



Article scientifique

Article

2015

Published version

Public access

This is the published version of the publication, made available in accordance with the publisher's policy.

---

Gestos e agir didático do professor de língua portuguesa: entre o gênero textual e a gramática

---

Silva-Hardmeyer, Carla

**How to cite**

SILVA-HARDMEYER, Carla. Gestos e agir didático do professor de língua portuguesa: entre o gênero textual e a gramática. In: Revista I@el em (dis-)curso, 2015, vol. 7, p. 121–157.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:98080>

© This document is protected by copyright. Please refer to copyright holder(s) for terms of use.

Last deposit update in Archive ouverte UNIGE on 30.03.2023 12:50

# GESTOS E AGIR DIDÁTICO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: ENTRE O GÊNERO TEXTUAL E A GRAMÁTICA

*Gestures and act didactic of  
the teacher of Portuguese  
language: between the genre  
of text and the grammar*

Carla Silva-Hardmeyer<sup>1</sup>  
Equipe de pesquisa GRAFE-FORENDIF  
Universidade de Genebra

**Resumo:** Neste artigo, apresentamos um estudo de caso que mostra uma das problemáticas enfrentadas por um professor “como integrar o estudo do gênero ao ensino da gramática?”, a partir da análise das atividades escolares, dos gestos e do agir didático desse professor em uma situação de ensino. A base teórica e metodológica utilizada tem aportes na Linguística Aplicada (MACHADO, 2009; 2010; BRONCKART, 1999; MACHADO; BRONCKART, 2009; MACHADO; LOUSADA; FERREIRA, 2011; SILVA, 2013) e na Didática de Línguas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009). Os resultados mostram os tipos de atividades escolares utilizadas, as dificuldades presentes na ação do professor em integrar os dois conteúdos, bem como, os gestos didáticos que constituem o agir do professor nesse contexto específico. De um lado, esses resultados apresentam a importância de considerar o contexto de ensino, os atores (professores) e suas experiências e as ações didáticas como elementos e objetos de uma formação continuada; de outro lado, como usar esses resultados em uma (auto) avaliação do trabalho e das ações do docente em sala de aula.

**Palavras-chave:** atividade escolar, gesto e agir didático, gênero textual e gramática.

---

<sup>1</sup> Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Instituição Universidade de Genebra. E-mail: carlamessias.ribeiro@unige.ch

**Abstract:** *In this article, we present a case study that shows one of the problems faced by a teacher "how to integrate the study of gender in grammar school?", from the analysis of the school activities, the gestures and the didactic acting of this teacher in a situation teaching. The theoretical and methodological basis used has contributions from the Applied Linguistics (MACHADO, 2009; 2010; BRONCKART, 1999; MACHADO, BRONCKART, 2009; MACHADO; LOUSADA; FERREIRA, 2011; SILVA, 2013) and Didactic of Language (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009). The results show the types of school activities used, the difficulties presented in the teacher's action to integrate both content and the didactic gestures that constitute the act of the teacher in this particular context. On the one hand, these results show the importance of considering the teaching context, the actors (teachers) and their experiences and educational actions as elements and objects of a continuous education; on the other hand, how to use these results in a (self) evaluation of the work and the teacher's actions in the classroom.*

**Key-words:** *school activity, gesture and didactic acting, textual genre and grammar.*

## Introdução

Durante as duas últimas décadas, o trabalho docente tem sido objeto de investigação em diferentes áreas do conhecimento, entre elas, Educação, Ciências do trabalho (Ergonomia e Ergologia), Linguística Aplicada, Didática, Psicologia do trabalho. Nossa perspectiva, pauta-se em estudos realizados nos campos da Linguística Aplicada, Estudos e Ciências da Linguagem (MACHADO, 2009; 2010; BRONCKART, 1999; MACHADO e BRONCKART, 2009; MACHADO, LOUSADA e FERREIRA, 2011; SILVA, 2013<sup>2</sup>), Didática de Línguas (SCHNEUWLY e DOLZ, 2009) e Psicologia do trabalho, mais especificamente, Clínica da Atividade (CLOT, 2010).

A interação entre esses três campos possibilitou verificar a complexidade desse trabalho que é influenciado por diversos fatores externos à situação de ensino-aprendizagem, elemento central dessa atividade, e também por fatores internos. Segundo Silva (2013), esse trabalho, em nível fundamental, é constituído por diferentes tarefas ora referentes aos contextos externos como, por exemplo, o preenchimento de relatórios, a participação em reuniões pedagógicas, em reuniões com os pais de alunos e a formação continuada; ora à situação de ensino como a elaboração e implementação de dispositivos didáticos, a avaliação das aprendizagens dos alunos, a identificação de obstáculos etc.

---

<sup>2</sup> Tese intitulada « O agir didático do professor de Língua Portuguesa e sua reconfiguração em textos de autoconfrontação », defendida em dezembro de 2013 por Carla Messias, autora do presente artigo.

Machado (2007) apresenta um esquema que mostra os elementos externos que influenciam o trabalho do professor: o contexto sócio-histórico, o sistema educacional (o MEC, os parâmetros curriculares, por exemplo), o sistema de ensino (organização das instituições, subsecretarias, etc), interação com colegas profissionais e pais de alunos, etc. São esses elementos que podem influenciar no desenvolvimento desse trabalho que é, para a autora, “organizar um meio que possibilite a aprendizagem de conteúdos disciplinares e o desenvolvimento de capacidades específicas” (MACHADO, 2007; p. 92).

Entre os fatores externos à sala de aula que interferem constantemente na realização desse trabalho, encontram-se, portanto, as leis governamentais que o regem e o organizam, as normativas que determinam o que e o como fazer. Nesse caso, vale ressaltar que nem sempre essas leis ou normativas estão a favor do profissional, pois, em muitos casos, os planos de carreiras, as oportunidades para a qualificação contínua desse profissional e a sua valorização são deixados de lado. Outros fatores externos que interferem na atuação em sala de aula são os parâmetros e os programas curriculares nacionais e as propostas estaduais que visam regularizar o ensino no que tange à escolha dos conteúdos e ações pedagógicas a serem realizadas, da organização das instituições e profissionais que a integram, etc.

Além desses elementos externos, há os fatores internos que integra o “meio” no sentido de Machado (2007). Consideramos, inspirados nessa autora, que, na tarefa de organizar o meio, há ainda outros fatores que podem interferir no trabalho docente. Entre eles está a interação professor-aluno, a quantidade de alunos por sala, a indisciplina escolar que pode ser o resultado da falta de material necessário e adequado para a realização do trabalho, ou a falta de elaboração de dispositivos adequados para o uso em sala, ou simplesmente a quantidade excessiva de alunos por sala, ou, ainda, reflexos de um contexto sócio-histórico-cultural desfavorável.

Todos esses fatores podem ser identificados em diferentes contextos de ensino, independentemente da disciplina ministrada por um professor. Entretanto, além desses elementos que podem ser transversais e comuns aos docentes de modo geral, há elementos que são específicos ao trabalho de um professor dependendo da disciplina que ele administra. Quanto a isso, o primeiro elemento que diferencia o trabalho do professor de Língua Portuguesa (língua primeira) do trabalho de outras disciplinas é o objeto geral de ensino: a própria língua em seus diferentes aspectos ou dimensões.

Conforme apresentamos em uma de nossas publicações (MESSIAS; DOLZ, 2015), esse objeto envolve, de um lado, conteúdos referentes a diferentes capacidades práticas: comunicar-se oralmente ou pela escrita, interagir com o outro, compreendendo-o e se fazendo compreender; e, de outro lado, implica questões relativas aos saberes e às normas sociais de como fazê-lo e em qual situação.

No decorrer da história do ensino de língua portuguesa no Brasil, diferentes abordagens e correntes teóricas<sup>3</sup> influenciaram o ensino nas escolas: gramática da língua latina, Retórica e a Poética (séc. XVIII), gramática normativa (séc. XIX e início do século XX) e a escrita baseada nos modelos clássicos portugueses, gramática expositiva, descritiva e histórica (séc XX), abordagem textual e discursiva (final do século XX e início do séc. XXI). Após a primeira quinzena do séc XXI, a escola e o ensino de língua tem enfrentado um problema relacionado ao o que e o como trabalhar a língua. Uma das problemáticas que nasce é o emblema « ensinar texto » ou « ensinar língua ».

Desse modo, ligado a essa problemática, no quadro deste artigo, propomos discutir os gestos e o agir didático de um professor em uma situação de ensino que é considerada conflituosa para o docente: a interação entre os estudos linguísticos e o texto. Buscamos responder as seguintes questões:

- Que atividades escolares são implementadas pelo professor e como ele articula gênero de texto e os estudos linguísticos?
- Como se caracteriza o agir didático desse professor e quais são os gestos didáticos específicos que ele mobiliza no seu trabalho?
- Como a observação dos gestos e do agir didático podem ser apropriados em um contexto de formação?

Dividimos esse artigo em quatro partes para responder nossas questões. Na primeira parte, apresentamos um contexto histórico do ensino de língua portuguesa no Brasil. Na segunda parte, apresentamos as bases teóricas e metodológicas que guiam nossa concepção do trabalho docente e, em seguida, apresentamos os procedimentos metodológicos. A quarta parte é o estudo do caso. E, por fim, nossas considerações finais.

---

<sup>3</sup> Essas correntes serão discutidas na próxima seção deste artigo.

## 1. O ensino de língua portuguesa em contexto brasileiro

« Cada falante é um poliglota na própria língua »  
(Bechara, 1986, 12-3)

Segundo a epígrafe que abre esta seção, podemos aferir que cada falante de uma língua dispõe de diferentes variedades funcionais desta, tanto na modalidade oral quanto escrita. Há aquela variedade que o falante usa com maior frequência e que faz parte de seu cotidiano, diálogos informais entre amigos e familiares ou mensagens escritas como bilhetes, comentários e mensagens para amigos em redes sociais tais como facebook, whatsapp, etc. E há outras variedades utilizadas em situações mais formais, tais como exposições, conferências, palestras, na modalidade oral; e artigos de opinião ou científicos, contos etc, na modalidade escrita. Nesse caso, o papel do professor é incentivar, possibilitar o desenvolvimento de capacidades de linguagem, a fim de que o aluno possa escolher a língua funcional adequada a cada situação de discurso.

Embora essa concepção integre as diferentes abordagens para o ensino de língua portuguesa – língua primeira –, sobretudo a partir do século XXI, nem sempre as prescrições para esse ensino seguiram esses parâmetros.

Conforme já indicamos em nossa introdução, no início do século XVIII, o ensino da língua envolvia, sobretudo, o ensino da gramática da língua latina, a retórica e a poética. A arte da “boa escrita” era uma reprodução dos clássicos europeus, nesse caso, a imitação de autores portugueses. Ensinava-se uma língua portuguesa padrão, culta e falada pelas elites. Nesse período, não existia ainda a disciplina “Língua Portuguesa” que só passa a existir enquanto disciplina no final do século XIX.

Nesse final de século, por meio do Decreto nº 981, de 08 de novembro de 1890, Benjamin Constant, ministro da Instituição Pública da época e Ministério da Educação a partir de 1985 busca construir uma nova escola baseada em pressupostos civilizatórios europeizantes, mas voltada para a população letrada. Nesse período, às aulas de português reserva-se aulas de leitura, sobretudo, dos clássicos portugueses, escrita culta baseada nas normas gramaticais, estudo do alfabeto, letras, palavras, frases, exercícios orais usados com a finalidade de ensinar o aluno a exprimir-se

“corretamente” e a “corrigir defeitos de pronúncia”. (BRASIL, 1890). Vale ressaltar que essa mudança é influenciada pela busca da identidade brasileira, mesmo que ainda associada aos moldes europeizantes da língua portuguesa, isto é, sem considerar as outras línguas faladas no Brasil.

Já as quatro primeiras décadas do século XX são marcadas por três reformas educacionais. A primeira surgiu em 1925 com o Decreto nº 16.782-A, de 13/01/1925 e tinha como lema principal uma escola com preparo fundamental e geral para a vida. Quanto ao ensino de Língua Portuguesa, pairava ainda a concepção de que contribuiria para a formação de uma identidade nacional culta e letrada nos moldes do que circulava pela Europa, dando ênfase ao estudo da gramática normativa e introdução da estilística ao estudo da língua. A segunda *Reforma de Francisco Campos (1931)*, e a terceira *Reforma Gustavo Capanema (1934)* integram-se ao momento caracterizado pela “proposta de ensino unificado em todo o país, com a finalidade de atender a todos sem distinção; entretanto, em sua prática, e de acordo com suas medidas, isso de fato não aconteceu.” (SILVA, 2013; p. 108).

Essas três reformas conhecidas por Reformas Capanema abrangeram os ensinos primário, secundário e profissional. Embora elas visassem a um ensino unificado da língua, segundo Clare(2003), ainda não havia um consenso sobre o que ensinar e o como ensinar. Persistia nesse período uma concepção de língua como sistema único e a não aceitação das variedades linguísticas. Nesse contexto, ensinar português tinha como objetivo propiciar aos alunos o reconhecimento do sistema linguístico baseado na aprendizagem das regras prescritas pela gramática normativa. O papel da escola era o de transmitir e fixar a variedade crítica da língua. (CLARE, 2003). Cada professor estabelecia o seu planejamento, selecionando, à sua moda, o que considerava importante para o estabelecimento de um programa de ensino, segundo a influência de concepções linguísticas e de línguas diferentes. Duas concepções de língua coexistiam nesse período até a década de 1950: língua compreendida como sistemas de regras centrada nos estudos fonológicos, morfológicos e sintáticos, e língua como capacidade inata da espécie humana, tendo por base os estudos gerativistas a respeito da sintaxe.

Entre os anos 1960 e 2000, há uma tentativa de unificar o ensino no país tendo como referência uma concepção pedagógica produtivista, em que a educação é vista como produção. (SAVIANI, 2005). Esse período foi marcado pela promulgação de três leis de diretrizes e bases da educação nacional. A primeira, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/61)*, visava a disciplinar e a organizar o funcionamento do ensino brasileiro em todos os níveis. A organização do

ensino busca a adequação das especificidades das diferentes regiões e grupos sociais. Nesse quadro, o ensino de Língua Portuguesa continuava visando ao ensino da gramática para “melhor” exprimir-se; ao conhecimento de regras e de estrutura da língua, embora houvesse uma preocupação entre os professores de como adequar esses conteúdos aos novos alunos vindos de classes não elitizadas. Segundo Clare (2003), para atender às camadas populares e ao novo ideário brasileiro, o ensino foi se tornando cada vez menos normativo e rigoroso quanto aos padrões cultos da língua e “Ensinar gramática passa a ser coisa ultrapassada”. (p. 14).

Entretanto, vale frisar que novas teorias surgem e passam a influenciar as concepções de língua e seu ensino. A década de 1960, por exemplo, é marcada por estudos sociolinguísticos que apresentavam a variação linguística associada às diferentes classes sociais; e por estudos psicolinguísticos. Desse modo, por um lado, a sociolinguística traz para o ensino uma abordagem valorizando as variantes não padrão da língua, levando para a escola o trabalho com as variedades como um fato normal; por outro, a psicolinguística leva para o ensino a questão processual e cognitiva da aprendizagem.

Seguindo os mesmos moldes de unificação de ensino, a LDB/71 é promulgada com um Parecer que regulou a pós-graduação no país. Para o ensino de língua portuguesa, ela estabelece a mudança de nomes das disciplinas. No ensino primário (1º a 4º série), o ensino de língua passa a denominar-se *Comunicação e Expressão* e (5ª a 8ª série) *Comunicação e expressão em Língua Portuguesa*. No ensino médio (1º ao 3º ano), a disciplina passa a denominar-se *Língua Portuguesa e Literatura Brasileira*. Essas alterações são influenciadas pela nova forma de conceber a língua nacional: “instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira.” (CLARE, 2003; p.14)

Já na década de 1970, são os estudos da Pragmática, da Linguística Textual e da Análise do Discurso Francesa, da Análise da Conversação que trazem o texto como uma nova unidade de análise, o que passa a influenciar de certo modo o ensino, mesmo se, segundo Machado (2007; p. 23-24), esses estudos não tenham tido “uma significativa transposições didáticas dos conhecimentos neles construídos para conhecimentos a serem ensinados”.

Durante essas duas décadas, passa a configurar no ensino a ideia de que o aluno deve ser capaz não apenas de conhecer as regras e as normas, mas de aplicá-las funcionalmente em sua comunicação. Introduce-se, então, no ensino o estudo de elementos das situações de comunicação

“emissor, receptor”, compreensão de códigos verbais e não verbais. Espera-se do ensino e do aluno “o desenvolvimento das habilidades de expressão e compreensão de mensagens, um ensino compatível, portanto, com o uso da língua.” (CLARE, 2003; p.15). Segundo Soares (1998; p. 58), “foi nesse período que surgiu a até então impensável polêmica sobre ensinar ou não ensinar gramática na escola fundamental” que acompanha o ensino de língua portuguesa até a atual segunda quinzena do século XXI.

Os anos 1980 são marcados por uma verdadeira tentativa de mudança da concepção de ensino do país. Com a perspectiva de que o ensino da gramática não atendia às exigências brasileiras, professores, em fase de pós-graduação, apresentam alternativas para a melhoria do ensino de Língua Portuguesa, questionando o ensino a partir da gramática normativa. No entanto, pairava, ainda, o ensino único da norma padrão da língua, gramática descritiva e normativa, ortografia, fonologia, bem como o ensino a partir de conceitos da teoria da comunicação, etc. No que tange à leitura, coexistiam para o ensino primário a concepção de que à leitura destinava-se os clássicos portugueses e brasileiros inspirados nas obras portuguesas, e a concepção de que era preciso valorizar escritores brasileiros que destinam sua produção ao público mais novo.

Depois da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, a organização curricular da educação no Brasil passa a ser norteada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e pelo Plano Nacional de Educação (Lei n.10.172/2001). Os PCNs foram organizados por áreas e passaram a nortear o ensino das diferentes disciplinas. (BRASIL, 1999, p. 32-34).

No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, a exigência passa a ser dar condições para que os alunos possam

ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais; expressar-se apropriadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato; refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade lingüística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua. (BRASIL,1998; p. 59).

Desde a publicação, em 1997 e 1998, dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (PCNLPs), o ensino da língua passou a ter como unidade o texto e os conteúdos escolares passaram a ser organizados pelos seguintes critérios: práticas de compreensão e produção de textos orais, práticas de leitura, compreensão e produção de textos escritos e práticas de análise lingüística.

Essa centralidade dada ao trabalho com o texto, conseqüentemente, gêneros do discurso e/ou de texto fez com que a abordagem gramatical ficasse em segundo plano. Entretanto, estudos atuais mostram a necessidade de trabalhar as diferentes dimensões da língua para o desenvolvimento de capacidades múltiplas interpretativas ou de produção, reconhecimento das diferentes dimensões e modalidades de uma língua (DOLZ; GAGNON; DECANDIO, 2009; BULEA-BRONCKART, 2015; MESSIAS; DOLZ, 2015).

Do professor de língua, espera-se que ele conheça a língua e seus componentes: a fonética, a gramática, a ortografia, o vocabulário, a semântica, bem como a comunicação oral e escrita, e aspectos culturais inerentes à dimensão dos textos. O currículo ou o programa para o ensino de línguas é constituído por conteúdos de campos teóricos diferentes como, por exemplo, linguística, linguística aplicada, linguística textual, linguística funcional, sociolinguística, literatura, análise do discurso, pragmática, literatura etc, e cabe ao professor transpô-lo em sala de aula, o que torna esse trabalho complexo também no nível das escolhas dos conteúdos a serem trabalhados com os alunos.

Embora ser professor de língua portuguesa tenha a mesma estrutura de todo trabalho docente, ele age sobre a linguagem. Ensinar, nesse contexto, consiste, portanto, em contribuir com o desenvolvimento das diferentes formas de pensar, de falar, de fazer, de interpretar, com a utilização de ferramentas ou instrumentos semióticos, isto é, os signos ou os sistemas linguísticos ou os textos. (SILVA, 2013).

Neste artigo apresentaremos, portanto, uma das facetas desse trabalho complexo, discutindo uma problemática referente ao ensino do gênero e da gramática contextualizada.

## **2. Algumas noções que integram o trabalho do docente de LP: sequência de ensino, atividades escolares, dispositivos e gestos didáticos**

Conforme indicamos em nossa introdução, nossa concepção do trabalho docente e nosso campo de investigação envolvem três áreas do conhecimento: a Língua Aplicada e Estudos da Linguagem, Didática das Línguas e Psicologia do Trabalho: a Clínica da Atividade. O trabalho docente é uma atividade profissional complexa que sofre influências de diferentes contextos históricos mais amplos e mais específicos (fatores externos e internos). No caso do contexto interno,

tem como função possibilitar o desenvolvimento de capacidades e habilidades aos aprendizes e que é constituído por profissionais humanos que interagem com outros profissionais e necessitam compreender sua própria atividade de trabalho para ampliar sua capacidade de agir.

Observando o trabalho do professor em sua especificidade central que, segundo Messias e Dolz (2015), envolve a interação entre os saberes a serem ensinados (objeto de ensino) e os interactantes (professores e alunos) em um contexto de ensino formal, consideramos que em sala de aula, o trabalho docente deve ser considerado sob três ângulos interligados entre si: o do objeto do ensino, o da apropriação dos saberes pelos alunos e o das intervenções dos professores.

No que diz respeito ao objeto de ensino, cabe ao professor as escolhas dos saberes a serem ensinados. Essas escolhas seguem os programas curriculares nacionais, estaduais e regionais, bem como as propostas político-pedagógicas. No que se refere aos alunos, o docente faz as escolhas dos objetos de ensino e das suas formas de intervenção, considerando a faixa etária de seus alunos e das aprendizagens que precisam desenvolver. Em relação às intervenções, elas dependerão de diferentes fatores contextuais, do próprio conteúdo escolhido e das atuações e aprendizagens dos alunos.

Para investigarmos o trabalho do professor em um contexto de ensino de língua portuguesa como primeira língua, pautamo-nos em alguns conceitos da Didática de Línguas, mais especificamente, as noções de objeto e sequência de ensino, atividades escolares, formas sociais de trabalho, dispositivo didático e os gestos didáticos do docente, como vem sendo desenvolvido nos grupos GRAFE<sup>4</sup> (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009) e grupo FORENDIF<sup>5</sup> (DOLZ; GAGNON, no prelo). Esses conceitos levaram-nos à elaboração da noção de agir didático defendido em nossa tese.

Compreende-se como *sequência de ensino* um conjunto de atividades e/ou aulas destinadas ao ensino de um mesmo objeto de ensino (a produção de um gênero argumentativo, por exemplo) ou um conjunto de lições organizadas sistematicamente em torno de um mesmo objeto (SCHNEUWLY, 2009) ou, em nosso caso, uma única aula. Ao ensino em sequência, subentende-se um conjunto de atividades escolares interligadas com um mesmo objetivo final.

Em uma sequência de ensino, são considerados como atividades escolares os diferentes exercícios ou tarefas introduzidas por consignas ou instruções feitas pelos professores, apoiados em seus planejamentos, em livros didáticos ou não, e que terão os alunos como agentes primeiros para

<sup>4</sup> « Groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné », coordenado por Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly, professores da Universidade de Genebra.

<sup>5</sup> « Formation des enseignants en didactique du français », coordenado por Joaquim Dolz.

suas realizações, bem como as exposições de conteúdos por parte do professor, como, por exemplo, a apresentação das noções de gênero de texto ou do discurso. Essa noção de atividade escolar é importante para compreendermos as atividades realizadas na sequência de ensino analisada em nossa pesquisa apresentada neste artigo. As atividades escolares realizam-se de diferentes formas, podendo ser desenvolvidas em grupos, em duplas, individualmente, discussão coletiva, plenária, questionamento ou questão-resposta e de maneira magistral. Essas maneiras são compreendidas como formas sociais de trabalho. (LAURENS; MESSIAS; DOLZ, no prelo).

Outro conceito importante para a análise do trabalho docente em sala de aula é a noção de dispositivo didático. São constituintes de um dispositivo que visa ao ensino-aprendizagem de conteúdo escolar ou objeto de ensino: as ferramentas/suportes didáticos que podem ser, de um lado, o conjunto de suportes materiais organizados e utilizados em função do ensino- aprendizagem ou instrumentos semióticos como os próprios textos; as atividades escolares que focalizam as dimensões do objeto de ensino e se realizam de diferentes formas. O dispositivo didático de uma sequência de ensino deve ser planejado com antecedência, a fim de contribuir com a aprendizagem dos alunos.

Quanto à noção de gesto do docente, mais especificamente, gestos didáticos, sua importância é relativa ao nível das intervenções do docente, em contexto de ensino, referente a um objeto de ensino aos aprendizes.

Segundo Silva (2013, p. 74), a noção dos gestos didáticos, tal como postulados pelo grupo GRAFE, inspira-se na noção de “gestus” criado pelo dramaturgo Brecht que diz respeito « não apenas a simples gestualidade não verbal, mas também a possibilidade de criar atitudes genéricas/gerais que os gestos podem realizar », e na noção de gestos profissionais dos professores que, segundo Bucheton (2008), são gestos languageiros ao qual se apoiam gestos não languageiros e que traduzem de certa forma o *métier* docente. Os pesquisadores do grupo GRAFE postulam que no quadro do ensino e quando as intervenções dos professores têm um caráter didático, esses gestos podem ser considerados como gestos didáticos.

Schneuwly (2009) apresenta quatro gestos didáticos fundamentais, isto é, formas de intervenções languageiras que contribuem para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem: implementação de um dispositivo didático, criação de memória didática, regulação e

institucionalização. Baseado nesse trabalho do grupo GRAFE, Silva (2013) discute a noção de gesto didático de planejamento que consiste nas intervenções do docente no ato de planejar. Esse gesto é anterior aos outros gestos, mas exerce influência sobre eles: « o professor, ao planejar, faz a primeira focalização das dimensões a serem privilegiadas do objeto na prática didática que pretende realizar » (SILVA, 2013; p.300). Esse gesto é necessário para a planificação do ensino e implica, sobretudo, na preparação de materiais previstos para serem utilizados em sala de aula e na antecipação de possíveis obstáculos de aprendizagens. (MESSIAS; DOLZ, 2015).

O gesto didático de implementação do dispositivo é constituído por intervenções que visam à apresentação do dispositivo e seus elementos constitutivos tornando-os « presentes » na sala pelo subgesto de « presentificação » e, ao mesmo tempo, pontuando ou delimitando as dimensões a serem abordadas no desenvolvimento de ensino de um objeto pelo subgesto de « focalização ». Na implementação de um dispositivo sobre a elaboração de argumentos para a produção de um debate oral, por exemplo, um professor pode levar para sala diferentes vídeos com debates sobre temas variados; assisti-los com os alunos; discutir os conteúdos; pedir para que identifiquem os argumentos e deem suas próprias opiniões; apresentar outros temas com situações controversas; pedir para elaborarem em grupos diferentes argumentos e apresentarem para o coletivo da classe.

Ao introduzir os vídeos na classe, o professor presentifica o objeto de ensino. Ao indicar os parâmetros para serem observados, discutidos etc, ele focaliza o que precisa ser observado. Esse gesto pode ser identificado no discurso do professor, em sua ação linguageira ao mesmo tempo em que pode estar associado a um gesto não verbal como, por exemplo, ligar o computador para a exibição do vídeo.

A criação da memória didática é um gesto constituído por intervenções que visam à construção de um conhecimento comum e partilhado pela classe de alunos. Ao relacionar o conteúdo que foi ensinado ao conteúdo que está sendo ensinado o professor busca um fio condutor para uma solidificação das aprendizagens. Sua forma de manifestação é estritamente linguageira e pode ser marcado por retomadas linguísticas como « na aula anterior », « na semana passada », « no início da aula » etc. No processo de criação de memória didática, por exemplo, um professor pode retomar conteúdos estudados em outra sequência de ensino ou na mesma sequência (SILVA, 2013).

A regulação é um gesto didático associado à superação dos obstáculos de aprendizagens dos alunos. É, portanto, constituído por intervenções que visam à solução dos conflitos de aprendizagens apresentados no ensino de um objeto do saber. Tomando ainda o exemplo da elaboração de argumentos, em algum momento os alunos podem apresentar dificuldades na compreensão dos argumentos dados, na criação de novos argumentos. O professor poderá reformular as instruções, dar exemplos de outros argumentos, apresentar outros vídeos ou textos que permitam a superação dos obstáculos. Esse gesto é marcado pela interação verbal entre professor e aluno, tendo sua origem no obstáculo ou na dificuldade de aprendizagem desse aluno.

A institucionalização é um gesto que visa fixar os saberes já constituídos social e coletivamente por uma comunidade a respeito de um objeto. É constituído por intervenções linguageiras que definem, explicam ou conceitualizam determinado conteúdo como, por exemplo, no caso do debate poderia ser a definição desse gênero ou a definição de argumento.

Todos esses gestos são identificados no discurso do professor quando ele está em interação com seus alunos em contexto de sala de aula. Somente o gesto de planejamento que ocorre anteriormente à entrada do professor em sala de aula.

### 3. Procedimentos metodológicos

Conforme indicamos em nossa introdução, neste artigo, apresentamos um estudo de caso que apresenta um objeto de ensino considerado problemático para os professores de Língua Portuguesa. A situação que escolhemos para este artigo faz parte de dados recolhidos para a nossa tese, mas que não integrou o *corpus* final analisado.

Os princípios de nossa pesquisa de doutorado tiveram um caráter intervencionista que convergiu em pesquisa-ação, visto que nossa pesquisa situou-se em um contexto de formação continuada, em uma escola pública do estado de Mato Grosso, em que participamos como formadora. Foi durante a realização dessa formação que construímos o nosso objeto de pesquisa, inspirando-nos em questionamentos dos professores-cursistas em relação aos cursos de formação continuada que não se pautavam nos conflitos ou problemas dos contextos imediatos, isto é, nos problemas em sala de aula em relação à interação professor-aluno e objetos de ensinamentos. Em nossa

tese Silva (2013), investigamos e comparamos duas situações de ensino de leitura em sala aula. Observamos e registramos as aulas e as analisamos segundo teorias da didática de línguas (SCHNEUWLY e DOLZ, 2009). Pelo método de autoconfrontação simples e cruzada<sup>6</sup>, os professores discutiram com a pesquisadora e entre si as situações problemáticas que fazem parte do *real de sua atividade docente*<sup>7</sup> (CLOT, 2010).

### 3.1 Contexto de pesquisa

Em um contexto de formação continuada de uma escola pública do estado de Mato Grosso que visava, de um lado, à discussão sobre as condições de trabalho e diferentes concepções de trabalho docente (MACHADO, 2007; 2009) e, de outro lado, à elaboração de materiais didáticos para os contextos de ensinos de diferentes disciplinas, foram constituídos inicialmente dois grupos de professores-cursistas: um grupo constituído por professores do ensino fundamental I (2º ao 5º ano dos ciclos iniciais) e outro formado por docentes do ensino fundamental II (6º ao 9º anos).

A primeira constatação a qual chegamos ainda nos encontros iniciais com os cursistas foi a de que em cursos de formação continuada o objeto central deveria ter como ponto de partida as problemáticas locais. Entre essas problemáticas destacaram-se questões de indisciplina estudantil, a falta de materiais didáticos e pedagógicos apropriados e os objetos de ensino a serem trabalhados em sala. Como nossa formação como pesquisadora e professora é na área da linguagem, optamos por discutir em nossa pesquisa as problemáticas identificadas pelos professores de Língua Portuguesa.

Sendo assim, entre os participantes dos cursos, convidamos para o desenvolvimento de nossa pesquisa professores de Língua Portuguesa. Nossa pesquisa teve como objeto de análise práticas de ensino, cujo objeto de ensino é prescrito nas orientações curriculares e os professores nem sempre sabem como desenvolvê-lo em sala de aula. O objeto de ensino escolhido pelas professoras-participantes para a análise do trabalho realizado, o gênero textual, parte, de um lado, de

---

<sup>6</sup> « Instrumento metodológico de origem na Psicologia do Trabalho, desenvolvido inicialmente por Faita (1999), ampliado e modificado por pesquisadores do grupo de pesquisa da Clínica da Atividade do Conservatoire National de Arts e Metiers – Paris (CNAM), a autoconfrontação é utilizada para investigar o agir do profissional/do trabalhador a fim de, segundo Clot (2010 ; p. 208), « ampliar seu raio de ação, seu poder de agir sobre o próprio meio e sobre eles mesmos » (SILVA, 2013 ; p. 95)

<sup>7</sup> Essa noção engloba ao mesmo tempo o que foi pensado para ser feito e não foi realizado, envolvendo as tarefas que são realizadas ou não por uma pessoa (CLOT, 2010).

uma necessidade das próprias professoras em trabalhar com esse objeto e, de outro, pela influência do curso que ministramos.

### ***3.1.1 Participantes da pesquisa***

Cinco professores participaram de todas as etapas da pesquisa. Entre elas, 4 professores de Língua Portuguesa e um de Educação física. Para a realização de nossa tese, escolhemos a situação vivenciada por duas professoras de Língua Portuguesa que apresentaram como situação problemática a leitura e interpretação de textos do eixo do narrar: gênero conto contemporâneo e história em quadrinhos. Neste artigo, discutiremos a situação problemática apresentada por um professor: o ensino da gramática e o gênero textual.

### **3.2 Etapas da pesquisa, dados coletados e selecionados**

O desenvolvimento geral de nossa pesquisa foi constituído em 7 etapas. Na primeira, constituímos o coletivo de trabalho e de pesquisa: cinco professores, conforme apresentamos na subseção anterior. Em seguida, em discussão com o coletivo, escolhemos o objeto de ensino considerado problemático pelos professores e, nesse caso, foi o objeto geral gênero textual. Cada professor teve a liberdade de escolher o objeto específico, segundo suas dificuldades. A terceira etapa constituiu-se das gravações das 5 sequências de ensino (aulas ministradas pelos participantes). A quarta etapa refere-se à escolha dos trechos a serem discutidos nas autoconfrontações simples e cruzadas. Nesta fase, os professores puderam escolher os trechos, segundo seus interesses. Eles decidiram discutir todos os momentos da sequência de ensino. A quinta e a sexta etapa correspondem, respectivamente, a autoconfrontação simples e cruzada. E por fim, a última etapa diz respeito à discussão com o coletivo. Neste artigo, apresentaremos apenas os resultados da análise da terceira etapa de coleta de dados, ou seja, a análise da sequência de ensino ministrada por um professor.

### 3.3 Dados coletados

- Cinco aulas de língua portuguesa.
- Cinco autoconfrontação simples
- Cinco autoconfrontação cruzada
- Uma seção de discussão com o coletivo

### 3.4 Dados selecionados para este artigo

A partir desta subseção, trataremos apenas dos dados selecionados para a apresentação deste artigo.

- Uma sequência de ensino que corresponde à uma aula com duração de 1h30min realizada com alunos da educação de jovens e adultos do 9º ano do ensino fundamental. Neste caso, analisamos as transcrições da interação verbal entre professor e alunos no decorrer da aula, bem como, o dispositivo didático implementado (atividades escolares e ferramentas didáticas). Essa análise nos permitiu identificar os tipos de atividades escolares e os gestos didáticos específicos do professor.

### 3.5 Procedimento de organização dos dados

Para a organização dos dados, pautamo-nos no trabalho do grupo GRAFE da unidade de Didática de Línguas da Universidade de Genebra, coordenado pelo professor Dr. Bernard Schneuwly e professor Dr. Joaquim Dolz.

O procedimento para a organização dos dados seguiu três etapas. Na primeira, transcrevemos as sequências de ensino e a reorganizamos em forma de sinopse, que se trata de um instrumento metodológico compreendido como um documento que permite “uma descrição das principais partes, ações e principais conteúdos abordados” em uma sequência de ensino de forma sintetizada e completa, isto é, de forma a permitir uma compreensão e visualização detalhada do objeto de ensino e de todos os elementos constitutivos da sequência em relação a este objeto

(CORDEIRO; RONVEAUX, 2009; p. 90). Na figura I, podemos identificar o modelo que seguimos em nossa pesquisa,

Disciplina: Turma: Objeto de ensino: Aulas: Tempo (hora/aula)				
				Data:
Nível	Indexação (tempo de duração e linhas da transcrição)	FST	Artefatos/ Suporte	Descrição das atividades e comando
0. Transição				
0.interferência				
0.interrupção				
0.inserto				
1				
1.1				
1.2				
1.2.1.				
1.2.1.1				

Fonte: (SILVA, 2013; p. 152)

Figura I: Modelo de synopse.

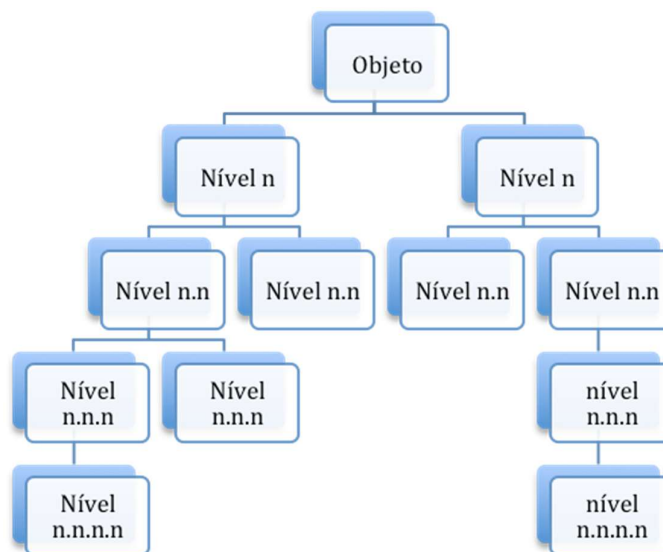
A *Tabela I* apresenta os elementos que constituem uma sinopse. Na primeira coluna, a *transição* refere-se aos “avisos e/ou anúncios dados pelo próprio professor referente a algo relacionado a própria sequência de ensino, uma explicação sobre a atividade a ser feita para a aula seguinte”. (SILVA, 2013; p. 152). A *interferência* e a *interrupção* correspondem às interrupções relativas ao ensino de um objeto que ocorrem durante uma sequência. Denominamos, *interferência* às interrupções realizadas pelos próprios alunos ou pelo professor, e *interrupção* quando há um agente externo ao contexto de sala de aula a interferir como, por exemplo, o coordenador, pais etc. Ressaltamos que na versão original, isto é, do grupo GRAFE e FORENDIF, para esses dois casos há apenas o elemento denominado *intermèdes* que corresponde a “uma ruptura total da lição por meio de um evento fora do objeto de ensino” (CORDEIRO; RONVEAUX, 2009; p. 95, *tradução nossa*). O *inserto* diz respeito ao “momento em que há um desprendimento no curso das atividades pelo professor, a fim de generalizar alguma noção ao explicar o objeto sob um outro ponto de vista.” (SILVA, 2013; p. 152).

A sinopse centra-se no objeto de ensino e é uma primeira etapa de interpretação dos dados, isto é, a forma de decompor e hierarquizar as atividades já é uma primeira interpretação do pesquisador. A decomposição e hierarquização são feitas tendo como objeto o texto das transcrições das aulas/lições das sequências de ensino (SILVA, 2013). Essa hierarquização e decomposição são

marcadas na primeira coluna por meio da numeração. No nível *n* e *nn* encontramos a nominalização geral das atividades escolares. No nível *n*, a descrição é geral e pode servir a diferentes atividades. No nível *n.n*, a descrição é mais específica, dando índices particulares a uma atividade. Já no nível *n.n.n* é apresentada a atividade escolar e sua descrição e no *n.n.n.n* são as possíveis subdivisões dessas atividades. Todos esses elementos são descritos na última coluna.

Na segunda coluna, a *indexação* corresponde às indicações referentes a transcrição (o tempo de gravação, a data, a linha, etc). A terceira coluna anuncia a forma social de trabalho em que foi realizada a atividade, isto é, indica se ela foi efetivada em grupo, individualmente, em duplas etc. E, por fim, a quarta coluna apresenta o suporte ou o instrumento utilizado para o desenvolvimento da atividade como, por exemplo, gênero de texto artigo de opinião.

Na segunda etapa de organização e análise interpretativa das sequências de ensino, utilizamos a macroestrutura, instrumento que possibilita uma visão global e resumida da dinâmica da transformação do objeto ensinado, a relação entre as atividades escolares, a hierarquia e conexão (AEBY-DAGNÉ, 2009).



Fonte: (SILVA, 2013; p.92)

Figura II: Macroestrutura

### 3.6 Procedimentos de análise dos dados

Para a análise da interação verbal do professor e alunos na realização da sequência de ensino utilizamos o modelo de análise do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999/2007; MACHADO; BRONCKART, 2009) que nos possibilitou uma análise do discurso em sala de aula e a identificação dos gestos didáticos. Vale ressaltar que esse modelo de análise tem sido utilizado tanto para a elaboração de modelos e sequências didáticas de gêneros por possibilitar a identificação das características definidoras de um gênero, quanto para a análise do agir humano por meio de textos produzidos por nós em diferentes situações de comunicação. Nossa análise integra o segundo grupo.

Esse modelo é constituído por três níveis ou camadas superpostas denominada de *folhado textual* e que são influenciados por parâmetros contextuais, isto é, os parâmetros da situação de comunicação ou de produção do texto: “um conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência na forma como o texto é organizado” (BRONCKART, 1999/2007, p. 93). Esses parâmetros são as representações que o produtor(es) tem da situação na qual está envolvido: o produtor/enunciador e o papel que representa, o destinatário ou interlocutor e o papel que respresetam, o lugar físico e social de produção do discurso, o momento da produção. Em outras palavras, em uma dada situação de comunicação, uma pessoa age linguisticamente, expondo um “conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas e traduzidas pelas unidades declarativas da língua natural utilizada” (BRONCKART 1999/2007, p. 97), o que estaria relacionado ao conteúdo temático.

Os níveis de análise são os que envolvem as propriedades infraestrutura geral do texto, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos. Como para a análise dos dados que apresentamos neste artigo não utilizamos o modelo completo, apresentamos somente as propriedades empregadas em nossa análise.

### 3.6.1 Critérios para as análises das sequências de ensino

Retomando as sinopses e as transcrições, realizamos a:

1. identificação dos parâmetros da situação de comunicação: interlocutores, lugar social e momento de produção.
2. identificação do conteúdo temático que integra o nível da infraestrutura geral do texto. Centramo-nos nas referências às características do objeto de ensino, na forma de implementação do dispositivo didático (ferramentas de ensino e atividades escolares) das ferramentas didáticas que constituem o dispositivo didático.
3. identificação dos gestos didáticos fundamentais e específicos pelo discurso do professor em sala de aula, isto é, os comandos dados pelo professor aos alunos por meio da análise de alguns parâmetros dos mecanismos de textualização e enunciativos. Nesta fase de análise, identificamos as anáforas nominais e pronominais referentes aos interlocutores e ao objeto de ensino, os dêiticos pessoais que indicam os interlocutores, de lugar que indicam o local e temporais que serviram para identificar o gesto de criação de memória didática, por exemplo.

#### 4. Uma sequência sobre o *gênero notícia e os termos da oração: das atividades escolares aos gestos e ao agir didático.*

A sequência de ensino *O gênero notícia e os termos da oração: sujeito, predicado, complemento verbal (objeto direto e objeto indireto)* refere-se a uma aula de Língua Portuguesa desenvolvida com alunos da terceira fase do segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos<sup>8</sup>. O tempo de duração da aula

---

<sup>8</sup> 9º ano do ensino fundamental II.

é de uma hora e trinta minutos (1h30min). É uma sequência que visou ao trabalho com o gênero textual notícia integrado às noções gramaticais de sujeito, predicado e complementos verbais.

#### 4.1 Dispositivo didático implementado: *As atividades escolares, os suportes mobilizados e as formas sociais de trabalho*

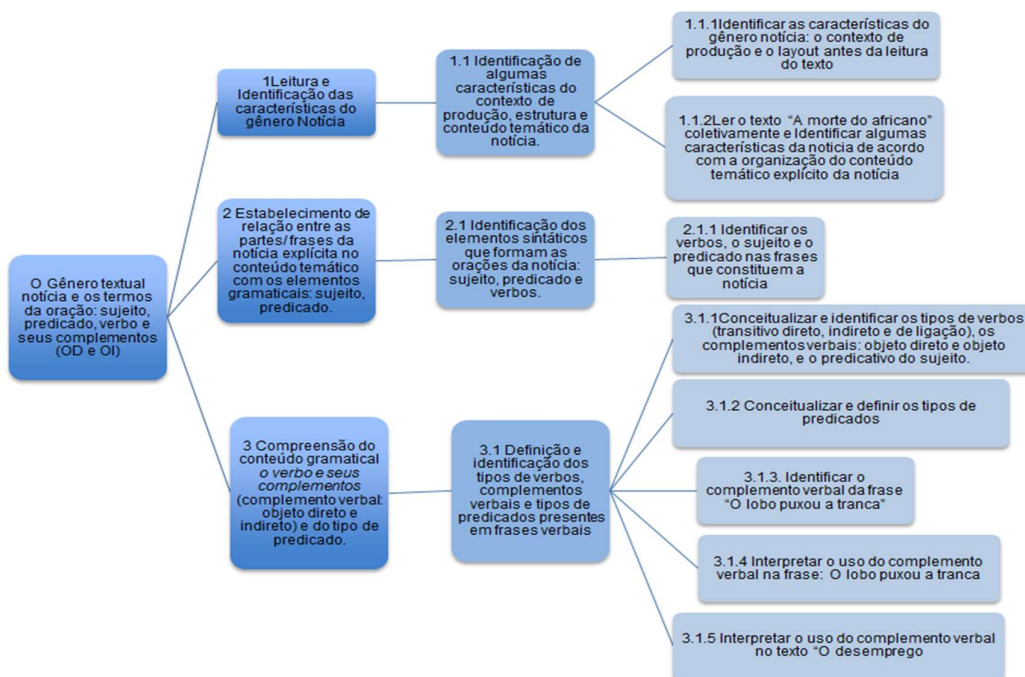


Figura III : macroestrutura da sequência de ensino.

As atividades escolares são realizadas com dois suportes: a notícia “A morte do Africano”, impresso em folha de papel A4 e o livro didático “EJA. Multidisciplinas. 9º ao 9º ano do ensino fundamental. (SILVA; SILVA e MARCHETTI, 2009).<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Volume 4 da Coleção Tempo de Aprender, elaborado por diferentes autores e adotado pelo estado de Mato Grosso no período de coleta dos dados.

Foram desenvolvidas 8 atividades escolares. A macroestrutura permite a visualização da nominalização geral da atividade no nível **n** (1, 2, 3), a nominalização com identificação dos conteúdos tratados no nível **n.n** (1.1, 2.1, 3.1) e as atividades escolares desenvolvidas no nível **n.n.n** (1.1.1; 1.1.2, 3.1.1; 3.1.2, 3.1.3, 3.1.4, 3.1.5) das atividades e tarefas escolares desenvolvidas em relação a cada objeto específico. Essas atividades vão desde a leitura e discussão de um texto para a identificação das características do gênero notícia às atividades que usam o texto como pretexto para o trabalho com a gramática e às atividades puramente gramaticais. Entre as dez atividades realizadas, foi possível identificar quatro categorias:

	<b>Categorias das atividades escolares</b>	<b>Atv 1</b>	<b>Atv 2</b>	<b>Atv 3</b>	<b>Atv 4</b>	<b>Atv 5</b>	<b>Atv 6</b>	<b>Atv 7</b>	<b>Atv 8</b>
1	Gênero textual: contexto de produção (local e momento de produção) e elementos paratextuais								
2	Gênero notícia: leitura e interpretação do conteúdo temático.								
3	Texto como contexto para o estudo gramatical: sujeito, predicado e complemento verbal								
4	Gramática: tipos de verbos, complementos verbais, tipos de predicado								

**Tabela I:** categorias de atividades da sequência de ensino

As categorias criadas seguem os tipos de atividades desenvolvidas na sequência de ensino. A primeira categoria engloba a atv1 (1.1.1) em que o professor discute com os alunos algumas características do gênero notícia. Essas características referem-se aos elementos paratextuais e ao contexto de produção. Em relação aos elementos paratextuais o professor apresenta aos alunos o título e o *lead*, denominado por ele como *o tema/o assunto* e quanto aos elementos do contexto de produção, não referido assim pelo professor, ele destacou o lugar de produção e o suporte, *o Jornal a Gazeta* e a data de produção *10 de novembro de 2011*.

A segunda categoria engloba a atividade escolar (1.1.2) *leitura e interpretação da notícia segundo suas características*. Primeiramente, um aluno realiza a leitura em alta voz, em seguida, pela forma social de trabalho *discussão coletiva*, o professor focaliza a discussão na comparação entre as características da notícia e as informações ou conteúdo temático que a constitui.

Prof.: Então aí a gente vai para as características da notícia ((professor faz a leitura da primeira frase do texto)) Juíza Marcemila Mello Reis se declarou impedida de julgar os 3 homens acusados pela morte do estudante africano Toni Bernardo da Silva, 27 anos né? Então aqui quais são as informações contidas neste primeiro parágrafo? Neste primeiro parágrafo não / nesta primeira oração presente aí? quais são as informações contidas? fala sobre o quê?

A terceira categoria engloba a atividade escolar 2.1.1, isto é, *identificar os verbos, o sujeito, o predicado e o complemento dos verbos*. Essa atividade pode ser considerada como sendo intermediária entre um trabalho voltado ao texto e ao conteúdo gramatical: termos da oração. O professor tenta fazer uma ligação entre as informações contidas no texto e os elementos que constituem uma oração. Para ele, a identificação desses elementos contribui para desvelar as informações do conteúdo temático explícito no texto. Ele inicia as instruções buscando estabelecer a relação entre a notícia e o conteúdo a ser revisado: o verbo, o sujeito e o predicado “Nós estamos estudando sujeito e predicado, não estamos? E a gente consegue fazer um paralelo entre a notícia que é um gênero textual e a gente usa a notícia para estudar o sujeito e o predicado”. Ele propõe a identificação dos verbos que integram as frases da notícia, para, em seguida, identificar os sujeitos e os predicados:

Prof.: Se eu pedisse para vocês separarem os verbos aí? Quem saberia me dizer o que são os verbos? [...] Agora tentem encontrar o sujeito desta primeira parte que nós já lemos.[...](**Os alunos participam tentando responder a questão**). Quem saberia me dizer o que é o sujeito? (**Uma aluna lê o conceito de sujeito escrito no seu caderno**). Então, sujeito é o termo da oração sobre o qual se informa algo. É isso? [...] E o predicado é o que? [...](**uma aluna lê o conceito de predicado**)[...] O predicado, contém informação à respeito do sujeito. Beleza.

O professor encerra, retomando a relação que buscou estabelecer entre o conteúdo da notícia e os termos da oração

Prof.: E, voltando assim, a falar em relação à notícia, a notícia ela traz algumas características assim, ela relata acontecimentos do nosso dia a dia. Acontecimentos de uma forma breve. Não é isso? Tipo assim, o jornal sai sempre no outro dia depois do acontecimento e a notícia relata de forma breve acontecimentos normalmente trágicos né? Infelizmente.

Essa terceira atividade marca a transição entre o estudo do gênero e da gramática. O texto é visto como pretexto ao ensino da gramática ou como instrumento para a contextualização do conteúdo gramatical.

As cinco atividades finais encontram-se na quarta categoria. Elas têm como suporte o livro didático já citado nesta seção. A atividade escolar 4 (3.1.1) realiza-se sob a forma de questionamento e discussão coletiva. Nessa atividade, o professor faz a leitura do conteúdo escolar verbo e seus complementos que se encontra no livro didático « agora peguem o livro de vocês/ para darmos continuação ao conteúdo aí no livro/página 41// O verbo e seus complementos». Ele realiza a leitura do conteúdo escolar, explicando-o com exemplos escritos no quadro-branco. Essa atividade refere-se aos tipos de verbos e de complementos: objeto direto, indireto e o predicativo do sujeito.

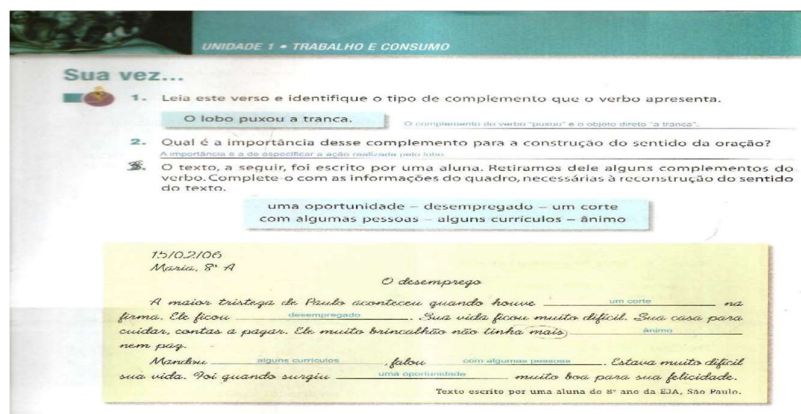
Prof.: Pois é / aqui na frente está falando verbos que apresentam complementos / verbos transitivos / e verbos que não exigem complementos que são os intransitivos// **((professor lê))** Vamos continuar a estudar as relações entre os termos de uma oração? Observe essas duas frases// Eles não usam Black Tie// Tião deu uma flor para Maria// Aqui na letra a / em qual dessas frases o verbo apresenta apenas um complemento?.

O professor lê o conteúdo escolar expresso no livro didático e discute com os alunos nove questões que vai elaborando no momento de realização da leitura. Essas questões são referentes ao tipo de verbo e aos complementos objeto direto e indireto e ao predicativo do sujeito.

Assim como na atv4, durante a atv5 (3.1.2), *conceitualizar e definir os tipos de predicado*, o professor lê em voz alta o conteúdo teórico do livro didático, pausando para explicá-lo. Nessa atividade, a participação dos alunos é a de dar exemplos para os tipos de predicados. Por meio de quatro questões, ele possibilita a participação dos alunos, dando-lhes a oportunidade de se exprimirem.

As três últimas atividades 3.1.3 (doravante atv6), 3.1.4 (doravante atv7) e 3.1.5 (doravante atv8) referem-se ao conjunto de atividades escritas que dizem respeito à identificação e interpretação dos usos dos complementos verbais. Todas elas tiveram como suporte o livro didático e como forma

social de trabalho perguntas escritas no livro didático e respostas escritas individualmente pelos alunos em seus cadernos.



Fonte: EJA. Multidisciplinas 6º ao 9º ano. (SILVA; SILVA; MARCHETTI, 2009)

Figura IV: Atividades escolares

Essa sequência de ensino é formada por três objetos de ensino, sendo que os dois primeiros objetos de ensino podem ser considerados como uma preparação para a introdução deste novo conteúdo aos alunos, visto que, a sequência de atividades escolares realizada apresenta o texto como um suporte para o ensino da gramática. As duas atividades iniciais, embora busquem uma caracterização do gênero, não deixa claro a relação que se faz entre esse gênero e o estudo dos elementos da oração. Embora a atividade 3 intercale o texto e os aspectos gramaticais, a notícia é usada como um pretexto a serviço da gramática e não com a função de construção de sentido que pode construir na caracterização do gênero. Nas atividades seguintes, o texto não é abordado e o conteúdo gramatical trabalhado separadamente.

#### 4.2 Os gestos didáticos fundamentais e específicos

Os gestos didáticos fundamentais e específicos identificados no agir do professor foram os gestos de implementação do dispositivo didático, de regulação, de criação de memória didática e de institucionalização.

#### 4.2.1 Gestos didáticos específicos do ponto de vista da implementação do dispositivo didático

Conforme já apresentado, o dispositivo didático implementado constitui-se de um conjunto de oito atividades escolares realizadas sob a forma social de trabalho de questionamento e discussão coletiva (atv1, atv2 e at3), forma de aula expositiva e questionamento (atv4 e atv5) e trabalho individual realizado pelos alunos (atv 6, atv 7 e atv8). A tabela II, a seguir, mostra as ações do professor consideradas como gesto didático geral e específico.

<b>Gestos didáticos específicos do ponto de vista da implementação do dispositivo</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Introduzir os suportes e as atividades escolares<ul style="list-style-type: none"><li>- mostrar e distribuir o texto para os alunos,</li><li>- pedir para uma aluna ler,</li><li>- ler o texto e</li><li>- questionar qual é o tipo de texto,</li><li>- focalizar os objetos de ensino verbo, sujeito e predicado no texto, tomando o texto como pretexto para o ensino da gramática,</li><li>- focalizar as dimensões do objeto de ensino tipos de verbos e seus complementos.</li></ul></li></ul>

**Tabela II:** gestos didáticos de implementação do dispositivo didático.

O gesto didático de implementação realiza-se por meio de diferentes intervenções do professor, considerada por nós como gestos específicos. Ele introduz dois suportes: a notícia *A morte do africano*, “eu vou entregar um material para vocês para a gente continuar aquele conteúdo que eu comecei a passar semana passada/ ok?”, para a realização das atividades 1, 2 e 3; e o livro didático “agora peguem o livro de vocês/ para darmos continuação ao conteúdo aí no livro/página 41”, para as atividades 4,5,6,7,8.

A introdução desses dois suportes é marcada por estruturas linguísticas. Primeiramente, pelo conjunto nominal “um material” ao mesmo tempo em que distriui o texto aos alunos, ela traz para

a sala o primeiro suporte, apresentando a sua finalidade “para a gente continuar aquele conteúdo que eu comecei a passar semana passada” e se inclui como actante implementador do dispositivo ao explicitar, por meio do dêitico de pessoa “eu” seguido dos verbos “vou entregar”, que é a pessoa a realizar a tarefa. Já o conjunto nominal “o livro de vocês” o professor introduz o livro didático com a finalidade de continuar o conteúdo. Após presentificar o primeiro suporte, ele introduz também as instruções referentes às três primeiras atividades; e ao presentificar o segundo suporte, o professor introduz cinco novas instruções. Essas instruções que focalizam as dimensões do objeto de ensino são intervenções e consideradas como gestos específicos no nível da implementação do dispositivo: *mostrar* e *distribuir* o texto para os alunos; *pedir* para uma aluna ler; *ler* o texto e *questionar* qual é o tipo de texto; *focalizar* os objetos de ensino verbo, sujeito e predicado no texto, tomando o texto como pretexto para o ensino da gramática; *focalizar* as dimensões do objeto de ensino tipos de verbos e seus complementos.

A implementação dessas atividades são marcadas linguisticamente por meio de frases interrogativas, emprego de anáforas e uso de dêiticos, conforme apresentamos na discussão das atividades escolares.

#### 4.2.2 Gestos didáticos específicos do ponto de vista da memória didática

O gesto de criar ou acionar uma memória didática/memória das aprendizagens comum aos alunos para que eles produzissem coletivamente práticas novas e conhecimentos novos pode ser identificado no agir linguageiro do professor em quatro situações, conforme podemos constar na tabela III, a seguir:

Gestos didáticos específicos sobre a criação da memória didática
- articular o conteúdo estudado em outra aula com o que será estudado na aula atual.
- retomar conhecimentos sobre gêneros estudados anteriormente e o gênero a ser estudado.

- presentificar o conteúdo gramatical já estudado em outra aula (o predicado) para identificá-lo nas orações que compõem a notícia.
- articular o estudo de um gênero de texto ao estudo da gramática.

**Tabela III:** gestos didáticos de criação da memória didática

O primeiro gesto de acionar a memória didática comum aos alunos é realizado no processo de implementação do dispositivo didático. Ao apresentar a finalidade do uso do primeiro suporte “para a gente continuar aquele conteúdo que eu comecei a passar semana passada/ok?”, o professor articula o conteúdo estudado anteriormente com o que será estudado. O gesto é marcado linguisticamente pelo uso do dêitico temporal “semana passada”.

Distinguimos um outro gesto no desenvolvimento da primeira atividade de identificação das características do gênero “a gente já estudou vários gêneros textuais este ano/ alguns a gente não estudou a fundo mas eu já falei de vários gêneros”. Neste caso, o professor relembra aos alunos que eles já estudaram outros gêneros textuais, para em seguida dizer que estudarão a notícia. As marcas linguísticas que evidenciam o gesto são o verbo no pretérito perfeito “estudou” associado ao dêitico temporal “este ano”.

Outro gesto de criação de memória didática é o de presentificar o conteúdo já estudado, realizado no desenvolvimento da atividade 2 “nós estudamos os verbos já/ quem saberia me dizer o que é um verbo o que o verbo indica? [...] Vou colocar aqui no quadro de novo né gente? Pela...”. O tempo verbal pretérito perfeito “estudamos” e o advérbio de tempo “já” marcam linguisticamente esta presentificação e retomada do conteúdo estudado.

Outra forma de criação de memória didática é a de recuperar conteúdos estudados durante a aula, conforme na atividade 5 “vocês se lembram que eu coloquei ali no quadro/que eu escrevi transitivos e intransitivos // falei das palavras que tem in na frente e que esse prefixo in significa não// lembram?”. Nesse caso, o professor, por meio do tempo verbal pretérito perfeito “coloquei” “escrevi” e advérbio de lugar “ali no quadro”, retoma o conteúdo sobre o verbo e seus complementos.

De forma geral, estes gestos podem ser reagrupados em dois gestos: 1) o gesto de articulação entre o conteúdo atual e conteúdo de outra aula e 2) o gesto de articulação entre os conteúdos de

uma mesma aula, seja uma recuperação do conteúdo explorado em cada dimensão de um mesmo objeto, ou seja entre objetos diferentes. O primeiro bloco refere-se ao gesto de criação de memória didática externa e o segundo refere-se ao gesto de criação de memória didática interna, conforme discutido por Silva (2013).

#### 4.2.3 Gestos didáticos específicos do ponto de vista da regulação

O gesto de regulação pode ser identificado sempre após a existência de um obstáculo de aprendizagem. Nesta pesquisa, as regulações do professor são ligadas aos conteúdos de identificação das características da notícia, a articulação entre o gênero de texto e o conteúdo gramatical e especificamente ao conteúdo gramatical.

Gestos didáticos específicos do ponto de vista da regulação
<ul style="list-style-type: none"><li>- Invalidar a resposta do aluno fazendo uma nova questão ao mesmo aluno.</li><li>- Invalidar a resposta do aluno com o uso do advérbio de negação.</li><li>- Fazer os alunos confrontarem suas opiniões ou completarem as respostas consideradas incorretas.</li></ul>

Tabela IV: gestos didáticos de regulação

As duas primeiras regulações ocorrem no desenvolvimento da primeira atividade. Os alunos apresentam dificuldade em responder o questionamento do professor sobre o tipo de texto que é a notícia.

Prof: Olhando aí/ assim// o que vocês acham que é este texto?

Aluna 1: Anúncio

Prof.: Hum? anúncio? Anúncio/ Andressa ((*nome fictício*))? por que anúncio?

Aluna1: Não é não

Prof.: É o que?

Aluna 5: É uma entrevista?

Aluna 2: Não é uma entrevista / Como chama? Notícia

Aluno: Notícia/

Aluno: Notícia policial/ né professor?

Por meio da repetição da resposta do aluno em forma de questionamento “anúncio?” e uma nova questão “Por que anúncio?” com o objetivo de fazer refletir, o professor intervém, deixando os alunos dialogarem e encontrarem a resposta. Essas duas formas de intervenção têm por objetivo fazer os alunos identificarem o gênero.

Sete regulações ocorrem na realização da atv3. Elas dizem respeito ao reconhecimento dos verbos nas orações que integram à notícia e a identificação do sujeito e predicado. Os alunos apresentam dificuldade quanto aos três conteúdos. A seguir, apresentaremos somente um exemplo a respeito de cada conteúdo, pois as formas de intervenções são as mesmas.

Prof.: (...) se eu pedisse para vocês separarem os verbos aí// esta primeira oração aí/ até anos// quais seriam os verbos aí?

Aluna 1: O sujeito seria...

Prof.: Os verbos a princípio

Alunos: Acusados/ julgar/ impedidos/ acusados/declarou

**87 ((enquanto os alunos tentam responder a questão o professor caminha em direção a lousa e escreve as palavras ditas pelos alunos como sendo verbos))**

Prof.: O que mais?

Aluno 9: Julgado e acusado

(( O professor escreve no quadro : declarou, julgar, acusar))

No excerto acima, temos o início da regulação em que P3 inicia a discussão com os alunos a respeito dos verbos que constituem as orações. Constatamos, neste caso, o gesto didático específico de fazer identificar os verbos que constituem a notícia. Observamos que as intervenções do professor são a de reformular a pergunta “os verbos a princípio”, incentivar os alunos a continuarem a dar as respostas “o que mais?” .

Referente ao conteúdo tipos de verbos e complementos verbais, identificamos seis regulações. Como na situação anterior, apresentaremos apenas um exemplo do gesto de regulação específico.

Prof.: Aqui na letra a / em qual dessas frases o verbo apresenta apenas um complemento?

Aluna 7: Qual dessas duas frases?

Prof.: Isso / em qual dessas frases o verbo tem aí na frente dele/ apresenta apenas um complemento?

Aluna 3: a letra b

Prof.: Não/ Qual gente?

Alunos: a letra a

Prof.: Por quê?

Uma aluna não consegue responder a questão feita. O professor repete a questão e uma nova aluna apresenta uma resposta incorreta. O professor invalida a resposta “não” e relança a questão aos outros alunos “Qual gente?” pedindo uma explicação a seguir “Por quê?”. No desenvolvimento desta atividade, o professor realiza diferentes intervenções a fim de fazer os alunos compreenderem o conteúdo. Essas intervenções são constituídas da leitura do conteúdo no livro didático, exemplificado no excerto anterior, e de explicações desses conteúdos. Os alunos participam com respostas ora aceitas pelo professor ora não. Com a finalidade de fazer os alunos reconhecerem e compreenderem os verbos e seus complementos. Após cada obstáculo de compreensão dos alunos, o professor invalida as respostas e lança uma nova questão fazendo os alunos confrontarem suas opiniões ou se ajudarem na busca pela resposta correta.

Identificamos na realização da atividade 5 um conjunto de regulações referentes aos tipos de predicados. Os alunos apresentam dificuldade em identificar o núcleo do predicado e, conseqüentemente, o tipo de predicado.

Prof.: Classificamos o predicado com base no seu núcleo// Qual é o núcleo do predicado aqui?/

Aluna : Boa

Prof.: É a palavra que contem a informação mais importante sobre o sujeito// Será que é boa a palavra mais importante aqui? Maria é uma boa companheira?

Aluna: Companheira professor

Prof.:Qual que vocês acham? Boa ou companheira?

Aluno: boa/

Aluno: não sei

Prof.: Boa companheira/ E aí gente? Qual é o nome desse predicado aí?

Alunos: significativo

Prof.: Não/ Tem qualidade/ Qual é

Aluno6: nominal?

Nesta regulação, o professor discute com os alunos as formas de identificar o tipo de predicado, iniciando pela caracterização do núcleo. Em seguida, explica que de acordo com os núcleos, classifica os predicados em verbal ou nominal. Novamente, as regulações realizadas pelo professor são as de invalidar as respostas, lançando uma nova questão.

Identificamos duas formas de regulação características da ação deste professor são: 1) invalidar as respostas incorretas com uso do advérbio de negação “não” ou efetuando uma nova questão, a fim de mostrar o equívodo do aluno; 2) fazer os alunos confrontarem suas opiniões ou completarem as respostas consideradas incorretas. Embora, essas formas de regulação promovam aprendizagens, podemos dizer que ainda faltam outras formas de regulação que contribuam com o desenvolvimento de capacidades reflexivas e interpretativas que contribuam com a autonomia dos alunos.

#### 4.2.4 Gestos didáticos específicos do ponto de vista da institucionalização

Vinte e sete institucionalizações foram detectadas nesta sequência de ensino. Nós a reagrupamos conforme tabela a seguir:

<b>Gestos didáticos específicos do ponto de vista das institucionalizações</b>
Fixar conhecimento sobre o conceito de notícia e suas características.
Fazer fixar o conceito de verbo.
Fixar o conceito de verbo ao identificá-los nas orações e marcá-los como verbos que indicam ação.
Fixar os conceitos de sujeito e de predicado.
Fixar os conceitos de verbos transitivos e intransitivos e complementos objeto direto, indireto.

**Tabela V:** gestos didáticos de institucionalização.

A primeira institucionalização ocorre no decorrer da segunda atividade. O professor institucionaliza o que é uma notícia “uma notícia apresenta acontecimentos reais pode ser publicada em jornais ou revistas se for notícia escrita ou jornais em suporte televisivo ou radiofônico.”

Em relação a estas duas institucionalizações, distinguimos o gesto didático específico de fixar conhecimento sobre o conceito do gênero notícia.

O segundo grupo de institucionalizações concerne ao conceito de verbo no processo de identificação dos verbos nas frases da notícia. O professor institucionaliza escrevendo o conceito de verbo no quadro: “verbo: palavras que indicam ação, estado ou fenômeno da natureza”. É possível identificar, neste caso, o gesto didático específico de fazer fixar o conceito de verbo. As institucionalizações seguintes dizem respeito aos verbos de ação que compõem as frases da notícia. Todos esses verbos são de ação e comportam o gesto didático específico de fixar o conceito de verbo ao identificá-los nas orações e marcá-los como verbos que indicam ação.

Outro conjunto de institucionalizações refere-se ao reconhecimento do sujeito e do predicado nas frases, “então// sujeito é o termo da oração sobre o qual se informa algo// é isso? (...) e o predicado/ contém informação a respeito do sujeito// beleza (...)”. O professor traz informações e institucionaliza noções gerais dos termos da oração. O gesto didático específico distinguido neste conjunto é o de fixar os conceitos de sujeito e de predicado, caracterizando-os nas frases da notícia.

O professor faz intervenções institucionalizando o conteúdo dos verbos e seus complementos. Um exemplo desse tipo de institucionalização é o gesto de fixar o conceito de verbos transitivos e intransitivos: “E o verbo que exige complemento ele é um verbo transitivo// O verbo que exige complemento transitivo/ o verbo que não exige complemento o verbo é intransitivo.

## 5. Considerações finais

Em nosso artigo buscamos mostrar os elementos que podem ser observados em um contexto de ensino referente ao ensino de língua portuguesa como primeira língua, baseado em uma problemática vivenciada por um professor integrante de um grupo de formação continuada de uma escola pública brasileira.

Conforme pudemos constatar, em nossa primeira parte, a problemática desse professor é algo que está intrinsecamente ligada a um contexto sócio-histórico mais amplo: as diferentes abordagens teóricas que perpassaram o tempo e as exigências dos planos curriculares e do plano nacional de educação.

Quanto à problemática do professor e a nossa primeira questão de pesquisa, pudemos perceber uma ponderada articulação entre os conteúdos gênero de texto e a gramática. O professor buscou articular esses dois conteúdos, iniciando por atividades escolares sobre o gênero, seguindo com atividades gramaticais que retomaram a notícia, embora não tenha articulado esses conteúdos à funcionalidade do texto. Por fim, ele abandona o texto e passa a trabalhar com a gramática sem retomar a notícia. Nota-se o uso do gênero nesse caso como um pretexto para o estudo da gramática. Observamos que as oito atividades escolares implementadas seguiram modelos clássicos e secularizados do ensino de língua portuguesa no que se refere à articulação entre os dois conteúdos. Há uma necessidade ainda de práticas de ensino que promovam a interação entre os estudos de gênero e de gramática. Atualmente, na escola de Genebra, alguns estudiosos intensificam a necessidade do estudo da gramática e sua funcionalidade no texto (BULEA-BRONCKART, 2015).

No que tange aos gestos didáticos, buscamos, primeiramente, mostrar que para cada gesto fundamental podem existir gestos específicos que se referem a ele, mas que também está associado ao objeto de ensino. No agir didático do professor, observamos intervenções voltadas para os quatro gestos fundamentais. Não foi possível identificar os gestos específicos relacionados ao planejamento, pois o dado recolhido dizia respeito apenas à situação de ensino sendo realizada.

*Em que essas constatações podem contribuir para uma formação continuada que vise trabalhar diretamente com as problemáticas dos professores?*

Para a formação, compreender e reconhecer, de um lado, os elementos que podem ser observados em torno do ensino de um conteúdo do saber – o dispositivo didático constituído pelas atividades escolares, os suportes e as formas sociais de trabalho – pode contribuir para uma melhor

articulação do conteúdo e elaboração de atividades escolares em sequências de ensino e não atividades isoladas. De outro lado, observar os gestos didáticos fundamentais pode contribuir para um reforço aos elementos que são importantes serem focalizados, institucionalizados e regulados, bem como retomados a fim de uma criação de um conhecimento coletivo entre os aprendizes, institucionalizado quanto a um determinado saber em uma situação de ensino.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 10 de março de 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 981 de 08 de novembro de 1980. Aprova o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 10 de março de 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto do Executivo nº 16782-A de 13 janeiro de 1925. Estabelece o concurso da união para a difusão do ensino primário, organiza o departamento nacional do ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências. Disponível em: [http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw\\_Identificacao/dec%2016.782-A-1925?OpenDocument](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/dec%2016.782-A-1925?OpenDocument). Acesso em 10 de março de 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm). Acesso em 10 de março de 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixava as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dava outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm). Acesso em 10 de março de 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

**Parâmetros Curriculares Nacionais:** ensino médio. Brasília, 1999

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC, 1997.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de Linguagem, Textos e discursos**: Por um Interacionismo Sociodiscursivo. Tradução: Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 1999/2007.

BULEA BRONCKART, Ecaterina. [La grammaire est-elle une compétence ?](#) In: *Le Français Aujourd'hui*, 2015, n° 191, p. 35-44.

\_\_\_\_\_. [Les genres et leurs “contre candidats” textuels et discursifs dans l’enseignement du français.](#) In: *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 2015, n° 58, p. 66-74.

\_\_\_\_\_. [L’interaction entre grammaire et texte : les défis didactiques d’une prescription innovante.](#) In: *Scripta (Minas)*, 2015, vol. 19, n° 36, p. 57-74.

[CLARE, Nícia de Andrade Verdini](#). Ensino de língua portuguesa: uma visão histórica. Idioma (UERJ), Rio de Janeiro, v. 23, p. 6-23, 2003.

CORDEIRO, Gláís Sales ; RONVEAUX, Christophe. Recueil et traitement des données. In. : SCHNEUWLY B. ; DOLZ, J. (Orgs). **Des objets enseignés en classe de français**: Le travail de l’enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative. Genève : Presses Universitaires de Rennes, 2009 p. 83-100.

LAURENS, Véronique; MESSIAS, Carla; DOLZ, Joaquim. Les formes sociales de travail dans la formation à l’enseignement de la production écrite. Ouvrage FORENDIF (no prelo).

MACHADO, Anna Rachel. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. IN: Gêneros, Teorias, Métodos, Debates. MEURER, BONINI, MOTTA-ROTH (orgs), São Paulo: Parábola, 2. ed. 2007, p. 237-259.

\_\_\_\_\_. Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. **Veredas online ensino**, Juiz de Fora, 2007, v.2, p. 22-40, 2007.

\_\_\_\_\_. Ensino de Gêneros Textuais para o desenvolvimento do professor e de seu trabalho: uma homenagem a Angela Kleiman. In: SERRANI (org). **Letramento, discurso e trabalho docente**. Vinhedo: Horizonte, 2010. p.161-171.

\_\_\_\_\_; FERREIRA, Anise D’Orange; LOUSADA, Eliane Gouvêa. Breve definição dos fundamentos e procedimentos dos estudos do trabalho do professor. In: \_\_\_\_\_ ; LOUSADA, Eliane Gouvêa; FERREIRA, Anise D’Orange (orgs). **O professor e seu trabalho**: A linguagem

revelando práticas docentes. 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras Edições e Livraria LTDA, 2011, p. 15-28.

\_\_\_\_\_; BRONCKART, Jean-Paul. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: perspectiva metodológica do grupo ALTER. In: ABREU-TARDELLI, L. S. ; CRISTÓVÃO, V. L. (Org). **O trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

MARCUSCHI, A. O papel da linguística no ensino de línguas. **Investigações Linguísticas e Teoria Literária**, Recife, v. 13/14, p. 187-218, 2001.

MESSIAS, Carla, DOLZ-MESTRE, Joaquim. As noções de gestos e de agir didático para a formação de professores de línguas: interfaces do trabalho docente. *Cadernos CENPEC: pesquisa e ação educacional*, 2015, vol. 5, no. 1, p. 44-67

SAVIANI, D. A política educacional no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M.H.C. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. 1 ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 30-39.

SCHNEUWLY, Bernard. L'objet enseigné. In: Schneuwly B.; DOLZ, J.: (Orgs). **Des objets enseignés en classe de français: Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative**. Genève: Presses Universitaires de Rennes, 2009.

SILVA, Cícero de Oliveira; SILVA, Elisabeth Gavioli de Oliveira; MARCHETTI, Greta Nascimento. Educação de Jovens e Adultos (6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Multidisciplinar. Volume 9. Coleção Tempo de Aprender. São Paulo: IBEP. 2011.

SILVA, Carla Messias. O agir didático do professor de língua portuguesa e sua reconfiguração em textos de autoconfrontação. 2013. 384 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.