentam, mas também investigar em que medida o ideal de ensino interativo e inclusivo está ou não influenciando a prática docente. Com este objetivo, foram filmadas, descritas e analisadas duas de Língua Portuguesa, conforme se relata nessa seção.

No começo da filmagem (cerca de 5 minutos após o início da aula), a professora interage com os alunos a respeito de um texto cujo estudo havia sido iniciado numa aula anterior. Estão sendo feitas as correções dos exercícios de interpretação e aplicação de palavras em contextos situacionais. No momento especificamente apontado aqui, a professora fala da diferença de uso dos vocábulos “menino” e “moleque”, ambos utilizados no texto estudado. Então, ela cria um exemplo para esclarecer melhor as situações e contextos do primeiro item lexical, conforme a intenção daquele que fala:

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

Um aluno interrompe a fala da professora e colabora com um exemplo, narrando uma situação na qual foi aplicado a palavra “moleque”. Entretanto, este exemplo, cuja transcrição ficou comprometida por motivos técnicos, não atendeu a expectativa da professora; ela percebeu que sua intenção não foi compreendida pelo aluno. Ela retoma seu turno conversacional e reformula a explicação:

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

Neste momento, a professora conta com a participação ativa de alguns alunos que tentam exemplificar através de situações de vivências deles. Ela permite que eles participem e explica os equívocos cometidos pelos alunos. Contudo, a abertura deste espaço interativo é fragmentado: a professora interrompe os alunos muitas vezes. Um aluno cita um exemplo do uso do termo “moleque” numa situação de repreensão. A partir deste exemplo a professora imediatamente reforça:

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

Esta última frase interrompe a interação com os alunos, retomando as atividades propostas no livro didático. Esta atitude revela que, aos olhos da docente, a participação dos alunos parece não ser primordial para a produtividade da aula. Percebe-se, pela transcrição acima, que a voz dada ao aluno não é plena. Considerando a aula como um todo, tem-se a impressão de que ela se afoba com as falhas dos alunos e que ela sente necessidade de esclarecê-las imediatamente. Sua prática didática é de intromissão e a ação do aluno não é de participação plena, sua atitude não é, realmente, interativa.

Apesar de a temática da adequação da linguagem ao contexto ser uma temática interessante, observa-se que muitos alunos estão alheios, dispersos. Entretanto, não há indisciplina na sala de aula. Com relação ao aluno surdo, ele interage apenas com sua intérprete; a regente sequer lhe dirige o olhar. Quando se pensa na proposta inclusiva, sentido estrito, deve-se levar em conta que o portador de surdez necessita de uma ação pedagógica que proponha uma relação significativa, a condição deste aluno torna-se ainda mais exclusiva, pois a professora sequer dirige-se diretamente a ele. Observa-se ainda, que não há, por parte da regente,

nenhuma adequação do conteúdo numa perspectiva de funcionalidade sociológica, com a qual o aluno possa relacionar e perceber o real sentido em sua aplicabilidade.

Na sequência, a professora começa a escrever no quadro uma proposta de produção textual: um exemplar do gênero bilhete. Neste momento, ao invés de fazer uma exposição apresentando o gênero, ela começa a escrever na lousa esclarecimentos sobre o que é e para que serve o bilhete.

Um aluno questiona se é para entregar a atividade. Somente nesse momento ela explica que não é para destacar a folha e que devem copiar todo enunciado direitinho. Então, em silêncio, os alunos copiam; há somente poucos e breves cochichos entre eles. O silêncio é interrompido pela pergunta de uma aluna que quer saber se a professora já corrigira um trabalho de outro dia. A professora responde de forma seca: “Terminei.” E encerra o assunto somente pelo tom de voz, parecendo não querer o questionamento do porquê não o entregara ainda; o silêncio retorna à sala de aula. Enquanto isto, o aluno surdo, após a intérprete explicar que ele deve copiar, debruça-se sobre a carteira, mas logo começa a copiar do quadro. Fica evidente nesta atitude que ele não compreende o porquê estar fazendo a atividade. A professora continua sem interagir com este aluno, além de não ofertar nenhuma exemplificação alternativa acerca do assunto trabalhado. Sua atitude em nada contribui para que se alcance o ideal de ensino a alunos surdos assim descrito no qual se deve procurar

**Desenvolver, nos alunos com surdez, a língua e linguagem, o pensamento, as aptidões, os interesses, as habilidades e os talentos humanos, assegurando uma formação ampla, dimensionada e conectada com tempos atuais. (FERREIRA, 2010, p.50)**

O que se observa, neste momento, é uma conduta monológica por parte da professora, que passa a atividade sem a preocupação de trazer os alunos para ela, de cativar o interesse deles. Ela também não fornece uma definição ou caracterização do gênero; qual seu estilo e sua importância para o ato comunicativo. Ela se limita a escrever na lousa quando e porque se escrevem bilhetes, juntamente com a proposta de produção textual.

Na aula seguinte (trata-se de uma aula geminada), ela passa de carteira em carteira, observando o desempenho das atividades dos alunos e tirando dúvidas. Muitos se levantam e vão até ela mostrar seus bilhetes. Ela mantém a organização e a disciplina na sala e, apesar de haver conversas paralelas, o tom baixo. Mesmo assim, ela insiste em pedir silêncio.

A intérprete a chama e diz que o menino surdo não conseguiu fazer a atividade. Ela conversa com a intérprete e pergunta a ela se ele terminou; a intérprete explica que ele não entendeu. Então se dirige, pela primeira vez, ao Lucas (aluno surdo):

**PROFESSORA:** *Lucas, Lucas, entendeu?[Ele sacode a cabeça que sim, mas professora pergunta a intérprete] Ele entendeu?*

E dirige-se à intérprete explicando o que fazer. Percebe-se que, neste momento, a professora não tenta interagir com o Lucas; ela procura ficar cara a cara com ele, talvez numa tentativa de que ele leia os lábios dela e tenha uma atitude independente. Mesmo atendendo ao Lucas, ela mantém-se sempre preocupada com o silêncio e a organização. E outros alunos a chamam, o tempo todo, cheios de dúvidas. Ela se afasta de Lucas para atendê-los abandonando-o, sem que ele tenha compreendido o que era necessário fazer.

Neste momento o aluno surdo demonstra ser dependente da intérprete: ele não reage à proposta de atividade da professora sem que a intérprete insista com ele para que faça a atividade, e explique-lhe várias vezes como fazê-la. O aluno surdo permanece num constante diálogo com a intérprete. Além de demonstrar nem fazer questão de conversar com a professora, nenhum colega tenta interagir com ele. O aluno surdo também não procura estabelecer qualquer diálogo, ou troca de ideias com nenhum colega. É notável seu isolamento na sala de aula.

Então, a professora diz aos alunos que aqueles que não conseguiram terminar que procurem dar “um jeitinho” de terminar, em casa ou em qualquer lugar, ela precisa dar sequência nas atividades e não pode esperar mais. Então, ela propõe-se a corrigir apenas um bilhete:

**PROFESSORA:** *Vamos fazer a correção, eu vou pegar um bilhete só e vou fazendo a correção e vocês vão acompanhando os itens no bilhete de vocês. Não pode faltar nenhum.*

**LETÍCIA:** *Deixa eu?*

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

**OUTRA ALUNA:** *Depois eu.*

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

Outros alunos pedem para ler os seus, mas a professora não atende as solicitações, parece fingir que não os escuta. Não permite uma maior participação dos alunos. Alguns começam a ler por conta e ela os interrompe, até que, finalmente, deixa mais uma aluna ler. Faz junto com a turma a análise dos bilhetes lidos, se continuam os itens estruturais por ela passados e se o texto como um todo estava coerente. Apenas nesse

momento ela explica quais itens são imprescindíveis para compor o gênero bilhete e passa alguns tópicos no quadro negro. Os alunos fazem a leitura dos tópicos por ela passados para conferirem se os componentes estruturais do bilhete estão presentes. Cada um vai verificando se em sua produção se esses componentes foram ou não utilizados nos bilhetes.

Concluída a atividade acima descrita, a professora muda o foco da aula e pergunta se todos trouxeram o livro. Muitos respondem que não, mas ela nem faz menção de discutir sobre a importância de se ter o material de apoio, ou questionar o porquê não o trouxeram; vira-se para a lousa e escreve a página do livro didático na qual está o conteúdo a ser trabalhado. Depois de escrever na lousa, abre o livro na página indicada e pergunta qual é o título do texto. Alguns leem: “As crianças devem brincar mais”.<sup>7</sup>

**ALUNO:** *E estudar menos...*

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

**ALUNA:** *As duas coisas.*

Os alunos discutem entre si suas opiniões sobre o tema da unidade, enquanto a professora escreve no quadro e não participa de forma alguma da conversa na sala. Ao invés de utilizar-se da temática e da polêmica que esta gerou na turma, para assim promover uma aula interativa, ela volta-se a turma e pergunta se todos localizaram a página, pede que prestem atenção e começa a explicação de forma absolutamente monológica. Ela fala que o assunto é importante e interessante. Eles escutam. Então, ela pede que alguém inicie a leitura do texto. Concluída a leitura do texto (que traz uma pesquisa feita sobre o quanto as crianças brincam atualmente), a professora faz remissão a outro texto trabalhado durante uma aula anterior, um texto sobre quais eram as brincadeiras de antigamente. Quando fala das brincadeiras do passado, ela, pela segunda vez, abre espaço para que todos participem dizendo nomes de brincadeiras:

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

**ALUNO:** *Gangorra.*

**ALUNA:** *Amarelinha.*

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

---

<sup>7</sup> O texto em questão é um estudo desenvolvido por um pesquisador que aponta para as formas de brincadeira antigas e modernas, e a sua preocupação com o fato de que os meios de diversão atuais não são saudáveis para a formação da criança como os de antigamente.

**ALUNO:** *Peteca.*

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

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

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

Neste momento da aula acontece uma das raras situações de interatividade, na qual a professora chama os alunos a participarem, incitando que digam nomes de brincadeiras. Apesar da participação ativa dos alunos, a professora interrompe a interação, retornando à explicação e leitura do texto a qual é solicitada a uma aluna:

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

Nota-se, de novo que a professora age como se estas discussões e exemplificações por parte dos alunos comprometessem a organização de sua aula. Ao que tudo indica, os momentos mais interativos e participativos de suas aulas não são por ela valorizados.

Ao final, a docente faz comentários sobre como mudaram as formas de entretenimento hoje em dia. Feitas estas observações recomeça-se a leitura do texto. Cada aluno lê um trecho e a professora vai interrompendo, esclarecendo algum aspecto, ou solicitando que outro aluno leia. Alguns alunos, porém, estão totalmente alheios à atividade.

O aluno surdo somente toma conhecimento sobre o texto com a interferência da intérprete e não questiona nada acerca do assunto. Ele também não acompanha a leitura. Assim, é possível observarmos que a proposta inclusiva não acontece durante esta aula, uma vez que, este aluno é ignorado (inclusive todos os alunos são praticamente ignorados, no sentido de que não são chamados a contribuir). Não há uma preocupação por parte da professora para que o aluno surdo faça parte das atividades, sequer daquela em houve enumeração de brincadeiras.

Durante esta parte da aula, muitos alunos se demonstram participativos e querem ler o texto; outros já se mostram avessos: “Eu não quero ler”, reclamam. Alguns ainda acompanham a leitura, mas não

interagem durante as explicações. Na realidade, é possível constatar que a própria atitude não-interativa da professora contribui para que os alunos tenham este comportamento.

Na aula, a professora segue uma atitude quase exclusivamente monológica, o que se percebe, também, durante a atividade de leitura do texto. Por várias vezes, a leitura é interrompida para a docente inserir explicações. Também, há certa abertura para alguns relatos, mas a professora não permite que todos que querem se pronunciar o façam.

Em uma situação, inclusive, os alunos se manifestam por não terem sido liberados para troca de livros. Neste instante, um aluno se refere à professora como “marcona”<sup>8</sup>. Ou ela não ouve o que o garoto disse, ou ela opta por ignorar sua fala, pois não esboça nenhuma reação em relação a esta falta de respeito por parte do aluno. Ela retoma o assunto sobre as formas saudáveis de brincadeiras e os alunos pressionam para a troca de livros. Por fim, ela libera para ir à biblioteca aqueles que querem e dá continuidade à leitura do texto.

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

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

O aluno Lucas (surdo) permaneceu praticamente a aula toda com as mãos no bolso observando a tradução da intérprete. Somente após encaminhada a atividade final, é que a professora se dirige a ele perguntando se entendeu:.

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

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

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

---

<sup>8</sup> Gíria que denomina aquele que não cumpre algo prometido.

Então ela sai e não continua a conversa com ele, sequer aguarda sua resposta para a última pergunta. Segue falando com os demais sobre como fazer as atividades passadas. Percebe-se que a professora raramente tenta promover a inclusão deste aluno, e , ainda assim de forma mecânica. Na realidade, ela não consegue promover uma interação com este, então, dirige-se a ele como uma tentativa de mostrar que não o exclui; que tenta trazer as contribuições dele para sua aula. Entretanto, sua atitude novamente demonstra uma incoerência entre o falar e o agir.

A professora vai até umas carteiras atender àqueles que têm dúvidas. Alguns se levantam e vão até ela mostrar a atividade. Outros alunos pressionam para sair antes do horário para o intervalo (alguns minutos antes). Há ainda vários alunos pedindo quais atividades devem ser feitas, pois, como fica claro, não estão atentos quando ela fala. Então, ela começa a ler uma questão para explicá-la e um aluno pergunta:

**ALUNO:** *Copiar e responder, professora?*

**PROFESSORA:** *Copiar e responder.*

**OUTRO ALUNO:** *Ai que dó?*

**OUTRO ALUNO:** *Falta um minuto.*

Percebe-se, nesta falta de reação da professora, que ela opta por ignorar certos comentários evitando indispor-se. Ela apenas solicita-lhes silêncio como forma de permissão para continuar explicando quais atividades fazer. Neste ato de ignorar os alunos que tentam enfrentá-la, de certa forma, ela os exclui, porque fica evidente que eles não realizam as atividades propostas e a professora não toma nem uma atitude em relação a isto.

A professora continua lendo as questões da tarefa. Alguns dão risadas; outros pressionam para sair para o recreio; já há certo tumulto para saída, todos querem ir para o recreio. Novamente a professora não lança-mão de gestos didáticos disciplinadores, pois a atenção dos alunos fica totalmente dispersa. Por fim, ela os libera por filas. O aluno Lucas sai sem interagir com ninguém.

Nas aulas filmadas, em apenas duas ocasiões a professora buscou interagir com a turma, entretanto, as possibilidades de participação estavam direcionadas praticamente para os mesmos alunos e não houve o estabelecimento de interações mais dialógicas, a fala da professora corrigia, delimitava as falas dos alunos, suas falas não eram “aproveitadas” para levar dos discentes a refletirem sobre o conteúdo dado. Houve alunos que sequer se movimentaram; passaram praticamente despercebidos pelas aulas. Não que, de alguma forma, não possam ter assimilado as informações, mas não

houve interação com esses alunos. Parece que a professora não se preocupa com interagir com os alunos, ao que tudo indica, sua maior preocupação, é a manutenção da ordem na sala de aula.

A não promoção de interações dialógicas e significativas, de um lado, e a preocupação exclusiva pela disciplina, por outro, caracterizam o ensino por ela promovido como tradicional. Além disso, durante as aulas filmadas, não foram levados em consideração todos os alunos. O aluno surdo, os “engraçadinhos” e os “alheios” não eram motivados a participar. Até mesmo alguns que insistiam em ler não tiveram a oportunidade de apresentar suas concepções ou opiniões. Eram, inevitavelmente, “cortados”. Somente a alguns alunos em específico era dada a possibilidade de participação, atitude caracterizada como exclusivista. De fato, não era a todos que ela ouvia ou chamava à participação. Os que mais precisariam de sua atenção, em decorrência de possíveis dificuldades, desatenção às explicações ou até mesmo preguiça, eram abandonados. Estavam ali como meros coadjuvantes, num claro desrespeito ao direito deles a uma educação de qualidade.

Muito reveladoras, também, são as ações didáticas com relação ao aluno surdo. A atitude constatada vai de encontro à premissa de que incluir não é inserir, mas interagir e contribuir.<sup>9</sup> O aluno, em momento algum, foi chamado a interagir com os colegas, a participar, a contribuir efetivamente nas aulas. Até mesmo as propostas de trabalho, da forma como foram dispostas, impediam qualquer ação interativa por parte dele, que passou as aulas somente conversando com a intérprete.

Somente por dois momentos a professora foi até ele e tentou conversar. Infelizmente, esta tentativa não foi persistente o bastante para surtir algum efeito: na segunda vez em que tenta interagir com ele, ela sequer esperou não esperou que ele respondesse sua pergunta.

Ainda, ao se pensar na proposta de Mantoan (2006) que propõe o respeito às particularidades de cada pessoa, depreende-se que a proposta de ensino inclusivo ainda acontece de maneira abstrata. Na realidade, na prática docente em sala de aula, não são tomadas atitudes motivadas pelo objetivo de incluir sujeitos de necessidades e condições diferentes. Tanto que o que se percebe é que, de fato, estes indivíduos permanecem grande parte do tempo alheios ao que está acontecendo; eles não fazem parte dos atos comunicativos que permeiam a aula. Quando se remonta ao aluno surdo, a exclusão é quase palpável. O que a professora faz, nada mais é do que se dirigir a ele com algumas perguntas, contudo nem esperar pelas respostas.

Nestas aulas ainda é predominante a atitude monológica nos gestos didáticos da professora. Parece que, em momento algum, ela poderia deixar

---

<sup>9</sup> Título de artigo publicado na Revista Inclusão, da Secretaria de Educação Especial/MEC. Foi escrito por Rita Vieira de Figueiredo.

de corrigir de imediato qualquer possível equívoco cometido pelos alunos. Tem-se a impressão de que, do ponto de vista dela, se deixasse que as participações dos alunos se prolongassem, isto poderia transformar sua aula numa “bagunça”. Suas atitudes e seus gestos revelam que ela desconsidera ou ignora os potenciais dialógicos da linguagem em suas aulas, na verdade o dialogismo é por ela evitado. Com isto, perde-se a oportunidade de fazer das aulas, espaços de crescimento pessoal dos alunos, de produção de saberes científicos.

Retomando as propostas de Antunes (2010), é preciso lembrar que tudo evoluiu, se modernizou, entretanto, o que se comprovou neste estudo é que nossa sala de aula ainda permanece, em muitos casos, igual ao tempo de nossos avós; apesar de toda informação, tecnologia, estudos, estratégias, ainda encontramos “professauros” (importante salientar – considerados excelentes por manter a ordem na sala de aula).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se, no decorrer da análise, que as aulas gravadas evidenciam ações didáticas tradicionalistas, contrapondo-se ao padrão de aulas que considera a particularidade de cada indivíduo. Nesta turma, há a presença de um aluno surdo, que é praticamente ignorado em sua especificidade (falta de audição) pela professora regente, da presença da intérprete. A professora além de ignorá-lo também ignora todos os que estavam alheios, desinteressados, nenhuma tentativa foi feita para que passassem a ter participação ativa durante as aulas.

De fato, mediante a análise das aulas foi possível perceber que os discursos proferidos pela professora não promovem a participação da turma, inclusive muitos alunos que gostariam de participar não são levados em consideração. A adoção de uma concepção de ensino sociointerativa discursiva e de um ideal inclusivo de educação rompem com este paradigma tradicional ao propor que uma aula de qualidade seja aquela em que há interações significativas em que os alunos são levados a participar de modo ativo e reflexivo, algo que não se verifica nas aulas em questão.

Percebe-se assim, que o ensino por ela promovido resulta em exclusão de uma parte dos alunos. É importante salientar porém, que esta exclusão não aparenta ser proposital, mas involuntária, decorrente de um outro processo de formação pelo qual a professora passou. E que não propunha um ensino interativo. Para muitos educadores, por mais que o ideal de educação inclusiva seja conhecido, faltam subsídios, orientação e estratégias eficazes para envolver os educandos nas atividades e promover ações interacionistas significativas.

Estes resultados mostram que não basta observar que as escolas de

hoje recebem alunos provenientes de todas as camadas sociais e com diferentes necessidades e deixar os professores a par do ideal de educação inclusiva. Indicam, também, que conhecer as propostas de inclusão pensadas a partir do documento de Salamanca não implica somente em saber como lidar com a heterogeneidade em sala de aula. Para que isto ocorra é imprescindível a elaboração de estratégias inclusivas e interativas com as quais o educador possa lidar com o grande desafio que a educação inclusiva implica.

Para que as aulas se tornem mais parecidas com esta idealização, é preciso forjar estratégias com as quais o professor possa interagir melhor com seus alunos. Uma destas estratégias pode ser encontrada caso se consiga identificar e descrever gestos didáticos inclusivos. Acredita-se que, à medida que forem conhecidos, reconhecidos e utilizados no meio escolar, aumentar-se-á a possibilidade de o conhecimento ser construído como resultado da troca de experiências e contribuições que aproximam o conteúdo teórico da realidade vivida por cada indivíduo, respeitando-se, assim, as diferenças e tornando a sala aula um espaço heterogêneo e de amplo crescimento dos educandos. Trata-se, de fato, de gestos profissionais emergentes cuja identificação, descrição, análise e ensino em cursos de formação docente inicial e continuada são fundamentais para a promoção de uma educação inclusiva.

Percebe-se, assim que, no contexto escolar atual, investigar as ações do professor em sala de aula tem se tornado algo cada vez mais necessário, para que se descubra que estratégias os professores comprometidos com este ideal utilizam para promover um ideal de ensino inclusivo.

Por fim, o que se conclui da pesquisa ora apresentada é que a utilização de gestos didáticos plenamente inclusivos é um grande desafio para a escola brasileira. São muitas as dificuldades enfrentadas pelos docentes que se veem perdidos em teorias e propostas novas que, frequentemente, não dialogam com a real condição de trabalho do professor. Não é que os educadores desconheçam as teorias, são as dificuldades concretas de aplicá-las em salas de aula superlotadas que tornam quase impossível a missão de atender às expectativas e necessidades de todos os alunos.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. *Professores e Professores* – reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. 4 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4 ed. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8 ed. São Paulo, Editora Hucitec, 1997.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem textos e discursos* – Por um interacionismo sociodiscursivo. 2 ed. São Paulo, Educ, 2009.

FERREIRA, Josimário de Paulo. Educação escolar de pessoas com surdez – atendimento educacional especializado em construção. In: MEC. *Inclusão – revista da educação especial*. Vol.5, nº1, Jan./Jul. 2010, p.46-57.

GOFFMAN, Erving. “Footing”. In: *Sociolinguística Interacional*. Antropologia, Linguística e Sociologia em Análise do Discurso. RIBEIRO; GARCEZ (orgs). Porto Alegre: Age: 1998, p. 120 – 141. [Texto original publicado em *Social Psychology Quarterly*, nº50, vol.2, 1987, p.70-97]

MANTOAN, Maria T.E. “Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha.” In: *Inclusão Escolar*. ARANTES, Valéria A.(org.). São Paulo: Summus, 2006 p. 15-30.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gênero da atividade, gêneros textuais: repensando a Interação em sala de aula. In: *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos: Editora Claraluz, 2009a, p. 51-90.

\_\_\_\_\_. Elvira Lopes. A Dupla Semiotização dos Objetos de Ensino-aprendizagem: Dos Gestos Didáticos Fundadores aos Gestos Didáticos Específicos. *Signum Estud. Ling.*, n 14/1, p. 421-445, jun. 2011.

PRIETO, Rosângela G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). *Inclusão Escolar* São Paulo: Summus, 2006, p. 31-73.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.