



## A IMPLEMENTAÇÃO DO GESTO DE *REGULAÇÃO* E SUA RELAÇÃO COM OS SABERES PROFISSIONAIS: incompletudes de um professor autor

Luana Aquino da Costa<sup>1</sup>  
Márcia Andréa Almeida de Oliveira<sup>2</sup>

### Resumo:

Neste artigo, descrevemos e analisamos aulas do gênero resumo, ministradas por um professor do 9º ano, de uma escola privada de Belém. Realizamos um estudo de caso com abordagem de pesquisa qualitativa visando verificar, à luz dos estudos sobre trabalho docente, gesto didático e questões de autoria, como a postura valorativa de um professor sobre o que e como ensinar pode sofrer influência conforme, principalmente, os saberes da formação profissional, da disciplina e da experiência, e como esses saberes interferem no gesto didático *de regulação* implementado pelo professor. Observamos, com base na análise das aulas, que o gesto didático *de regulação* é realizado de acordo com os conhecimentos do docente (que resultam da apropriação dos discursos com os quais teve contato) sobre o processo de didatização de gêneros e a regulação da aprendizagem e que não é possível ensinar sem ter um conhecimento aprofundado do objeto de ensino.

### Palavras-chave:

Trabalho docente. Professor autor. Gênero textual. Língua Portuguesa. Gesto didático de regulação.

## MISE EN ŒUVRE DU GESTE DE RÉGULATION ET SES RELATIONS AVEC LE SAVOIR PROFESSIONNEL: incomplétude d'un professeur auteur

### Résumé:

Dans cet article, nous décrivons et analysons les cours, donnés par un enseignant de 9e année dans une école privée de Belém, ayant pour objet le genre résumé. Nous avons effectué une étude de cas relevant donc de la recherche qualitative pour déterminer, à la lumière des études sur le travail d'enseignement, le geste didactique et les questions d'auteur, de quelle manière l'attitude évaluative d'un enseignant sur quoi enseigner et comment peut être influencée par les savoirs de la formation professionnelle, de la discipline et de l'expérience, et comment cette connaissance peut interférer avec le geste didactique *de régulation* mis en place par l'enseignant. L'analyse des cours nous a permis de constater que le geste didactique *de régulation* est réalisé en fonction des connaissances du processus de didactisation des genres et de la régulation de l'apprentissage (connaissances résultant de l'appropriation des discours auxquels l'enseignant a été exposé) et qu'il n'est pas possible d'enseigner sans avoir une connaissance approfondie de l'objet d'enseignement.

### Mots-clés:

Travail d'enseignement. Professeur auteur. Genre textuel. Langue portugaise. Geste didactique de régulation.

---

<sup>1</sup> Graduada em Letras (Licenciatura em Língua Portuguesa) pela Universidade Federal do Pará. E-mail: [laquinodacosta@gmail.com](mailto:laquinodacosta@gmail.com).

<sup>2</sup> Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. Professora adjunta do curso de Letras (Licenciatura em Língua Portuguesa), da Universidade Federal do Pará. E-mail: [dryoliv@hotmail.com](mailto:dryoliv@hotmail.com).

## **Introdução**

O trabalho docente envolve não apenas as atividades que o professor realiza em sala de aula, mas também aquelas realizadas pelos e com os demais participantes do processo de ensino-aprendizagem: diretores, coordenadores, pais e comunidade. Portanto, compreender a profissão docente implica entender a complexidade que envolve o processo de ensino-aprendizagem, processo que se constitui de práticas sociais, concretas, dinâmicas e interativas e que recebe influências de aspectos econômicos, afetivos, culturais, políticos, dentre outros.

Em sua prática profissional, o docente utiliza diferentes saberes, que são acionados de acordo com a função do seu trabalho, e os condicionamentos e os recursos a ele relacionados. O fazer docente envolve também planejamento, escolha de metodologias, execução do plano didático, produção de atividades, gestão da sala de aula etc. Além disso, esse ofício demanda a implementação de gestos didáticos (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008), que norteiam o processo de ensino e são os responsáveis por criar situações adequadas, de modo a proporcionar aos alunos condições favoráveis para uma aprendizagem efetiva.

Considerando então que o professor em sala de aula mobiliza saberes e competências e concretiza suas ações por meio de gestos didáticos, discutimos o trabalho docente à luz dos estudos sobre autor de Bakhtin (1926, 1997, 2006), verificando como a postura valorativa do professor sobre o que e como ensinar pode sofrer influência, principalmente, dos saberes da formação profissional, da disciplina e da experiência (TARDIF, 2008), e como esses saberes interferem na realização do *gesto de regulação* (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008) pelo professor de uma turma do 9º ano. Buscamos ainda investigar como esse gesto contribui para a construção do objeto ensinado (gênero resumo) e para a aprendizagem dos alunos.

Para alcançar os objetivos aqui visados, discorreremos, na seção 1, sobre os saberes profissionais na prática docente; na 2, acerca dos gestos didáticos e, na 3, a respeito da noção de autoria. Na seção 4, expomos a metodologia de pesquisa adotada e apresentamos a nossa análise dos dados e, por último, tecemos algumas considerações sobre os resultados da pesquisa.

### **1 Os saberes profissionais na prática docente**

A partir da década de 1990, vários autores passaram a desenvolver pesquisas sobre os saberes docentes, a fim de estabelecer um distanciamento da ideia que persiste no

imaginário popular, constituída ao longo dos anos, de que a profissão é um sacerdócio, fruto de vocação e dom. A preocupação em contestar tal visão surgiu por se perceber que essas ideias preconcebidas sobre o trabalho de ensinar “prejudicam o processo de profissionalização do ensino, impedindo o desabrochar de um saber desse ofício sobre si mesmo” (GAUTHIER *et al.*, 2006, p. 25).

No que concerne ao trabalho docente, de acordo com Tardif e Lessard (2005), ainda que este se aproxime de outros tipos de trabalho, difere-se destes por apresentar certas características que lhe são particulares. Dentre essas características, destacamos o caráter social da ação desse profissional, pois o objeto do fazer do professor é também social, uma vez que os saberes relacionados a essa atividade envolvem as relações sociais.

A ação pedagógica envolve, portanto, o gerenciamento das relações sociais, das tensões, dos dilemas e das estratégias de negociação. Segundo Tardif (2008, p. 54), o saber docente é também um “[...] saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”.

Para o autor, existem quatro tipos diferentes de saberes que são inerentes à atividade docente e oriundos de um longo processo de construção: os saberes da formação profissional; os saberes disciplinares; os saberes curriculares e os saberes experienciais.

**Quadro 1:** Tipos de saberes profissionais

Saberes	Definição
Saberes da formação profissional	Referem-se a um “conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores [...]” (TARDIF, 2008, p. 36). Podem ser os conhecimentos pedagógicos relacionados ao saber-fazer.
Saberes disciplinares	São os saberes acerca das disciplinas ensinadas, das diferentes áreas do conhecimento, ou seja, referem-se ao domínio do conhecimento específico a ser ensinado (por exemplo: literatura, matemática etc.).
Saberes curriculares	Dizem respeito aos saberes que os docentes têm sobre a maneira como a escola gerencia os conhecimentos produzidos socialmente e sobre os programas de ensino, ou seja, estão relacionados às informações acerca dos conteúdos a serem estudados, dos objetivos e dos métodos de ensino-aprendizagem.
Saberes experienciais	São constituídos pelos saberes adquiridos ao longo do exercício da profissão docente, através de situações já experienciadas no ambiente de trabalho (a sala de aula, o ambiente escolar de modo geral). Esses saberes são produzidos por meio das interações entre alunos e colegas, e eles [...] “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de <i>habitus</i> e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (TARDIF, 2002, p. 39, grifo do autor).

**Fonte:** Elaborado pelas autoras

Dentre os saberes, Tardif (2008) chama a atenção para o papel dos saberes experienciais na prática docente, pois eles funcionam como núcleo do saber docente. O autor

menciona que, mesmo antes dos professores começarem a atuar em sala de aula, eles já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino, em função do que vivenciaram na escola como aluno. Sobre o saber experiencial, vale mencionar que Pimenta (1997) destaca-o como um saber ligado à forma como os professores se apropriam do “ser professor” em suas vidas, aos conhecimentos que antecedem a formação inicial, às representações e aos estereótipos que os sujeitos constroem desse profissional e aos saberes construídos no contato com textos produzidos por outros professores.

O autor busca assim enfatizar todos os saberes que são concretamente usados na prática docente (interna ou externamente à sala de aula) e mostrar que o saber profissional está “[...] *na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares da formação, etc.*” (TARDIF, 2008, p. 64, grifos do autor).

Para relacionar ao movimento de apropriação da palavra-alheia (BAKHTIN, 1997), centramos nossa atenção em três dos saberes: o saber da formação profissional, o saber disciplinar e o saber da experiência, porque eles vão permitir analisar a aula como um processo discursivo.

Considerando a discussão sobre saberes profissionais, é importante compreender que o saber dos docentes não se refere apenas a um “saber sobre”, ou seja, não basta dominar conteúdos; é necessário um saber-fazer. Como Perrenoud (2001, p. 8, grifo do autor) destaca, “[...] *é preciso reconhecer que os professores não possuem apenas saberes [entendidos aqui como conceituais], mas também competências profissionais que não se reduzem ao domínio dos conteúdos a serem ensinados [...]*”.

Mas o que são competências? Para o autor, competência é “[...] a capacidade de agir de uma forma relativamente eficaz em uma família de situações” (PERRENOUD, 2001, p. 10). Acalmar a classe, dar uma orientação, ajudar um aluno em dificuldade, explicar de novo uma noção mal compreendida e planejar um curso são algumas das competências que os professores precisam ter. No entanto, em muitas situações, de acordo com o autor, estas são desvalorizadas em função dos saberes disciplinares. Fala-se pouco sobre as maneiras de fazer.

Perrenoud (2001, 12) destaca que não se pode negar que os professores exercem (ou deveriam exercer) diversas competências para realizar seu trabalho, pois elas “[...] estão relacionadas tanto a didáticas pontuais, baseadas nas ciências cognitivas, quanto a enfoques transversais que aliam a psicanálise e a sociologia, que visam a criar ou a manter – e, portanto, a explicar e a compreender – o desejo de aprender, o sentido dos saberes, o envolvimento do sujeito na relação pedagógica e a construção de um projeto”.

Neste estudo, com base nas competências de “organizar e estimular situações de aprendizagem”; “gerar a progressão das aprendizagens” e “envolver os alunos em suas aprendizagens e no trabalho” (PERROUNOUD, 2001, p. 8), refletimos sobre o professor autor, observando a relação que ele possivelmente estabelece com os saberes da formação profissional, da experiência e da disciplina.

## 2 Os gestos didáticos no trabalho do professor

Oliveira (2013) chama a atenção para as variações das denominações adotadas para se referir às ações ou aos movimentos realizados pelo professor. Segundo a autora, alguns estudiosos da área da didática usam o termo *gestos profissionais*, enquanto outros adotam *gestos do professor*, ou ainda, *gestos didáticos*.

De acordo com Silva e Dolz (2015), há diferenças entre os termos *gestos profissional* e *gesto didático*. O primeiro é geral, caracteriza as funções e as tarefas do docente, de todo e qualquer professor, independentemente da disciplina que ministram, e retoma as funções desempenhadas e tarefas comuns realizadas por esses profissionais. Por sua vez, o segundo é aquele característico do professor de uma disciplina específica, remete às particularidades dos movimentos do docente implementados durante a construção dos objetos ensinados.

Os gestos didáticos<sup>3</sup>, para estes autores, são compreendidos pelos pesquisadores da didática da língua do grupo GRAFE<sup>4</sup> muito mais do que a simples gestualidade; estão relacionados ao modo de ser, de se comportar e de se apresentar. Nesse sentido, os gestos didáticos estão imbricados nas formas de agir dos docentes e se referem às ações realizadas pelo professor para poder ensinar. Silva e Dolz (2015, p. 52) explicam ainda que “[...] os gestos dos professores são didáticos desde que eles visem aos saberes, aos modos de pensamento e de agir que em seu conjunto contribuem para o desenvolvimento global do aprendiz no processo de ensino-aprendizagem”. Isso nos permite afirmar que os gestos didáticos ocorrem sempre em favor do processo de ensino-aprendizagem.

Ainda segundo Aeby-Daghé e Dolz (2008), os gestos regulam a dinâmica da transformação dos objetos de ensino em objetos ensinados. Sobre os gestos, os autores afirmam que eles

---

<sup>3</sup> Nesta pesquisa, usamos o termo gesto didático, em função do referencial teórico principal, isto é, os estudos genebrinos sobre gestos.

<sup>4</sup> Grupo de pesquisa das línguas e formação dos professores: *Grupo de análise do francês ensinado*, dirigido pelos professores Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz-Mestre.

[...] são os movimentos observados no âmbito do trabalho [do professor] que contribuem para a realização de um ato visando à aprendizagem. Portadores de significações, esses gestos se integram ao sistema social complexo da atividade de ensinar, que é regida pelas regras e códigos convencionais, estabilizados pelas práticas seculares constitutivas da cultura escolar. Identificar os gestos específicos da profissão de ensinar supõe, portanto, uma clarificação das situações e das atividades escolares em que eles ocorrem, assim como as ferramentas e as abordagens que permitem sua realização. (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008, p. 83, tradução nossa)

Desse modo, podemos afirmar que os gestos didáticos estão diretamente relacionados à concretização do trabalho docente, aos movimentos que esse profissional realiza ao agir sobre um objeto de ensino, com vista a transformá-lo em objeto ensinado e aprendido pelos alunos.

Consoante Aeby-Daghé e Dolz (2008), os gestos podem ser organizados em duas categorias distintas: (i) os gestos didáticos fundadores: que estão relacionados às práticas estabilizadas convencionalmente pelas escolas; (ii) os gestos didáticos específicos: que estão relacionados às particularidades específicas impostas pela transposição didática interna.

De acordo com os autores, os gestos fundadores podem ser: de presentificação, de elementarização, de formulação de tarefa, de criação de memória didática, de implementação de dispositivos didáticos, de institucionalização e de regulação.

**Quadro 2:** Tipos de gestos didáticos

<b>Gestos didáticos</b>	<b>Definição</b>
Gesto de presentificação	Consiste em apresentar aos alunos o objeto de ensino.
Gesto de elementarização	Consiste na topicalização do objeto de ensino.
Gesto de formulação de tarefas	Consiste na ação de propor tarefas aos alunos, com a finalidade de tornar presente o objeto de ensino.
Gesto de criação de memória didática	Corresponde ao estabelecimento de relação entre os diferentes elementos do objeto decomposto, implica a temporalização do objeto e a reconfiguração dele dentro de um conjunto de saberes.
Gesto de implementação de dispositivos didáticos	Consiste em propor aos alunos atividades escolares por meio de um conjunto de suportes materiais organizados em função da aprendizagem, por exemplo: livro didático, folhas de exercício, caderno etc.
Gesto de institucionalização	Consiste na generalização das informações sobre um objeto de ensino, visando à conscientização dos alunos sobre os objetos que devem aprender e a função deles.
Gesto de regulação	Consiste na coleta de informações sobre o estado de conhecimento dos alunos e no fornecimento de ajuda, a fim de que eles superem suas dificuldades ou corrijam erros evidenciados pela avaliação.

**Fonte:** Elaborado pelas autoras

Como focamos especificamente o *gesto de regulação* do professor durante o ensino do gênero resumo, é importante situar esse termo numa discussão mais ampla sobre

regulação, que se dá no âmbito da avaliação formativa. De acordo com Hadij (1994), regular pressupõe antes avaliar, uma vez que é o que vai permitir a obtenção de informações sobre as dificuldades dos alunos e o ajuste do ensino em função de suas necessidades de aprendizagem. A regulação é uma intervenção intencional do professor-mediador-avaliador, é integradora e articuladora.

De acordo com o autor, a avaliação formativa deve ser realizada de forma integrada na ação de formação, no próprio ato de ensinar, tendo por objetivo “[...] contribuir para melhorar a aprendizagem em curso, informando o professor sobre as condições em que está a decorrer essa aprendizagem, e instruindo o aprendente sobre seu próprio percurso, os seus êxitos e as suas dificuldades” (HADJI, 1994, p. 64).

Hadij (2011), baseado nos estudos desenvolvidos por Linda Allal, menciona que existem três tipos de regulação que ocorrem no processo de ensino, as quais são agrupadas em: regulações imediatas (*online*) e as regulações postergadas. A primeira categoria compreende as regulações interativas e a segunda, as regulações retroativas e proativas. As interativas são aquelas regulações imediatas “[...] as quais ocorrem ao longo do processo de aprendizagem e estão integradas a cada uma das situações de aprendizagem” (HADIJ, 2011, p. 37) e podem ser de três tipos: interações alunos-professor, interações entre alunos e interações alunos-material. As retroativas (*offline*) referem-se às remediações que são realizadas, após “[...] um teste formativo, informando as dificuldades concretamente sentidas pelos alunos” (HADIJ, 2011, p. 36). Em relação às proativas, essas regulações também designam atividades realizadas posteriormente, mas ao invés de suprir as dificuldades encontradas, elas consolidam e aprofundam as competências dos alunos.

Observamos assim que, na perspectiva da avaliação formativa, a regulação compreende as diversas maneiras de que o professor se vale para orientar, controlar e ajustar a aprendizagem dos alunos. E é com essa ideia que o *gesto de regulação* se articula.

Silva (2013, p. 79), baseada nos estudos de Schneuwly (2009), explica que o gesto de regulação resulta “[...] da adaptação da conceptualização da aprendizagem, conceito mais amplo, a um quadro didático mais específico, onde o objeto de ensino ocupa lugar central”. Para esses autores, o *gesto de regulação* emerge das interações entre professor e aluno e podem ocorrer “[...] diante das contribuições dos alunos que podem ser de diferentes formas como, por exemplo, questões feitas pelos alunos; da análise inicial do conhecimento prévio dos alunos pelos professores ou da interação professor-aluno em sala de aula [...]”.

Segundo Schneuwly (2009, p. 38), o *gesto de regulação* refere-se à “[...] coleta de informação, interpretação e, se necessário, a correção do objeto de ensino de uma sequência

de ensino” e, conforme Aebly-Daghé e Dolz (2008), inclui dois fenômenos: as regulações internas e as regulações locais. As regulações internas são focadas nas estratégias para obter informações sobre o estado de conhecimento dos alunos, situam o professor sobre o andamento da aprendizagem e podem ocorrer no início, no meio ou no fim de um ciclo de aprendizagem. Essas regulações são realizadas através de instrumentos didáticos e, baseando-se nelas, os professores podem ajustar suas estratégias. A regulação local surge da própria interação entre professor e aluno, dos comentários dos alunos, visando à superação de obstáculos e à aquisição de uma metalinguagem comum.

Considerando as discussões sobre regulação na perspectiva da avaliação formativa, podemos afirmar que o *gesto de regulação* emerge das intervenções realizadas pelo professor por meio da implementação de atividades, com vistas a conhecer o estado de conhecimento dos alunos sobre um determinado objeto de ensino e a consolidar e a aprofundar suas competências. Surge também das interações entre aluno-aluno, aluno-professor, aluno-material, permitindo a superação das possíveis dificuldades e obstáculos encontrados no ensino-aprendizagem de língua portuguesa. É uma forma de tanto o professor quanto o aluno reconhecerem os saberes aprendidos e os que ainda precisam ser dominados.

A escolha, então, por analisar as ações do professor do ponto de vista dos gestos didáticos justifica-se porque eles nos permitem ter uma visão mais ampla do trabalho realizado em sala de aula e ter acesso aos movimentos didáticos que são implementados para favorecer a construção de um certo objeto ensinado. É através deles que os professores realizam o seu fazer e é por meio deles que podemos analisar a aula (enquanto enunciado em um gênero discursivo). Seu estudo possibilita maior compreensão de como os objetos são apresentados, decompostos, regulados etc. e dos meios mobilizados para que as atividades ocorram.

### **3 A questão do autor em Bakhtin**

De acordo com Faraco (2005, p. 38), Mikhail Bakhtin, no texto “O autor e o herói na atividade estética”, faz uma distinção entre autor-pessoa (escritor) e autor-criador. Este último é entendido como uma posição estético-formal, que “[...] materializa uma certa relação axiológica com o herói e seu mundo: ele os olha com simpatia ou antipatia, distância ou proximidade, reverência ou crítica, gravidade ou deboche, aplauso ou sarcasmo, [...] e assim por diante”. Tudo isso reflete um posicionamento valorativo do autor-criador sobre o objeto.

Segundo Bakhtin (1997, p. 28), o autor cria, mas só consegue visualizar o produto e não o processo interno que antecede o ato. Fazendo uma analogia com a situação de ensino, o professor no seu processo de criação só tem acesso de fato à aula, ao produto. É ela que poderá ser objeto de reflexão e não o processo em si, psicológico, interno, porque este não é possível de ser apreendido em si mesmo, da mesma forma como ocorre no trabalho de criação de um romance. “Por isso o autor nada tem que dizer sobre o processo de seu ato criador, ele está por inteiro no produto criado, e só pode nos remeter à sua obra [no contexto desta pesquisa, a aula]; e é, de fato, apenas nela que vamos procurá-lo”.

Para Faraco (2011, p. 25), “o autor-criador é, assim, uma posição refratada e refratante. Refratada porque se trata de uma posição axiológica conforme recortada pelo viés valorativo do autor-pessoa; e refratante porque é a partir dela que se recorta e se reordena esteticamente os eventos da vida”.

Na acepção bakhtiniana, o autor não se confunde com o indivíduo-autor e “[...] ser autor é assumir, de modo permanentemente negociado, posições que implicam diferentes modalidades de organização dos textos”, a partir da relação com o objeto de discurso e com o interlocutor. Por autor, entende-se “[...] não somente o autor de obras, literárias ou não, mas também o autor de enunciados” (SOBRAL, 2012, p. 131). No Círculo, o autor é construído no próprio movimento interlocutivo, na relação de alteridade. Assim, podemos compreender a questão da autoria para além da esfera literária, já que, enquanto participantes de situações de interação, podemos nos ver como autores, mais especificamente autores-criadores, que constroem enunciados e agem por meio deles sobre o outro.

Volochínov/Bakhtin (1926, p. 13) afirma que qualquer enunciação “[...] é a expressão e produto da interação social de três participantes: o falante (autor), o interlocutor (leitor) e o tópico (o que ou o quem) da fala (o herói)”. As apreciações do autor, portanto, são inscritas na palavra do herói, ou no caso de situações outras de interação, nos enunciados produzidos. Nesse sentido, o autor, por meio dos recursos da língua, constrói suas réplicas a partir do discurso de outrem, dirigindo-as a um interlocutor, ao menos potencial, já que qualquer enunciação “[...] é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor”. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 114)

Enquanto autores-criadores, respondemos, concordando ou não, a enunciados anteriores e abrimos possibilidades de respostas ao nosso dito. Os nossos enunciados expressam a valoração (do eu, do interlocutor) em relação ao objeto de nossa fala e à situação

de comunicação. As avaliações que fazemos se manifestam não apenas no conteúdo, mas também na forma. De acordo com Volochínov/Bakhtin (1926, p. 18),

[...] todos os elementos do estilo de uma obra poética estão também impregnados da atitude avaliativa do autor com relação ao conteúdo e expressam sua posição social básica. Frisemos uma vez mais que aqui não nos referimos àquelas avaliações ideológicas que estão incorporadas no conteúdo de uma obra na forma de julgamentos ou conclusões, mas àquela espécie mais entranhada, mais profunda de avaliação via forma que encontra expressão na própria maneira pela qual o material artístico é visto e disposto.

Os enunciados resultam de uma arena de forças, em que discursos “[...] se confrontam aos valores sociais contraditórios”. Assim, podemos afirmar que a aula é ideológica e reflete “[...] as mais imperceptíveis alterações da existência social”; e, como em todo signo ideológico, nela “[...] confrontam-se índices de valor contraditórios” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 15 e 45).

Sendo o autor-criador uma voz que constitui o enunciado, por meio da ressignificação da teoria bakhtiniana para o universo dos estudos sobre o trabalho docente, podemos dizer que o fazer do professor está inserido em determinado momento sócio-histórico e cultural, que é perpassado por diversos fios ideológicos (“vozes”) e que está organizado em torno de objetos discursivos.

Orientado por essas discussões, podemos dizer ainda que o professor assume papel de autor dos seus discursos. A autoria é então uma posição de enunciação ligada à situação de comunicação. Por meio do estabelecimento de relações entre os enunciados e dialogando com discursos que vieram antes, o autor constitui-se um sujeito que produz enunciados e que responde ativamente ao outrem, tendo um interlocutor em mente (alunos, coordenadores, pesquisador etc.) e uma apreciação valorativa sobre os interlocutores e sobre os tópicos do discurso (o que ou o quem da fala).

Com base nessa discussão, uma forma possível e eficaz de análise da função do *gesto de regulação* na construção dos objetos de ensino e na avaliação da aprendizagem é olhar para a aula – forma discursiva criada pelo autor-criador. Podemos também analisar o professor como um sujeito ativo e as aulas não como mera reprodução, mas ressignificações de saberes, aqui entendidos também como discursos.

#### **4 O gesto de regulação: movimentos didáticos de um professor autor**

Para realizar o estudo, fundamentamo-nos na abordagem qualitativa de pesquisa, uma vez que buscamos interpretar os dados, levando em consideração vários instrumentos de coleta, e traduzir e interpretar fenômenos sociais situados em um tempo-espaço determinado (GODOY, 1995). O procedimento de pesquisa adotado é o estudo de caso, que “[...] consiste na observação detalhada de um contexto ou de um indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (ALMEIDA; SILVINO, 2010, p. 4).

O objeto da pesquisa em questão é uma unidade, isto é, o trabalho de um professor de uma turma do 9º ano, de uma escola da rede privada de ensino de Belém. As técnicas utilizadas foram gravação em áudio e observação de oito horas-aula, ministradas por um docente de 29 anos, formado em Letras (Licenciatura em Língua Portuguesa) em 2012, bem como cópia de oito cadernos de alunos, selecionados aleatoriamente. Após a construção dos dados, ocorrida em 2016, fizemos a transcrição grafemática de uma sequência de ensino e, para efeito de análise, a organizamos em seis momentos, a saber: atividade na biblioteca; aula expositiva sobre o gênero resumo; atividade com os resumos produzidos; entrega dos resumos; exposição do resumo; prova de produção escrita.

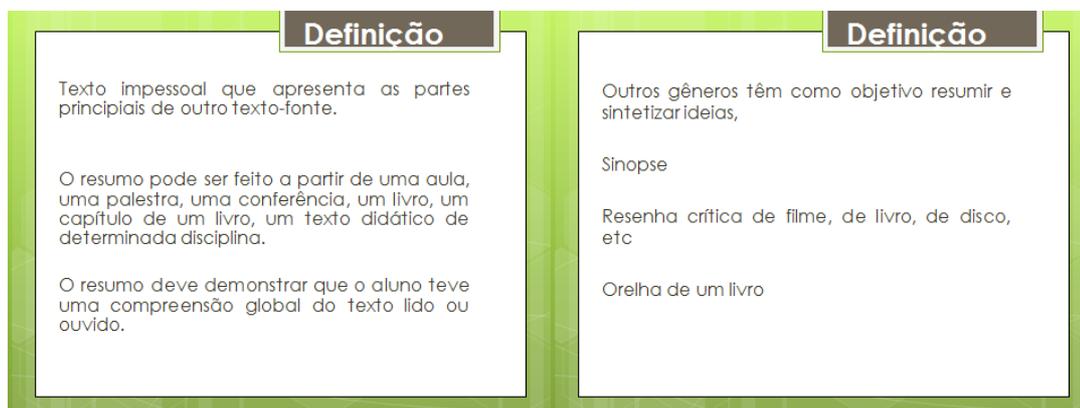
Ao tratar os dados, neste artigo, por uma questão de espaço, buscamos verificar os objetos de ensino e suas formas de apresentação aos alunos na 2ª etapa da sequência, e descrever e analisar os gestos *de regulação* realizados nas 2ª e 4ª etapas.

*Na aula expositiva sobre o gênero resumo*, o professor apresentou o conteúdo e pediu aos alunos que apenas prestassem atenção, sem fazer anotações, porque ele lhes enviaria os *slides* por e-mail. Ao fim dessa aula, pediu-lhes que produzissem um resumo. Tal comando causou o estranhamento dos alunos, porque não sabiam como fazer o texto, uma vez que não haviam anotado nada sobre a aula. As anotações tê-los-iam auxiliado a recuperar as principais informações, já que entendemos o resumo como “[...] a apresentação concisa dos conteúdos de outro texto (artigo, livro, etc.), que mantém uma organização que reproduz a organização do texto original, com o objetivo de informar o leitor sobre esses conteúdos e cujo enunciador é outro que não o autor do texto original” (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELI, 2005, p. 91).

Após a introdução do assunto, tratado a partir da leitura de uma tirinha, o professor apresentou uma primeira definição do gênero resumo, dizendo, basicamente, que a produção desse gênero consiste em “enxugar o texto”. Por meio da explicação, percebemos que o docente quis mostrar aos alunos que, para construir um resumo, é necessário realizar estratégias de apagamento, mas a forma adotada por ele não foi tão esclarecedora. Depois de introduzir o assunto, tratou de algumas das características desse gênero, no que se refere ao

estilo (aspectos da linguagem (texto impessoal)) e à situação de comunicação (finalidade, lugar de circulação (resenha, orelha de livro...)), mas sem utilizar tais termos e sem dar ênfase para os aspectos mencionados. Essa aula se caracterizou como uma aula sobre o resumo.

**Figura 1:** Definição



**Fonte:** Slides apresentados pelo professor

Na aula em que apresenta a “definição”, embora o professor pareça não mobilizar de modo adequado os saberes da formação profissional e da disciplina, considerando a forma como elementariza os saberes relacionados ao gênero resumo, ele atribui um juízo de valor aos objetos de ensino selecionados. Sua prática reflete assim o nível de apropriação que ele fez dos saberes com os quais entrou em contato em sua experiência profissional e em sua formação inicial.

Após a “definição”, o professor apresenta aos alunos um exemplo de um resumo, e sofre críticas de um deles por conter repetições excessivas da palavra “texto”. Logo em seguida, os alunos apresentam dúvida a respeito de como seria um resumo e fazem perguntas ao professor, como podemos constatar nestes trechos transcritos.

P<sup>5</sup>: Dependendo do texto você pode (incompreensível) a **ideia é que o resumo ele sempre seja menor que o texto fonte...** o texto do resumo não vai ter detalhes... curiosidades normalmente **no resumo não aparece dados estatísticos**

]

A7: (incompreensível)

P: Não... não mas não é uma obrigatoriedade porque como não se trata de detalhamentos isso fica a cargo do texto fonte... né isso... você que está apresentando não é:::... não há necessidade de (exemplificar muito)... oi...

]

A11: (incompreensível)

A11: A menor parte...

<sup>5</sup> P: professor; A: aluno. O número utilizado após a letra A é para marcar que são alunos diferentes que participaram da aula.

P: Pode ser... né isso... basta você preencher...

]
A12 (incompreensível)

A5: Ih:::...

P: Não eu entendi o que ele falou... é o que muitas pessoas fazem... mas que ele certamente não fará mais... e que quando eu não sei do que... quando eu não sei do que vai falar o texto eu pego qualquer coisa e:::... mas essa qualquer coisa (incompreensível) ela não vale mais se não for importante...

]
AT: (incompreensível)

P: Não tenha preocupação de preen/ de preencher o espaço porque o texto vai ficar um texto vazio... realmente... pouca informação... mui:::tas palavras porém pouca informação... né? verdade Paulo...

]
A14: É verdade...

P: Concorda comigo ou não...

A15: Concorda com ele...

P: Deu pra ter uma dimensão de como se constrói um resumo...

A: Sim:::...

P: Legal... Olha aqui crianças... nós fizemos (incompreensível) cuidado... Ó... é uma **exposição clara**... né isso... **sintética**... lembra da linguagem... é uma:::... é uma preocupação (incompreensível) **sintética**... **objetiva das ideias**... de um texto... de modo que apenas **aspectos mais relevantes**... aí foi isso que eu falei pra vocês... os aspectos mais relevantes sejam apresentados... dar preferên:::cia... né isso... pra linguagem... é preciso dar preferência **ao uso da terceira pessoa**... COMO foi o caso::: dess/ porque que **eu não devo utilizar gente... primeira pessoa no resumo**...

A partir desse trecho, observamos que o professor esclarece dúvidas quanto à linguagem (uso da terceira pessoa), ao tamanho do resumo, ao tipo de informação que aparece no texto, ao caráter sintético do resumo, ao fato de trazer os aspectos mais relevantes. Aqui se manifesta claramente o *gesto de regulação*, que foi desencadeado pelos comentários do aluno, tratando-se de uma regulação interativa. No entanto, esta não acontece de maneira eficaz à aprendizagem, pois não ajudou o aluno a construir conhecimentos e a superar seus obstáculos, posto que suas explicações se relacionam ao saber conceitual e não ao procedimental. Por falta de um conhecimento disciplinar e, ao mesmo tempo, de saberes teóricos (saberes da formação profissional) sobre como didatizar gênero, as explicações parecem não alcançar os alunos.

Após apresentar o exemplo, o professor explica aspectos da linguagem, ressaltando que deve ser clara, sintética e objetiva. Acrescenta que o texto deve ser escrito na terceira pessoa e na norma padrão. Não chega, entretanto, a apresentar exemplos concretos sobre os tópicos abordados; caracterizando-se muito mais como um momento conceitual. Observamos, no trecho abaixo, que ele chama a atenção dos alunos para o uso da terceira pessoa e outros aspectos da linguagem, mas de forma difusa. Sua forma de dizer parece ter sido construída com base no saber experiencial.

Com base nos *slides* e nas explicações dadas, percebemos também que, possivelmente por falta de conhecimento aprofundado do gênero, o professor deixa de pontuar aspectos importantes sobre o objeto, por exemplo, enfatizar o conteúdo específico (ideias principais de um texto-base), o processo de construção de síntese (sumarização, atribuição de atos ao autor do texto resumido).

Ainda sobre a linguagem, o professor apresenta alguns exemplos para mostrar o que é um texto objetivo, mas novamente inexistem tarefas que levem os alunos a elementarizar e a sistematizar informações sobre as características do gênero resumo. Observamos que o docente aciona o *gesto de regulação* para tentar levar os alunos a compreender o que é e como se faz um resumo, no entanto o tipo de regulação usada (a interativa, sem a mobilização de dispositivos didáticos), possivelmente fruto do saber experiencial, não colabora de fato para a superação dos obstáculos de aprendizagem.

Por exemplo, ao longo da explicação sobre objetividade, o professor destaca o caráter sintético do gênero estudado. Porém, não chega a mencionar que, nos exemplos dados, foi usada a estratégia de substituição, que abarca outros dois procedimentos, a saber: a generalização, que “[...] consiste na substituição de uma série de nomes e seres, de propriedades e de ações por um nome de ser, propriedade ou ação mais geral”, e a construção, que “consiste na substituição de uma sequência de proposições, expressas ou pressupostas, por uma proposição que é normalmente inferida delas, por meio da associação de seus significados” (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2005, p.89).

Dando continuidade à aula, o professor informa aos alunos que eles deverão escrever um parágrafo introdutório para contextualizar o leitor, indicando o texto resumido, o autor e o tema tratado, mas não chega a mostrar como elaborar esse parágrafo introdutório, apenas menciona que essas informações deverão aparecer. A prática dele é híbrida, no que diz respeito às estratégias de ensino, refletindo o diálogo que faz com os discursos existentes sobre o ensino de língua portuguesa e se constituindo como autoral.

Na última parte da aula, o professor sintetiza as informações mais relevantes para produção do resumo, pontuando que este deve apresentar informações do texto resumido tais como: título, nome do autor e fonte do texto; que não deve apresentar informações pessoais, nem trazer novas informações ou descrições.

Vemos assim que não há de fato explicitação dos processos de produção nem elementarização do objeto de ensino e, sim, apenas presentificação, isto é, fica claro, a partir das aulas, que o objeto é o resumo, mas este não chega a ser delimitado ou decomposto, o que inviabilizou em vários momentos a implementação do *gesto de regulação*, que poderia

garantir em certa medida a aprendizagem do objeto, já que ele viabiliza a exploração do conteúdo.

As práticas de ensino desse professor parecem dialogar com aulas a que teve acesso como aluno, pois elas são, predominantemente, expositivas e focadas no saber declarativo (conhecimento de um conceito abstrato), características essas que Antunes (2003) relaciona à aula tradicional. Essa postura inviabiliza a implementação de regulações que tenham como foco o saber-fazer e não apenas o saber conceitual. Assim, podemos dizer que para o professor um “saber sobre” leva a um “saber-fazer”, o que é questionável tendo em vista os resumos produzidos (que analisaremos adiante) pelos alunos.

As ações e falas do professor revelam ainda uma visão de que escrever bem significa redigir sem erros ortográficos e gramaticais. A prática de ensino de escrita parece ter por base uma concepção de escrita cujo foco é a língua como um sistema pronto e acabado, cabendo ao escritor apenas se apropriar dela.

Em síntese, com relação às ações docentes durante o ensino do gênero, observamos que faltou mostrar aos alunos concretamente as etapas que envolvem a produção do resumo, apresentar modelos para que eles pudessem ter clareza de como o texto deve ser organizado e das informações que devem conter, e criar situações de reescrita individual e coletiva. Como podemos verificar a partir dos dados, os aspectos contemplados no ensino do gênero resumo estão estritamente relacionados à linguagem e à estrutura do gênero. Mas será que apenas esses aspectos são relevantes para o ensino do gênero resumo? Será que assim o aluno conseguiria compreender a funcionalidade e o meio de circulação desse gênero, e assim, poderia se apropriar dos objetos de ensino? Segundo Marcuschi (2008), é de suma relevância que no ensino de qualquer gênero sejam considerados, não só os elementos relacionados às peculiaridades linguísticas e estruturais, como também as funções comunicativas e institucionais. Entretanto, ainda que a situação de comunicação seja o que sustenta a atividade de escrita, questões relacionadas à escrita em si, como sumarização e referenciação, são aspectos que devem também ser tratados em sala de aula.

Quando analisamos o agir desse docente sob o ponto de vista dos gestos didáticos, percebemos que o professor fala em texto objetivo, terceira pessoa etc., mas não sabemos se os alunos percebem o que de fato isso significa em termos de escrita. Faltam em sua prática os gestos de implementação de dispositivo didático (corresponde ao uso de materiais didáticos) e o gesto de formulação de tarefa (designa atividades aos alunos com vistas a favorecer a aprendizagem), os quais poderiam suscitar *o gesto de regulação*. Isso talvez esteja relacionado à forma como tem sido feita a avaliação na escola, isto é, focada na classificação.

Como podemos observar, embora o professor tente fugir do modelo tradicional do ensino de redação, pautando o ensino da atividade escrita no ensino de um gênero, faltam-lhe saberes específicos acionados pelo trabalho com o gênero. A relação valorativa que o professor parece manter com os saberes teóricos, disciplinares e experienciais e com outros discursos determina a seleção dos objetos, os métodos de ensino etc. e leva-o a construir uma prática com base em sua compreensão (que é ativa) do que se ensina e como se ensina. De acordo com Rojo (2007, p. 346), o discurso de sala de aula

[...] não é meramente uma conversa sobre tópicos, mas uma interlocução que coloca em circulação significações específicas sobre objetos de ensino – construindo, assim, o objeto efetivamente ensinado. Essa interlocução é situada e a situação de comunicação escolar não regula simplesmente uma estrutura de participação, mas cria interlocutores com lugares e papéis, poderes e deveres específicos, rotinas, diretamente relacionados aos estilos enunciativos dos docentes.

Na aula de *entrega dos resumos* produzidos com base no livro escolhido na *biblioteca*, o professor devolveu os resumos dos alunos e pediu que eles ficassem sentados em silêncio, porque ele iria chamar cada um para fazer apontamentos sobre o que deveria ser melhorado nos textos. Durante a conversa com cada aluno, o docente ao realizar o *gesto de regulação* apenas lia as correções feitas no texto, sem sugerir melhoras significativas ou explicações sobre o que significavam as sinalizações. A implementação desse gesto parece não trazer resultados efetivos, visto que regular a aprendizagem vai muito além de fazer apontamentos sobre os erros, envolve dar condições para que os alunos se apropriem do objeto ensinado, envolve propor atividades diferenciadas conforme o nível de dificuldade percebido.

Pelo fato de não explicitar os problemas na escrita, o professor acaba perdendo a oportunidade de realizar a regulação retroativa dos processos e mecanismos de aprendizagem, para levar os alunos a vencer as dificuldades. Ele poderia ter acionado também a regulação interativa, questionado o aluno com perguntas, como: Por que você escreveu isso? Que efeito você queria produzir? O que você quis dizer com este trecho? etc. Fazendo isso, ele poderia ter dado sugestões que visassem “[...] favorecer a reflexão do aluno e inseri-lo numa busca ativa de soluções” (HADJI, 2011, p. 41), as quais permitiriam solucionar os problemas de ordem textual, gramatical, entre outros. Diante disso, surgem questões: Será que o professor teve acesso em sua formação aos estudos da avaliação e da regulação da aprendizagem? Será que sua prática não revela justamente a apropriação dos saberes/discursos a que teve acesso?

Observando os cadernos dos alunos, percebemos que o professor destaca no texto deles, sobretudo, aspectos relacionados à superfície do texto (acentuação, ortografia etc.), demonstrando uma prática que tem sido frequentemente criticada por não dar conta da complexidade envolvida nas produções de textos. Considerando as marcas feitas nos textos, podemos dizer que a avaliação feita dificilmente vai resultar em regulações por parte dos alunos, porque, na maioria das vezes, são comentários técnicos, apoiados em conhecimentos teóricos da área de Língua Portuguesa (“faltou coesão”, “atente para as características do resumo” etc.), nem sempre facilmente compreensíveis para os alunos. Alguns aspectos, por exemplo, do gênero não chegaram a ser explorados nas aulas e, se isso não ocorreu, como o aluno poderá se autorregular?

Embora a prática do professor pareça dialogar com aquelas ditas tradicionais e criticadas, enquanto professor autor, ele não está reproduzindo simplesmente os discursos aos quais teve acesso durante sua formação. Ele mostra uma compreensão ativa, fruto das relações entre os saberes da formação profissional, da disciplina e da experiência (representações sobre o que é e como ensinar). Segundo Bakhtin/Volochínov (2006, p. 135), “[...] compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente”. Isso permite dizer que os saberes são ressignificados e transformados de acordo com a esfera da atividade humana, porquanto todo enunciado (no caso, a aula) “[...] reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional” (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Observamos também que, raramente o *gesto de regulação* foi implementado e, quando foi, as regulações realizadas foram as interativas, isto é, aquelas que “[...] ocorrem ao longo do processo de aprendizagem e estão integradas em cada uma das situações de aprendizagem” (HADJI, 2011, p. 36). O professor, ou por não ter acesso às discussões sobre avaliação formativa em sua formação, ou por refutar tais ideias; ou ainda por não compreender o que significa acompanhar a aprendizagem, deixou de realizar as regulações retroativas, que seriam fundamentais para o aluno superar as dificuldades na aprendizagem, e proativas, que lhes permitiriam consolidar competências e avançar. Podemos dizer que há um acompanhamento das aprendizagens dos alunos, mas que este é tangencial, uma vez que as informações coletadas sobre o estado de conhecimento desses sujeitos não são convertidas em atividades para “ajudar o aluno a vencer as dificuldades ou a corrigir os erros evidenciados” nem em atividades que visem à consolidação e o desenvolvimento de competências (HADJI,

2011, p. 37). O fato de o professor atribuir pontuação à produção dos alunos não é o suficiente para que eles compreendam o que deve ser melhorado em seus textos.

Podemos afirmar que a seleção dos objetos de ensino e das estratégias didáticas adotadas em sala de aula pelo professor é orientada pelos diferentes saberes que constituem a profissão docente, mas não de maneira passiva, porque as aulas estão ligadas a enunciados que a precedem e a sucedem, provocando nela uma ressonância dialógica e repercutindo diferentes discursos sobre um objeto e sobre o que é ensiná-lo.

O professor seleciona os objetos de ensino a partir de sua apreciação orientada pela sua formação, pelas condições de trabalho, pela sua relação com os alunos, pelas exigências da instituição, pela concepção de ensino e de língua etc. Aos termos de Bakhtin (2006), a aula responde a alguma coisa e refuta ou confirma objetos e formas de trabalhos prescritos. Nela, assim como em outras situações de interação, o autor-criador é levado a assumir esta ou aquela posição com relação ao outro, que depende das condições de produção, de circulação e de recepção.

O agir docente reflete as influências e apresenta um estilo, que surge da interação do autor (professor) com o grupo social. Esse estilo tem relações com a forma do conteúdo, o modo como ele é organizado e apresentado aos alunos, sendo orientado pela avaliação do que é ser professor e o que é dar aula. Nas aulas analisadas, é possível então perceber as entoações próprias ao autor, que nos permitem dizer ou que o professor não tem conhecimento dos movimentos didáticos que podem viabilizar a construção dos objetos ensinados e dos estudos sobre regulação da aprendizagem (referentes ao saber da formação profissional), ou que ele refuta tais discussões, dando lugar em sua prática ao saber experiencial.

### **Considerações finais**

Neste artigo, discorreremos sobre o trabalho docente, os gestos didáticos, a regulação na perspectiva da avaliação formativa e questões de autoria. Tivemos como objetivos específicos investigar quais saberes específicos são ensinados nas aulas do gênero resumo e que regulações o professor realiza para ajudar o aluno a ajustar a sua compreensão do objeto ensinado, entendendo que, ao ser realizado, o *gesto de regulação* permite observar se o aluno está ou não compreendendo, identificar as dificuldades e reorganizar as ações do professor em favor da aprendizagem dos alunos. Esse gesto, portanto, envolve o estabelecimento de

situações que levem os alunos a superar seus obstáculos (dificuldades) e se apropriar do objeto ensinado.

É indispensável que, a partir das informações obtidas sobre o estado de conhecimento dos alunos, o docente elabore atividades que os ajudem a aprender determinado saber, o que caracteriza a regulação. Considerando os dados analisados, verificamos que, embora o professor pergunte se os alunos têm dúvidas, se estão entendendo, as ações que disso decorrem limitam-se à reformulação da explicação dada, sem haver a proposição de materiais ou de tarefas que possam ajudá-los a superar as dificuldades apresentadas. O que o professor diz e a forma como o faz indica a sobreposição de práticas de ensino, sendo isso uma característica de seu projeto autoral.

Com base na análise dos dados, argumentamos que não é possível ensinar sem ter um conhecimento aprofundado do objeto, resultado dos diálogos realizados com os diferentes saberes/discursos envolvidos no trabalho docente. Tais conhecimentos vão favorecer ao professor perceber os problemas de aprendizagem e propor atividades para que o aluno se aproprie dos gêneros ensinados.

Verificamos que, embora o professor adote o gênero como objeto de ensino, não consegue ensinar suas dimensões. Isso pode ser fruto da forma como se apropriou dos saberes da formação profissional e da disciplina ou do modo como os ressignificou. Podemos dizer assim que sem um repertório complexo de saberes, não é possível o desenvolvimento das competências necessárias para atender às novas demandas de ser professor de português, como: compreender gênero textual e elaborar sequências didáticas conforme as dificuldades e potencialidades dos alunos.

Como o agir do professor não é tão produtivo, especificamente em relação às regulações, porque não há fornecimento aos alunos de suportes adequados, é necessário repensar a formação do professor e como os cursos profissionais podem intervir mais na forma como o professor compreende o ensino, sobretudo com base em seus saberes experienciais. Falta compreender melhor qual é o processo de reflexão e/ou refratação que ele faz dos discursos (saberes) com quais entra em contato ao longo de sua formação.

## **Referências**

AEBY-DAGHÉ, S.; DOLZ, J. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion. In: BUCHETON, D.; DEZUTTER, O.

(Org.) **Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français: Un défi pour la recherche et la formation.** Bruxelles: De Boeck, 2008.

ALIN, C. Les gestes professionnels: pour une approche anthropologique et sémiotique en analyse des pratiques. In : **Actes du congrès de l'actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF).** Universidade de Genebra, Set., 2010.

ALMEIDA, E. G., SILVINO, F.F. **Abordagem qualitativa e suas possibilidades de aplicação em pesquisas na linguística aplicada.** Belo Horizonte, 2010.

BARROS, E. M. D. A capacidade de ação discursiva: representações do contexto de produção em situação de ensino-aprendizagem da escrita. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n. 54.1, p. 109-136, jan./jun., 2015.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental- língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. Org. Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FARACO, C. A. Aspectos do pensamento estético de Bakhtin e seus pares. **Letras de Hoje,** Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 21-26, jan./mar. 2011.

\_\_\_\_\_. Autor e autoria. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2005. p. 37-60.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** 2 ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas/ EASP/ FGV.** São Paulo, v. 35, n.2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

HADJI, C. **Ajudar os alunos a fazer a autorregulação da sua aprendizagem: Por quê? Como?** Pinhais: Melo, 2011.

HADJI, C. **A avaliação, regras do jogo.** 4.ed. Portugal: Porto, 1994.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. O resumo escolar: uma proposta de ensino do gênero. **SIGNUM: Estud. Ling., Londrina,** n. 8, p. 89-101, jun. 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

SILVA, C. M.; DOLZ, J. As noções de gestos e de agir didático para a formação de professores de línguas: interfaces do trabalho. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v.5, n.1, p.44-67, jan./jun. 2015.

SILVA, C. M. **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.

OLIVEIRA, M.A.O. **O ensino de língua portuguesa: usos do livro didático, objetos de ensino e gestos profissionais**. 2013. 406 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem. Unicamp, Campinas, 2013.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para uma nova profissão. **Pátio: revista pedagógica**. n. 17, p. 8-12, maio/jul. 2001.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 1997.

ROJO, R. H. R. Em sala de aula ou aula como cadeia enunciativa?. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. **Linguística aplicada: suas faces e interfaces** (Org.). São Paulo: Mercado de Letras, 2007. p. 339-360.

SCHNEUWLY, B. Le travail enseignant. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Des objets enseignés en classe de français**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009. p. 29-45.

SOBRAL, A. U. A concepção de autoria do “Círculo Bakhtin, Medvedev, Voloshinov”: confrontos e definições. **Macabéa: revista Eletrônica do Netlli**, v.1, n.2, p. 123-142, dez. 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão das interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

VOLOCHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. M. **Discurso na vida e discurso na arte** (sobre poética sociológica). Tradução Alberto Faraco e Cristovão Tezza. Disponível em: <<http://www.uesb.br/ppgcel/Discurso-Na-Vida-Discurso-Na-Arte.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2017.