

## O AGIR DOCENTE PARA TRANSFORMAR UM OBJETO A APRENDER EM OBJETO ENSINADO

## TEACHER ACTIONS TO TRANSFORM SOMETHING TO BE LEARNED INTO SOMETHING TAUGHT

**Elvira Lopes Nascimento<sup>1</sup>**

**Edna Pagliari Brun<sup>2</sup>**

**Gabriela Martins Mafra<sup>3</sup>**

**Resumo:** O objetivo deste artigo é divulgar resultados de uma análise dos gestos empreendidos por uma professora na implementação de uma oficina de poemas desenvolvida no Ensino Fundamental I. Inserida na área da Linguística Aplicada, o objeto da pesquisa foram os gestos fundadores e específicos evidenciados nos movimentos discursivos observáveis da professora ao transformar um objeto a aprender em um objeto ensinado. Utilizando como categorias de análise as macropreocupações da agenda profissional (BUCHETON; SOULÉ, 2009; NASCIMENTO, 2014) e os gestos didáticos (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008), os resultados apontaram uma variedade de gestos utilizados, principalmente, o de presentificação do objeto do saber didatizado.

**Palavras-chave:** gestos didáticos; macropreocupações da agenda profissional; oficina de poema.

**Abstract:** The purpose of this article is to report the results of an analysis of gestures undertaken by a teacher in an elementary school in a poems workshop. Inserted in the area of applied linguistics, the object of this research were the founding and specific gestures highlighted in the observable discursive movements of the teacher in transforming something to be learned into something taught. Using as analytical categories the macro preoccupations of the professional agenda (BUCHETON; SOULÉ, 2009) and the didactic activities (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008; NASCIMENTO, 2014), the results point towards a variety of activities uses, especially, the presentification of the didacticize object of knowledge.

**Keywords:** didactic gestures; macro preoccupations of the professional agenda; poetry workshop.

---

<sup>1</sup> Doutora em Filologia e Língua Portuguesa; Professora Associada da Universidade Estadual de Londrina/UEL. Docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. E-mail: [elopes@sercomtel.com.br](mailto:elopes@sercomtel.com.br).

<sup>2</sup> Mestra em Estudos de Linguagens (PPGMEL) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS; Doutoranda em Estudos da Linguagem (PPGEL) na Universidade Estadual de Londrina/UEL. Professora Adjunta do Curso de Letras da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação/UFMS. E-mail: [ednapbrun@gmail.com](mailto:ednapbrun@gmail.com).

<sup>3</sup> Aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (PPGEL/UEL). Graduação em Letras Português/Inglês (UENP/Cornélio Procópio). Colaboradora externa do subprojeto PIBID (UENP) "Letramentos na escola: práticas de leitura e produção textual". E-mail: [gabi\\_martins\\_mafra@hotmail.com](mailto:gabi_martins_mafra@hotmail.com).

## Introdução

Apresentamos neste artigo uma proposta de análise dos gestos didáticos fundadores desenvolvidos por uma professora<sup>4</sup> em uma oficina de poemas ministrada em uma das turmas de 5º ano de uma escola municipal da cidade de Cornélio Procópio-PR. A oficina é fruto de uma parceria entre o Serviço Social do Comércio (SESC) e a Secretaria Municipal de Educação de Cornélio Procópio (SEMED) para promover o 33º Festival Poético da cidade. A pesquisa desenvolvida é de natureza qualitativa (FLICK, 2009), de cunho intervencionista e indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), de acordo com os preceitos da Linguística Aplicada. Tecemos, neste trabalho, uma análise multifocal (NASCIMENTO, 2014) a partir de três pressupostos teóricos: do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2003, 2006, 2008); da Didática de Línguas (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008; SCHNEUWLY, 2009) e da Ergonomia do Trabalho (MACHADO, 2009; CLOT, 2010).

Segundo Machado *et al.* (2009, p.16), essas disciplinas têm em comum o fato de assumirem uma “abordagem marxista do trabalho e/ou uma abordagem vigotskiana do desenvolvimento e/ou uma abordagem sociodiscursiva da linguagem”. Nesse sentido, entendemos que elas se completam teórico-metodologicamente, pois possibilitam uma visão abrangente dos sujeitos da interação (MACHADO; BRONCKART, 2009).

A abordagem marxista permite uma visão de trabalho como “gratificante e penoso” o que gera várias reflexões teóricas sobre macropreocupações e autorrealização do professor (Cf. ELSTER, 1992). Já a perspectiva vigotskiana permite um acompanhamento do desenvolvimento em níveis de aprendizagem. Martins (1997, p. 117) ressalta que nessa visão “[...] a internalização não pode ser entendida como adoção positiva de conhecimento previamente apresentado à criança pelo adulto. Antes, é um processo de reconstrução mental do funcionamento interpsicológico”. Desse modo, Vygotsky não acredita na “transmissão de conhecimentos” linearmente, de forma acrítica, mas, sim, na construção de conhecimentos que transformam a natureza e a si mesmo (VYGOTSKY, 2007, p. 26). Finalmente, a concepção sociodiscursiva postula que “os textos por estarem sempre articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos, acabam por determinar diferentes modos de fazer textos, ou diferentes espécies de textos” (BRONCKART, 2009 *apud* STRIQUER, 2015, p. 107), nesse sentido, essa concepção

---

<sup>4</sup> Uma das autoras deste artigo desenvolveu a oficina de poemas (disponível em <<https://www.youtube.com/channel/UCbbki18XV865SKsqT1eRWrg>>) na condição de oficinaira contratada para divulgar o 33º Festival Poético do SESC.

compreende os discursos como fruto do social, construídos na interação, de forma comunicacional.

Com base nesse construto teórico, entendemos que é vital analisar o trabalho do professor no gerenciamento das aprendizagens. Para a análise da oficina de poemas, partimos da categoria de gestos didáticos (Cf. AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008; NASCIMENTO, 2011b; 2016; BARROS, 2013b), a fim de verificar a tarefa do professor de “dar aula” (MACHADO *et al.*, 2009). Nosso *corpus* de análise foi constituído pelas gravações em áudio e vídeo das aulas para a implementação da oficina de poemas e a sinopse da sequência de ensino elaborada pela professora para isso.

Sendo assim, propomos uma abordagem do ensino como trabalho (MACHADO, 2009), procurando compreender como o professor exerce sua atividade profissional, como enfrenta as dificuldades inerentes a seu contexto de trabalho e como encontra soluções para elas. Nessa perspectiva, organizamos nosso artigo considerando duas categorias de análise: (1) *as macropreocupações da agenda profissional*, em que contextualizamos e exemplificamos quais são as macropreocupações relativas ao *métier* do professor; e (2) os *gestos didáticos*, quando discutimos a definição de gestos, comparando-os aos gêneros textuais e explorando seus tipos; em seguida, expomos os procedimentos de nossa metodologia de *análise multifocal*, na qual identificamos os *objetos de análise* e analisamos *o agir* do professor. Essa análise foi construída com base na observação dos *gestos didáticos* de uma professora para a implementação de uma sequência de ensino, das *macropreocupações* que eles irradiam e das *confrontações* entre práticas clássicas e interacionais/comunicacionais, sob a tríade *trabalho prescrito*, *trabalho planejado* e *trabalho realizado*. Concluindo, apresentamos nossas considerações sobre os resultados da análise.

### **1 As macropreocupações da agenda profissional**

Segundo Nascimento e Brun (2017), as *macropreocupações* constituem um tipo de gramática elementar dos gestos profissionais combinados em quatro *macropreocupações* centrais que movem o trabalho educacional. Para as autoras, essas *macropreocupações* estão subjacentes tanto na operacionalização do planejamento de uma aula, como na implementação de atividades e tarefas ajustadas às capacidades dos alunos. Assim, elas geram ajustamentos nos gestos profissionais (NASCIMENTO; BRUN, 2017), ou seja, possibilitam uma reflexão

sobre a transformação, a recriação e a adaptação do agir na situação em que os atores envolvidos se encontram.

Bucheton e Soulé (apud Nascimento, 2016) indicam quatro *macropreocupações* da agenda profissional: (1) Tessitura; (2) Atmosfera; (3) Pilotagem; (4) Ancoragem ou Apoiamento.

A *tessitura* diz respeito à articulação dos saberes (o novo e o já internalizado pelo aluno) e está relacionado ao objeto de ensino: o docente cria uma situação para o ensino-aprendizagem do objeto, ao mesmo tempo, retomando dimensões que o aluno já aprendeu. Já a *atmosfera* tem relação com a forma de realizar o trabalho social na sala de aula, instituindo espaços dialógicos que propiciem a interlocução, o envolvimento interpessoal afetivo e respeitoso, o que pressupõe também o alerta constante em relação ao *bullying*. A criação de uma *atmosfera* propícia ao desenvolvimento envolve decisões do professor relacionadas ao protagonismo do aluno na realização das atividades em duplas, em grupos e à introdução de materiais didáticos em outros suportes e mídias, que ultrapassem o uso exclusivo do texto impresso (NASCIMENTO, 2017). A *macropreocupação* de *pilotagem* está ligada à geração de consignas e à orientação do tempo de aprendizagem, ou seja, na elaboração de tarefas/consignas/problemas para possibilitar a aprendizagem do aluno e na regulação do professor quanto à aquisição de aprendizagem pelo aluno, por exemplo, avaliar quais dimensões do objeto de ensino-aprendizagem foram apreendidas e quais não foram, resolver quais atitudes tomar com relação a isso. Por fim, a *macropreocupação* de *ancoragem e apoio* está ligada ao saber fazer do professor, isto é, a ancoragem é a forma como o professor faz a mediação entre o conhecimento e o aluno durante a aprendizagem.

De acordo com Nascimento e Brun (2017, p. 51, *grifos nossos*), os elementos da *multiagenda* constituem “instrumentos pelos quais ambos [formador e professor] podem observar o processo de repetição e *criação de gestos* em certos momentos da cena observada, o que provoca reflexões com *tomadas de consciência* que consideramos *desenvolvimentais*”, pois interpretar e compreender o agir, o dizer e o pensar no momento da ação podem concorrer para a definição de possíveis ajustamentos nos gestos profissionais fundamentados pelas *macropreocupações*.

## 2 O gesto como arena: entre gênero e estilo

Segundo Nascimento e Brun (2017, p. 49) “o professor, para controlar o próprio comportamento e dos alunos, aciona gestos como instrumentos psicológicos pelos quais transforma os modos de pensar, de falar e de agir de si mesmo e dos seus alunos”. Dessa forma, assim como os gêneros textuais, os gestos didáticos são selecionados dependendo da situação comunicacional em que o sujeito se encontra, dependendo das suas intenções discursivas ou práticas. No caso do professor, os gestos conduzem a aula, pois são integrantes do complexo sistema social da atividade de ensino “regida por regras e códigos convencionais, estabilizados por práticas seculares constitutivas da cultura escolar” (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008, p. 83). Dessa forma, os gestos fazem parte do *métier* do professor. São movimentos discursivos e pragmáticos (NASCIMENTO, 2011a), isto é, materiais ou simbólicos, observáveis no trabalho do professor. Quer dizer, o professor pode realizar gestos não verbais ou corporais, tais como bater as mãos, gesticular, caminhar ruidosamente pela sala; e gestos verbais, como expor oralmente o conteúdo, instaurar discussões, questionamentos, formular uma tarefa para o aluno, explicar um conceito, enunciar um comando oral ou escrito para a realização da tarefa, organizar as tarefas, desenhar figuras na lousa, esquematizar conteúdos, dentre outros. Todos visam sempre à aprendizagem do aluno.

Segundo Chevallard (1985 *apud* GOMES-SILVA; ALMEIDA, 2009, p. 136), existem dois movimentos didáticos diferentes e indissolúveis que guiam o trabalho do professor:

[...] primeiro, o professor torna presente, na cena didática, o objeto a ensinar, materializando-o por meio de instrumentos como textos, transparências, imagens etc. (presentificação); depois, o professor o elementariza/topicaliza, direcionando a atenção dos alunos para as dimensões essenciais do objeto ou para aquelas que deseja ensinar (elementarização/topicalização). E, nesse gesto, utilizando-se de instrumentos semióticos diversos, transforma-o em objeto de estudo. Ou seja, o objeto é duplamente semiotizado, desdobrado no processo de ensino-aprendizagem: primeiro, apresentado como objeto de ensino em sua unidade, inteiro, acabado; depois, como objeto de estudo em seus tópicos, decomposto, quebrado, pontuado.

Pensando de forma semelhante, Nascimento (2011a) afirma que, no movimento de transposição didática dos objetos de conhecimento, ocorre uma dupla semiotização: do objeto a ensinar ao objeto que deve efetivamente centralizar a atenção dos alunos – o que o transforma em um objeto de estudo. Essa dupla semiotização depende de gestos didáticos fundadores que fazem parte da atividade docente e constituem o cerne de todo o processo de ensino: (1) a presentificação do objeto de ensino-aprendizagem e (2) a elementarização que focaliza uma dimensão particular do objeto (SCHNEUWLY, 2009). Dessa relação, podemos refletir sobre duas categorias de gestos didáticos: a) os gestos fundadores, relacionados às práticas enraizadas/consolidadas pela escola; e b) os gestos específicos desenvolvidos individualmente

pelo professor durante seu agir em sala de aula (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008; GOMES-SANTOS; ALMEIDA, 2009, NASCIMENTO, 2011a, 2011b, 2014; BARROS, 2012, 2013a, 2013b; NASCIMENTO; BRUN, 2017).

Apresentamos a seguir os gestos didáticos fundadores, retomados de Schneuwly (2009) por Aeby-Daghé e Dolz (2008), que os desdobraram e acrescentaram outros gestos:

Gestos Didáticos Fundadores	Descrição
Presentificação	Tem por finalidade apresentar aos alunos um <i>objeto social de referência</i> , no suporte adequado, que passará por um processo de didatização.
Delimitação	Focaliza uma (ou mais) dimensão ensinável do objeto de ensino- aprendizagem – desconstrução e colocação em evidência dessa dimensão.
Formulação de tarefas	Porta de entrada para os <i>dispositivos didáticos</i> ; seu estudo envolve a utilização de <i>comandos</i> .
Criação de dispositivos didáticos	Os meios para enquadrar uma atividade escolar – pressupõe a mobilização de suportes (textos, esquemas, objetos reais etc.).
Utilização da memória	Implica colocar na temporalidade o objeto de ensino e convocar as memórias das aprendizagens, para permitir utilizá-las mais tarde.
Regulação	Inclui dois fenômenos intrinsecamente relacionados: as <i>regulações internas</i> e as <i>regulações locais</i> . As regulações internas, centradas nas estratégias para obter as informações sobre o estado dos conhecimentos dos alunos (processo diagnóstico), podem estar no início, durante ou no fim de uma atividade didática (na SD, a avaliação da primeira produção do aluno é um ato de regulação didática interna). As regulações locais operam durante as atividades didáticas, em uma discussão com os alunos ou no decorrer de uma tarefa. A avaliação é considerada um gesto didático específico de regulação.
Institucionalização	“Constituída pelos gestos direcionados para a fixação do saber (externo) que deve ser utilizado pelos aprendizes nas circunstâncias novas (internas) em que serão exigidos” (NASCIMENTO, 2011a, p. 427). Ela se apresenta sob a forma de uma generalização envolvendo a apresentação de informações sobre o objeto de ensino e especialmente colocando em evidência os novos aspectos desse objeto que os alunos devem aprender.

**Quadro 1** – Gestos didáticos fundadores do trabalho docente

Fonte: Barros (2013b, p. 754)

Já os *gestos específicos*, conforme explica Barros (2013a, p. 112), “moldam-se às necessidades da didatização dos objetos escolares, assim como esses objetos vão sendo internalizados à medida que os *gestos didáticos* do professor vão se incorporando à atividade de ensino-aprendizagem”. Isso quer dizer que os *gestos específicos* são mobilizados de acordo com as necessidades do contexto escolar e, à medida que se correspondem ao contexto, ao ensino dos objetos, vão se integrando à prática de ensino-aprendizagem. Ao contrário dos gestos fundadores, não podemos listar os gestos específicos, pois eles são subjetivos, alteram-se, transformam-se e se completam no decorrer da construção do agir do professor.



Nesse sentido, cada professor constrói o seu estilo, inicialmente por um processo de imitação a outros professores. Contudo, segundo Clot (2010, p 159), “longe de somente aplicar esse modelo [de imitação], ele o coloca, em seguida, a serviço da sua própria ação que já não está dirigida para si, mas para o mundo”. Desse modo, os gestos são transmitidos culturalmente para o professor, e ele os seleciona de acordo com o momento em que precisar acioná-los.

### 3 Metodologia de análise multifocal

Com base em Schneuwly e Dolz (2009), Nascimento e Brun (2017) desenvolveram um quadro metodológico para uma análise multifocal dos objetos ensinados em sala de aula. Com o referido quadro metodológico serão examinados os seguintes objetos: (1) os textos prescritivos oficiais e de reformas curriculares (PCN- BRASIL, 1997; DCE- PARANÁ, 2004), (2) a construção das sequências de ensino, (3) as representações dos objetos de ensino e 4) a comparação entre diferentes encadeamentos de atividades.

Na sequência, trazemos o quadro metodológico que auxiliará nossa análise.

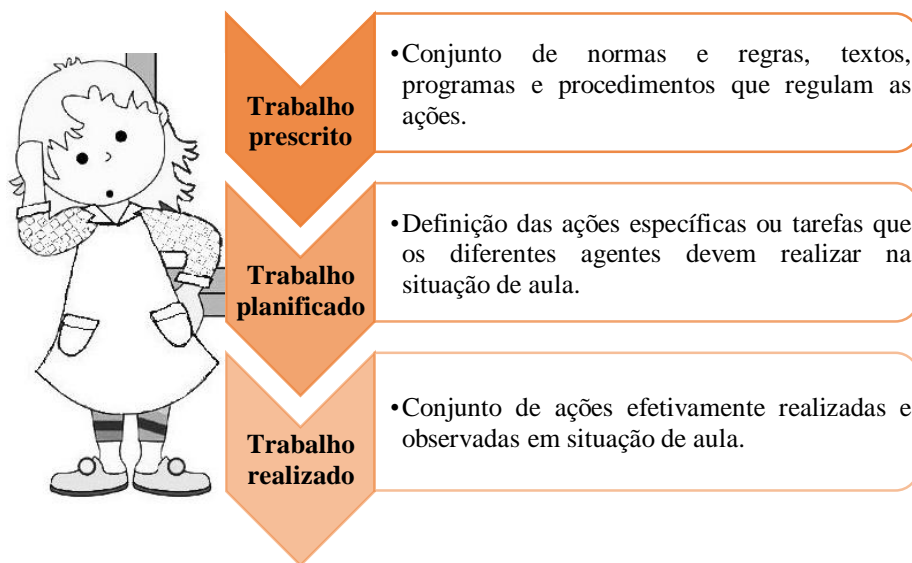
Procedimentos metodológicos:	Resultados esperados:
<b>Primeiro foco:</b>	
1. Analisar os textos prescritivos oficiais e institucionais.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender as “recomendações” oficiais do ponto de vista epistemológico e metodológico em relação ao agir docente.</li> </ul>
<b>Segundo foco:</b>	
1. Analisar uma sequência de ensino na sua totalidade a partir de dois pontos: <ol style="list-style-type: none"> <li>descrever as partes principais e secundárias que constituem a sinopse da sequência didática (SD);</li> <li>descrever a lógica de construção do objeto ensinado por meio dos encadeamentos das atividades escolares propostas pelo professor na SD.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar na SD o elemento desencadeador (a consigna inicial).</li> <li>Identificar as transformações no dispositivo didático pela entrada de suportes materiais (<i>slides</i>, textos, questionário, anotações na lousa etc.).</li> <li>Chegar a uma primeira descrição global dos modos de construção do objeto.</li> <li>Identificar padrões comuns a diferentes SD.</li> </ul>
<b>Terceiro foco:</b>	
1. Revelar as formas de articulação entre o modelo clássico e representacional do objeto de ensino e o modelo comunicacional integrado a uma prática discursiva contextualizada, assim como o papel das prescrições de referência para esse ensino. <p>Considerando a multiagenda de macropreocupações do professor, esse foco de análise dirige-se aos gestos profissionais fundamentais necessários ao ensino das diferentes dimensões de um objeto:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>memória e antecipação didática;</li> <li>construção de dispositivos didáticos;</li> <li>avaliação e regulação;</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar os gestos profissionais como instrumentos de mediação entre professor-alunos acionados para o ensino-aprendizagem dos objetos.</li> <li>Compreender as posturas pedagógicas, éticas e transversais nos gestos de ajustamento dos gestos profissionais fundadores do <i>métier</i>.</li> <li>Identificar no modelo clássico e representacional formas de trabalho do objeto de ensino articuladas aos tipos textuais escolares típicos: narração e dissertação.</li> <li>Identificar no modelo comunicacional integrado a focalização nos gêneros textuais e na</li> </ul>

d. institucionalização.	textualização e as possibilidades de convívio entre práticas mais tradicionais.
<b>Quarto foco:</b>	
1. Comparar diferentes sequências didáticas quanto aos encadeamentos das atividades escolares e à lógica de construção do objeto ensinado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparar diferentes sequências didáticas considerando os encadeamentos das atividades escolares e a lógica de construção do objeto ensinado.</li> </ul>

**Quadro 2** – Metodologia para uma análise multifocal

Fonte: Nascimento e Brun (2017, p. 55-56)

A metodologia de análise multifocal proposta pelas autoras é composta por quatro focos que permitem um amplo estudo do trabalho didático desenvolvido em sala de aula. Como podemos observar no Quadro 1, essa metodologia tem como cenário as dimensões do trabalho docente. Nesta pesquisa, vamos nos deter nos focos dois e três da análise multifocal dos objetos de ensino (NASCIMENTO; BRUN, 2017) que engloba a análise de sequências de ensino e do



agir do professor por meio de gestos profissionais<sup>5</sup> que fazem parte, portanto, das dimensões do trabalho do professor, especificadas na Figura 1:

**Figura 1** – Dimensões do trabalho segundo a Ergonomia da atividade

Fonte: Adaptação de Machado (2009, p. 85-88)

#### 4 Objeto de análise

Primeiramente cabe esclarecer que o planejamento de ensino do gênero poema é instrumentalizado pela engenharia didática do Interacionismo Sociodiscursivo

<sup>5</sup> Ressaltamos que neste trabalho compreendemos os termos “gestos profissionais”, “gesto do professor”, “gestos didáticos” como equivalentes.



(BRONCKART, 2003, 2006, 2008), sobretudo na sua vertente didática (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), a qual toma o gênero textual como megainstrumento do agir linguageiro e propõe a construção de modelos didáticos (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2014) de gêneros para observação das dimensões ensináveis, e de planificação dessas dimensões na construção de sequências didáticas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Para nossa análise multifocal, tomamos como dados: (1) uma sinopse da sequência de ensino norteadora da oficina de poemas realizada com cerca de 30 alunos do Ensino Fundamental I, de uma Escola Municipal da cidade de Cornélio Procópio-PR, com os conteúdos planejados; (2) o material utilizado em sala em formato de *prezi*<sup>6</sup>; e (3) o texto da gravação da oficina em áudio e vídeo, de 1h4min14s de duração.

### 5 O agir do professor mediado por gestos didáticos

Apresentamos a seguir um quadro com a sinopse das atividades propostas na oficina de poemas. Ressaltamos que a oficina foi ministrada em cerca de uma hora e não teve continuidade, dessa forma, funcionou apenas como a apresentação da situação de produção, de acordo com a proposta de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). A intenção foi criar com os alunos uma situação real para produção do gênero textual poema. Para isso, a oficina foi organizada em quatro fases, configuradas no Quadro 3.

Sinopse da oficina de poemas			
Tema	Objetivos	Atividades	Gestos didáticos fundadores e específicos
1ª fase: O que é um poema?	1. Identificar o que é um poema.  2. Perceber como a linguagem se manifesta em poemas (características do gênero, tais como: ritmo e som).	1. Conversa coletiva sobre o que é poema (definição do gênero).  2. Leitura em duplas de diversos textos de gêneros diferentes (poemas, charges, horóscopos, convites de aniversário, receitas culinárias etc.).  3. Seleção do gênero poema entre os textos lidos.  4. Montagem de um varal com os poemas selecionados.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ativação da memória</li><li>• Institucionalização</li><li>• Aspectualização</li><li>• Regulação interna</li><li>• Formulação de tarefa oral</li><li>• Presentificação</li><li>• Solicitação da atenção</li></ul>

<sup>6</sup> Disponível em: <<https://prezi.com/w1-o4zfh2gjz/oficina-de-poema/>>.

		5. Leitura-dramatização, pela professora, de alguns poemas ( <i>O buraco do tatu</i> , de Sérgio Capparelli; <i>A valsa</i> , de Casimiro de Abreu; <i>Cidadezinha</i> , de Mario Quintana; <i>Poemas visuais</i> , de Carlucia Pereira, entre outros)	
2ª fase:  Onde está a poesia?	3. Compreender a diferença entre poema e poesia.  4. Perceber que a poesia está presente em diversas obras de arte	1. Leitura - dramatização do livro <i>Poesia na varanda</i> .  2. Interpretação oral do livro, a partir do questionamento o que é preciso para ver/sentir a poesia?  3. Visualização de algumas obras de arte e questionamento oral em relação da existência de poesia nessas obras. (perguntar o significado das cores; dos objetos usados, dos personagens)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formulação de tarefas</li> <li>• Presentificação</li> </ul>
3ª fase:  Um poema que contém poesia?	5. Entender o contexto de produção e a arquitetura interna de um poema.	1. Declamação coletiva do poema <i>Tem tudo a ver</i> , de Elias José.  2. Interpretação desse poema.  3. Discussão oral sobre o contexto de produção do poema.  4. Montagem de uma menina contendo em cada peça de roupa uma parte de um poema tradicional: título, estrofes e assinatura)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentificação</li> <li>• Implementação de dispositivo didático</li> <li>• Delimitação</li> <li>• Regulação interna</li> </ul>
4ª fase:  Vamos escrever um poema?	6. Identificar um contexto específico para o uso da produção de linguagem.	1. Convite para escrever poemas destinados ao “33º Festival Poético” realizado pelo SESC.  2. Leitura das coletâneas do festival de anos anteriores (2014, 2015 e 2016).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentificação</li> <li>• Exemplificação</li> <li>• Formulação de tarefas</li> </ul>

**Quadro 3** – Macroestrutura da oficina de poemas

**Fonte:** Elaboração das autoras

Na primeira fase – “O que é um poema?”, a professora inicia criando um dispositivo de *regulação interna*, “O que é poema? É objeto: carteira? Poema é comida? Poema é um...?”. Após a constatação dos alunos de que o poema é um texto, a professora introduz outros questionamentos: “É um texto que tem o quê?”. Essas perguntas possibilitam diagnosticar o conhecimento dos alunos sobre o objeto a ser introduzido e ativa um processo de fixação do saber para que os alunos o consolidem e o mobilizem quando necessário, processo que gera a *institucionalização* do objeto de ensino. Além disso, a fim de detectar quais gêneros textuais os estudantes conhecem, a professora questiona: “É um texto diferente de outros textos? Quais outros textos?” Em seguida, com o objetivo de levar os alunos a identificar características do gênero poema, faz uma comparação entre textos de diferentes gêneros.

Isso ocorre durante a atividade de “Leitura de diversos textos/gêneros” (charge, horóscopo, convite de aniversário, receita, poemas, etc.) realizada pelos alunos divididos em duplas. Durante esse processo, a professora aciona a *memória didática* para questionar: “O que é a fábula? Ela tem personagens que são o quê? E tem o quê no final da história?”. Em seguida, instaura o gesto de *aspectualização*, pelo qual descreve o objeto: “Alguém falou dos contos de fadas. Nos contos de fadas sempre tem uma princesa. Sempre começa com ‘era uma vez’”. Em seguida, a docente aciona o gesto de *regulação interna*: “Quais são os contos de fadas?”.

Após essa conversa inicial com os alunos, a professora propõe uma atividade, introduzida pela consigna oral: “Eu vou entregar para vocês um texto. Vocês vão me falar se ele é um poema ou não”. A professora continua: “Ele não é um poema, tem imagem, o que ele é então?”. Observamos também o gesto de *regulação externa* no agir da professora. Exemplo disso é o constante questionamento que ela estabelece enquanto os alunos estão analisando os textos: “Como é que está aí? É música? Será? Será? É poema?”.

Na sequência, a professora realiza um gesto de *solicitação da atenção*, gesto tradicional e presente em qualquer aula, a fim de dramatizar alguns dos poemas identificados pelos alunos. É nesse momento que ela *presentifica* o gênero poema (objeto de ensino) e recorre a uma atividade do modelo clássico, tradicional: construção de um varal de poemas. Durante os questionamentos a respeito dos textos analisados pelos alunos (se os textos apresentados eram do gênero poema ou não), a professora faz uso de gesto específico de *separar as sílabas*, interrompendo a palavra, para que eles completem as informações inseridas por ela. Podemos observar esse aspecto quando ela pergunta: “Que tipo de convite é esse? Casamento?”

Formatura? Chá de bebê? É de ani-ver-...”. Percebemos também um gesto de *exemplificação*: “É uma fábula. Fala o nome das fábulas que vocês conhecem”.

Ainda durante essa atividade a professora desempenha um gesto específico de *definição do suporte*: “Olha aqui no texto. Eu estou anunciando que quero vender um apartamento e um veículo. Como é o nome desses textos? Como é o nome do lugar onde tem isso?” Em outro momento, referindo-se ao gênero horóscopo, ela diz: “Como é o nome do texto que tem os signos – áries, escorpião? Fica na revista.”.

Antes da dramatização do poema *Cidadezinha*, de Mário Quintana, a professora dá um comando oral: “Todo mundo cruza os bracinhos, fecha os olhos, descansa, relaxa e imagina tudo que a professora vai falar”. Podemos interpretar esse gesto fundador como *formulação de tarefas*, ou podemos pensar em um gesto específico ligado à ação de imaginar, muito utilizado nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Notamos também um gesto fundador de *regulação interna* com o qual é comum o professor questionar se os alunos entenderam o que estão estudando, se têm dúvidas etc. Após a declamação do poema, a professora pergunta: “O que vocês imaginaram?”.

Quanto à segunda fase da oficina de poemas: “Onde está a poesia?” (Cf. Quadro 3), na qual a professora inicia dramatizando o livro “Poesia na varanda”, identificamos o gesto fundador de *sumarização* de partes da história, por exemplo: “Olhem, ela viu poesia na gatinha, no pé de alecrim, na tristeza. E daí percebeu que enriqueceu sua vida a poesia trazida pelas pa-...”. Vemos que nesse último caso a professora conjuga ao gesto fundador de *sumarização*, outro já mencionado, o gesto específico de *separação silábica*.

Podemos observar também que a docente faz uso do gesto de *presentificação* do objeto de ensino poesia, a partir de obras de arte, e realiza *regulações externas*: “Não é uma pintura que passa um sentimento para a gente.”; e *regulações internas*: “O que é preciso para ver, sentir a poesia?”.

A terceira fase da oficina – “Um poema que contém poesia?” – inicia com a professora *presentificando* o poema *Tem tudo a ver*, do poeta Elias José. Nessa atividade, ela implementa um *dispositivo didático*, o texto com o poema, o qual serve de ferramenta para mediar as aprendizagens em relação à leitura do gênero e o desenvolvimento de *capacidades de linguagem: de ação e discursiva* (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Nesse sentido, a docente *delimita* o objeto, ao *elementarizar* as dimensões do gênero poema. Podemos observar, no trecho a seguir, as instruções que ela elabora ao instaurar o gesto específico de *solicitar leitura*

*em voz alta*: “Pedro<sup>7</sup>, quando a gente vai ler um poema, a gente tem que ler com sentimento, não é como ler um texto informativo: ‘Paulo, advogado, 22 anos, morto em acidente de trânsito...’”. Além do gesto fundador, a professora se vale de um gesto específico de *exemplificação*: no caso do fragmento analisado, em relação à comparação de um texto informativo a um poema.

As atividades elaboradas, relacionadas às *capacidades discursivas*, focalizam somente o plano textual global e são mediadas por *regulações internas*, a partir dos seguintes questionamentos da professora: “Quantas estrofes tem esse poema?”; “Quantos versos têm essas estrofes?”; “Vocês sabem o que é poema livre?”. Em seguida, ela faz uso do gesto de *exemplificação* para explicar o que é métrica: “tem poemas, igual o haicai, que tem 3 versos, tem poemas igual o soneto, que tem duas estrofes de quatro versos e duas de três versos”. Percebemos que não há atividades propriamente direcionadas ao desenvolvimento de *capacidades de ação* com relação à exploração do contexto de produção dos textos, mesmo que estivessem planejadas.

Por fim, chegamos à quarta fase da oficina de poemas – “Vamos escrever um poema?”. Nela, a professora apresenta uma situação real de produção do gênero, o 33º Festival Poético da cidade, realizado pelo SESC. Ela explica que os poemas selecionados irão compor uma coletânea de poemas. Nesse momento, faz uso do gesto de *exemplificação* para comparar a coletânea do SESC a uma coletânea de poemas de Mario Quintana: “Esse é um livrinho, esses outros aqui também são livrinhos, só que esses são construídos pelo SESC, com os poemas que vocês enviam”. Além disso, a docente *presentificou* as coletâneas e elaborou um comando (consigna) para a leitura dos poemas da faixa etária dos alunos, instaurando um gesto de *formulação de tarefas*: “Abram os livrinhos e leiam os poemas dos alunos com a idade de vocês.”.

Com base nos gestos fundadores, propostos por Aeby-Daghé e Dolz (2008), na releitura de outros autores (BARROS, 2013b; NASCIMENTO 2014; NASCIMENTO; BRUN, 2017), e em nossa análise, colocamos em discussão dois gestos didáticos que merecem mais atenção.

Gestos didáticos
Aspectualização
Exemplificação

**Quadro 4** – Gestos didáticos do agir profissional

**Fonte:** Elaboração das autoras

<sup>7</sup> Nome fictício para proteger a identidade do participante da oficina.

Podemos analisar esses gestos por duas perspectivas: 1) como gestos didáticos fundadores ou 2) gestos de regulação (pertencentes aos gestos fundadores). Na primeira perspectiva, estaríamos caracterizando *aspectualização* e *exemplificação* como uma complementação dos gestos fundadores, como outro tipo. Já na segunda perspectiva entenderíamos tais gestos como um subtipo do gesto fundador de *regulação*. São necessárias pesquisas mais aprofundadas, com *corpus* significativo para nomear mais corretamente esses gestos. Em caráter provisório entendemos que:

- o gesto de *aspectualização* diz respeito ao ato de descrição de um objeto para outro sujeito. Nele, o professor caracteriza o objeto de ensino – o gênero em questão – seja pelo seu contexto de produção (“Como é o nome do texto que escrevemos quando queremos defender um ponto de vista em relação a uma questão polêmica?”; “Como é o nome de um texto que escrevemos para um órgão público para reclamar de problemas da nossa comunidade, seja uma lei, a falta de recapeamento etc.?”); ou pela caracterização da arquitetura interna do texto para o aluno (“Quais textos têm grande número de verbos no imperativo?”; “Qual texto tem ingredientes, modo de fazer?”; “Quais textos têm cabeçalho, saudação inicial?”). Entendemos que o gesto de *aspectualização*, se conjugado ao gesto de *presentificação*, possibilita o entendimento de uma dimensão maior do objeto, pois sozinho tornar-se-ia abstrato para o aluno e poderia prejudicar a aprendizagem; e
- o gesto de *exemplificação* corresponde a ações que o professor realiza para exemplificar o objeto de ensino, às vezes, comparando-o a outros. Exemplo recorrente desse gesto é a situação em que o professor utiliza outros exemplares do gênero (“Já leram *Meus oito anos*, que texto ele é?”; ou, “Vamos estudar um conto, aquele texto que é parecido com *Venha ver o pôr-do-sol*, da Lygia Fagundes?”).

Quanto aos gestos didáticos *específicos*, reconhecidos no agir da professora, foram muitos. Listamos a seguir apenas os mais recorrentes: *leitura em voz alta*, *separação silábica* e *definição do suporte*. O gesto de *solicitar leitura em voz alta* é um gesto muito utilizado por professores, independente da faixa etária dos alunos. Quanto ao gesto de *separação silábica*, ele é mais utilizado com alunos do Ensino Fundamental I. Esse gesto pode ser empregado com três objetivos: (1) trabalhar a formação fonológica das palavras; (2) chamar a atenção dos alunos; e (3) facilitar a internalização do conteúdo. Na oficina de poemas, esse gesto foi utilizado com o segundo e o terceiro propósitos. A respeito do gesto de *definição do suporte*,



ele está muito ligado a um trabalho relativo ao *contexto de produção* (BRONCKART, 2003) e à *macropreocupação ancoragem e apoio* para dar sentido à aprendizagem dos alunos, para que eles entendam o objetivo do gênero, o destinatário, entre outros.

Tendo em vista esses gestos fundadores e específicos, procuramos compreender se o agir desse professor, na oficina de poemas, leva em consideração as *macropreocupações da agenda profissional*, estabelecida por Bucheton e Soulé (2009).

Nesse sentido, podemos interpretar que aicineira preocupa-se com a *tessitura*, principalmente, ao final da oficina, quando apresenta a situação de produção do gênero. Observamos ainda que ela dá sentido à aprendizagem, pois a sequência de ensino funciona como uma apresentação lúdica do gênero, da qual a professora titular da sala poderia fazer uso para iniciar, posteriormente, uma sequência didática de poemas, uma vez que aicineira já convidou a gostar de poesia, seduzindo-os com os versos de Casimiro de Abreu, Manuel Bandeira, entre tantos outros.

Quanto à *macropreocupação* relativa à *atmosfera* da aula, constatamos que os alunos trabalharam animadamente em duplas para nomear os gêneros textuais, trabalharam individualmente para recitar poemas e trabalharam coletivamente, junto com professora, para interpretá-los. Também houve a preocupação com o desenvolvimento de *capacidades de linguagem*, principalmente, *discursivas*.

A respeito da *macropreocupação pilotagem*, a análise demonstrou que esta foi uma preocupação conduzida sobremaneira por *gestos de regulação*, a partir do questionamento constante, a fim de gerenciar o tempo e as aprendizagens.

Analisando a *macropreocupação* de *ancoragem e apoio*, observamos que o gesto que se sobressaiu, embora em poucas situações, foi a *instauração da memória didática*. Isso se explica pelo fato de a sequência de ensino referir-se a uma oficina única, isolada, por isso, não havia outras aulas para a professora retomar. Também observamos que outro fator complicador da *ancoragem* foi o fato de a professora não conhecer o nível de aprendizagem dos alunos, a partir do qual seria possível instaurar de forma mais adequada o gesto de *delimitação* dos conteúdos.

Dando sequência, trazemos um quadro, no qual comparamos as práticas da professora voltadas para um ensino tradicional, clássico, com outras, voltadas para um ensino baseado na interação, comunicação para, assim, entendermos melhor o *métier* do professor.

Práticas do modelo de ensino clássico	Práticas do modelo de ensino interacional
---------------------------------------	---

Leitura/dramatização pelo professor de alguns poemas	Leitura em duplas
Declamação coletiva	Identificação do conhecimento prévio do aluno
Interpretação do poema	Visualização de algumas obras de arte e questionamento oral a partir delas

**Quadro 5** – Comparação entre diferentes práticas de ensino

**Fonte:** Elaboração das autoras

Verificamos que pelos termos empregados pela professora, mesmo as atividades tradicionais ganham uma nova dimensão. Por exemplo: “leitura/dramatização pelo professor de alguns poemas”, pela qual a docente traz não somente a leitura tradicional, mas também a dramatização, que envolve gestos corporais muito mais complexos. A “declamação coletiva” é outra prática tradicional que não se constitui como simples leitura, mas, sim, uma declamação, na qual estão previstas as coerções do gênero literário, como o ritmo que a escolha das palavras dá ao poema. Segundo o Dicionário Aurélio, leitura é “a arte ou ato de ler; conjunto de conhecimentos adquiridos com a leitura; maneira de interpretar um conjunto de informações; registro da medição feita por um instrumento, decodificação de dados a partir de determinado suporte” (FERREIRA, 2004, p. 1193). Declamação é “a pronúncia e gesto de quem declama e afetação no discursar; palavreado; invectiva” (FERREIRA, 2004, p. 606). A interpretação, postulada como uma prática tradicional, também ganha uma nova dimensão a partir do momento que a professora não faz somente perguntas de identificação de informações, mas tenta reconstruir o contexto de produção do gênero.

Quanto às práticas tomadas como interacionais, a *leitura em dupla* permite uma *atmosfera* propícia à aprendizagem e constitui-se como uma das *macropreocupações* da agenda profissional que se diferencia da tradicional, na qual os alunos realizam seus trabalhos quase sempre individualmente. Nessa outra perspectiva, passa-se a construir um trabalho coletivo que propicia a interação. Sobre a *identificação dos conhecimentos prévios do aluno*, essa é uma prática defendida nos documentos prescritivos do trabalho do professor, inclusive pela Base Nacional Comum Curricular<sup>8</sup> (BNCC), a qual propõe, dentre as habilidades a serem desenvolvidas nos alunos, o estabelecimento de “expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático” (BRASIL, 2017, p. 87). Por fim, a prática de *visualização de algumas obras de arte e questionamento oral* sobre elas envolve o

<sup>8</sup> Quando este artigo foi elaborado, a BNCC estava na sua terceira versão, ainda não homologada.

desenvolvimento do letramento multissemiótico, pois “faz tempo que as tecnologias do letramento não são tão simples quanto a caneta, a tinta e o papel” (LEMKE, 2010, p. 458).

Com base na análise dos *gestos fundadores* e *específicos*, das *macropreocupações* do trabalho docente e das práticas clássicas e interacionais, refletimos sobre as dimensões do trabalho prescrito, planejado e realizado, a fim de trazermos constatações sobre o *agir* da professora na implementação de uma oficina de poemas e compreender até que ponto os gestos didáticos definiram o seu trabalho.

Pelos instrumentos que forneceram os dados do *corpus* – texto da gravação em audiovisual da implementação da oficina de poemas, sinopse da sequência de atividades desenvolvidas na oficina, materiais elaborados para a implementação da sequência de ensino (*prezi*) – e pela análise dos dados, foi possível verificar as dimensões do trabalho presentes no agir da professora.

Ela seguiu as *prescrições* dos documentos oficiais que regem o trabalho dos professores do Paraná – PCN (BRASIL, 1997); DCE (PARANÁ, 2004) –, pois, segundo esses documentos, o texto é o objeto de ensino e o gênero é o objeto de estudo, ou seja, o ensino deve ser pautado nas práticas discursivas. Conforme observamos, é possível confirmar essa *prescrição*, uma vez que o objeto selecionado para o ensino de língua portuguesa foi o gênero poema.

Devido ao limite de tempo dedicado à realização da oficina de poemas, determinado pelo seu objetivo – apresentar o gênero poema aos alunos –, a sequência de atividades de ensino elaborada contemplou a apresentação do gênero e o estudo de somente algumas de suas dimensões ensináveis – o contexto de produção e a estrutura composicional – conforme definido, de modo geral, pelo *trabalho planejado*.

Embora não tenham sido esgotadas todas as dimensões ensináveis do gênero escolhido, o *trabalho efetivamente realizado* demonstrou – por meio da instauração de gestos profissionais (*fundadores* e *específicos*) pertencentes ao *métier* do professor, principalmente, os *gestos de regulação* – que as dimensões trabalhadas na oficina de poemas contemplaram *capacidades de ação* e *discursivas* (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) desenvolvidas por meio do estudo do gênero, ressignificando ainda práticas de ensino consideradas clássicas.

## 5 Considerações finais

Pudemos constatar que as ações da professora observada mostram um *agir* voltado para as *macropreocupações da agenda profissional* (BRUCHETON; SOULÉ, 2009). Além disso,

assim como para Nascimento e Brun (2017), a utilização da categoria de análise dos *gestos didáticos*, aliada ao modelo de *análise multifocal*, permitiu uma melhor compreensão do movimento dialético entre o trabalho *prescrito, planejado e realizado*.

Ao mesmo tempo, consideramos que esta pesquisa ainda pode ser aprofundada, de modo a analisar quantitativamente os gestos didáticos mobilizados pela professora e a interpretar as motivações desses gestos, pontos que podem ser retomados em outra oportunidade. Nessa mesma direção, observamos que outro ponto passível de análise, evidenciado na videogravação das etapas da oficina de poemas, reside nos *gestos corporais específicos* da professora, os quais também constituem instrumentos para aprendizagem dos alunos. Igualmente, os gestos dos alunos nos instigam e nos fazem indagar: como ocorre a *responsividade ativa* (BAKHTIN, 1997) dos alunos perante os gestos (verbais e não-verbais) do professor? Uma análise dos gestos dos alunos – movimentos, expressões e fala – também poderia contribuir para revelar se houve aprendizagem significativa. Para as análises que envolvem *gestos corporais* (de professores e alunos), talvez, fosse necessária ainda a articulação de aspectos teóricos relativos à análise de imagens.

Por fim, essa análise nos permite afirmar que a professora revelou uma postura dinâmica e expressiva, evidenciando uma variedade de gestos utilizados, cujo objetivo principal foi mobilizar a atenção dos alunos para presentificar o objeto de ensino. Outrossim, poderíamos afirmar ainda que mais do que ensinar o gênero poema a professora buscou humanizar seus alunos (CANDIDO, 2002).

## Referências

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

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. *Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: a sequência didática como instrumento de mediação*. 2012. 359 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. Memória das aprendizagens: um gesto docente integrador da sequência didática. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 52.1, p.

107-126, jan./jun. 2013a. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/tla/v52n1/a07v52n1.pdf](http://www.scielo.br/pdf/tla/v52n1/a07v52n1.pdf)>. Acesso em: 04.ago.2017.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. O trabalho do professor sob o ponto de vista dos gestos didáticos. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 741-769, 2013b. <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S198463982013000300004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S198463982013000300004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 02.jul.2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Proposta preliminar. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em: 04.ago.2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais – língua portuguesa*. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>>. Acesso em: 02.jul.2017.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ, 2003.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Org. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meireles Matencio. Trad. Anna Rachel Machado *et al.* Campinas/SP: Mercado das Letras, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Trad. Anna Rachel Machado. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

BUCHETON, Dominique; SOULÉ, Yves. Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et Didactique*. vol. 3, n. 3. Octobre/2009. Disponível em: <<https://educationdidactique.revues.org/543?lang=es>>. Acesso em: 03.ago.2017.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: CANDIDO, Antonio. *Textos de intervenção*. São Paulo: Duas cidades, 2002. p. 77-92.

CLOT, Yves. O gesto é transmissível? In: CLOT, Yves. *Trabalho e poder de agir*. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010. p. 155-164.

DE PIETRO, Jean-François; SCHNEUWLY, Bernard. O modelo didático do gênero: um conceito de engenharia didática. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes. *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. Campinas: Pontes, 2014. p. 51-81.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e COLABORADORES. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY,

Bernard; DOLZ, Joaquim e COLABORADORES. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das letras, 2004, p. 41-70.

ELSTER, Jon. Auto-realização no trabalho e na política: a concepção Marxista da boa vida. *Lua Nova*, São Paulo, n. 25, p. 61-101, apr./1992. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-64451992000100004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451992000100004)>. Acesso em: 20.mai.2017.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Leitura. In: *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 3. ed. ver. e atual. Curitiba: Positivo, 2004.

FLICK, Uwe. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Trad. Roberto C. Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato; ALMEIDA, Patrícia Souza. Pergunta-resposta: como o par dialógico constrói uma aula na alfabetização. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 133-149, 2009.

LEMKE, Jay. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. [on-line]. V. 49, n. 2, p. 455-479, jul./dez./2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf>. Acesso em: 19.ago.2017.

MACHADO, Anna Raquel; BRONCKART, Jean-Paul. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia; ABREU-TARDELLI, Lilian dos Santos. (Org.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado das Letras, 2009, p. 31-77.

MACHADO, Anna Raquel. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia; ABREU-TARDELLI, Lilian dos Santos. (Org.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 79-99.

MACHADO, Anna Raquel; LOUSADA, Eliane; BARALDI, Glaucimara; ABREU-TARDELLI, Lilian dos Santos; TOGNATO, Maria Isabel Rodrigues. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia; ABREU-TARDELLI, Lilian dos Santos. (Org.) *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

MARTINS, João Carlos. Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo. *Série Ideias*. n. 28. São Paulo: FDE, 1997, p. 111-122.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. A dupla semiotização dos objetos de ensino-aprendizagem: dos gestos didáticos fundadores aos gestos didáticos específicos. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 14, n. 1, p. 421-445, jun./2011a. Disponível em:



<[www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/download/8643/9183](http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/download/8643/9183)>. Acesso em: 05.jul.2017.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. Mediações formativas e apropriação de gêneros textuais. Simpósio Internacional de Gêneros Textuais – VI SIGET, 2011b, Natal. *Anais...* Natal: UFRN, 2011a. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/visiget/>>. Acesso em: 20.ago.2017.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. O agir do professor (re)configurado nos gestos profissionais. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes; ROJO, Roxane. (Org.). *Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2014. p. 121-142.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. A singularidade dos gestos como recursos do agir docente para a transformação do gênero da atividade profissional. *Anais do Simpósio Internacional de Gêneros Textuais – IX SIGET*, Campo Grande, 2017. (No prelo).

NASCIMENTO, Elvira Lopes. Debate na sala de aula: gênero catalizador para aprendizagens e desenvolvimento. In: BUENO, Luzia; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. (Org.). *Gêneros orais no ensino*. São Paulo: Mercado de Letras, 2016, p. 206-237.

NASCIMENTO; Elvira Lopes; BRUN, Edna Pagliari. Transposição didática e gestos profissionais de ensinar: a construção do objeto de ensino pelo professor de língua portuguesa. In: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; CORDEIRO, Glaís Sales; GONÇALVES, Adair Vieira. *Gestos didáticos para ensinar a língua: agir docente e gêneros textuais*. Campinas: Pontes, 2017. p. 47-81.

PARANÁ, Secretaria da Educação. *Diretrizes Curriculares de Ensino do Paraná*. Paraná: Governo do Paraná, 2008.

SCHNEUWLY, Bernard. Le travail enseignant. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009. p. 30-41.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

STRIQUER, Maria dos Santos Domingos. As bases epistemológicas do Interacionismo Sociodiscursivo sobre gêneros textuais. *Intersecções*, São Paulo, n. 1, p. 102-117, maio 2015.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Organizadores Michel Coll *et al.* Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

*Recebido em 28 de setembro de 2017.  
Aceito em 24 de novembro de 2017.*