



Gesto didático de regulação interna de cunho diagnóstico no procedimento ‘sequência didática de gêneros’

Eliana Merlin Deganutti de Barros

Centro de Letras Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Norte do Paraná, PR-160, Km 0, 86300-000, Cornélio Procópio, Paraná, Brasil.
 E-mail: elianamerlin@uenp.edu.br

RESUMO. Este artigo traz resultados de uma pesquisa de doutoramento fundamentada nos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), particularmente, na sua vertente didática. Os dados investigados foram gerados em uma pesquisa de campo de cunho colaborativo-intervencionista, realizada em uma escola pública da cidade de Londrina, estado do Paraná, em uma turma do 6.º ano, focada na transposição didática do gênero ‘carta de reclamação’, sob a instrumentalização do procedimento ‘sequência didática de gêneros’ (SDG). O foco epistemológico deste artigo concentra-se na análise de um dos gestos didáticos fundadores: a ‘regulação interna’ – instrumentalizada pela avaliação diagnóstica da produção inicial dos alunos. O objetivo é mostrar a concretização desse gesto no interior do desenvolvimento dessa fase da SDG, destacando tanto os resultados do processo diagnóstico do aprendizado como os gestos didáticos específicos mobilizados para ancorar essa etapa do projeto de ensino. Verificou-se que o gesto didático de regulação interna, de cunho diagnóstico, mobilizado após a escrita da primeira versão do gênero, é essencial para o desenvolvimento global da SDG, pois evidencia os ‘erros’ que necessitam de intervenção didática.

Palavras-chave: gesto didático fundador, avaliação diagnóstica, carta de reclamação.

The didactic gesture of internal regulation in the ‘genres didactic sequence’

ABSTRACT. This article brings results of a doctoral research based in the studies of Sociodiscursive Interactionism (SDI), particularly, in its didactic aspect. Data was obtained in a field research carried out in a public school of Londrina, Paraná State, in a 6th grade class, focused in the didactic transposition of the genre ‘letter of complaint’, under the instrumentalization of the ‘genre didactic sequence’ (GDS) procedure. The epistemological focus of the article concentrates on the analysis of a founder didactic gesture: ‘the internal regulation’ – implemented by the diagnostic evaluation of the students initial production. The objective is to show the accomplishment of this gesture in the development of this step of the SDG, highlighting both the result of the learning diagnostic process and the specific didactic gestures mobilized to set this stage of the learning project. It was found that the didactic approach of the diagnostic regulation mobilized after the writing of the first version of the genre, is essential for the GDS global development, since it shows the ‘errors’ that require the didactic intervention.

Keywords: founder didactic gesture, diagnostic evaluation, letter of complaint.

Introdução:

A análise do trabalho real constitui primeiramente um meio de informação sobre o teor das práticas profissionais concretas, permitindo a transformação ou a melhoria destas; constitui também um meio de informação sobre o teor das novas ou emergentes formas de atividade e nisto um instrumento suscetível de contribuir para sua definição ou redefinição [...]; constitui, enfim, uma ferramenta suscetível de permitir o acesso às competências e aos saberes profissionais contextualmente elaborados pelos operadores, ao desafio de profissionalização estando primeiramente associado a um desafio de capitalização destes mesmos saberes, em vista de sua transmissão aos pares ou aos formados (BULEA, 2010, p. 28-29).

Essa citação é bastante pertinente, uma vez que mostra a importância da investigação do trabalho ‘real’¹ para a profissionalização das atividades e disseminação de saberes que as envolvem. No âmbito da atividade docente, as pesquisas que focam o trabalho efetivamente realizado pelo professor são essenciais

¹ Segundo Clot (2006, 2007), há uma diferença entre o ‘trabalho realizado’ e o ‘trabalho real’. O primeiro refere-se ao conjunto de ações efetivamente realizadas, aquilo que é visível, concreto. O segundo pressupõe ‘também’ o que não se chega a realizar, o que se omite a fazer, o que se desejaria ter feito. Nesse sentido, o ‘trabalho real’ sempre está sujeito a ‘reconcepções’ (MACHADO; LOUSADA, 2010) – adaptações, mudanças, negação, rupturas, revisões... – em relação ao que foi prescrito ou planejado pelo trabalhador (no nosso caso, o professor). “O real e o realizado não são a mesma coisa. O realizado não tem o monopólio do real na vida psicológica. O real é muito mais amplo. Há, finalmente, outra idéia forte: o que não foi realizado, o que não foi efetuado não é menos real. Não foi realizado de forma visível, mas para o sujeito, ela [a atividade] é real, ou seja, é real tudo o que foi chamado de atividades contrariadas – atividades impossíveis” (CLOT, 2006, p. 21).

para que tal atividade possa ser compreendida em toda sua complexidade, o que inclui investigações em relação, por exemplo, aos ‘gestos didáticos’ e ‘gêneros de atividade’ mobilizados pelo professor.

Esse tipo de pesquisa é importante, pois a sala de aula, vista sob o ponto de vista de um *locus* de trabalho, é um lugar, quase sempre, fechado no agir de um único profissional: o professor. O seu trabalho é individual e, normalmente, não é partilhado com os seus pares. O professor é um trabalhador que age sozinho e, na maioria dos casos, inicia sua vida profissional imitando ou adaptando os ‘gestos didáticos’ dos seus antigos mestres (TARDIF, 2006) ou se contrapondo a eles, tentando agir de modo ‘não tradicional’. Dessa forma, no caso do ensino da língua, é papel essencial das pesquisas da área da Linguística Aplicada analisar, compreender e sistematizar os saberes que fundamentam o agir do professor, para que eles possam ser objetos de estudo nos cursos de formação docente. Porém, esses conhecimentos não podem servir apenas para mostrar um panorama atualizado do trabalho docente, mas, sobretudo, para que a atividade do professor possa ser discutida, problematizada e, com isso, se enriquecer a partir de uma visão científica e, assim, se profissionalizar.

É nesse sentido que a nossa pesquisa de doutoramento, da qual se origina este artigo, focou numa realidade escolar, objetivando investigar um contexto singular de transposição didática orientado por um objeto linguageiro legado a nós pela esfera da cidadania – a carta de reclamação – e instrumentalizado pelo procedimento de ensino ‘sequência didática de gêneros’² (SDG), sistematizado pelos pesquisadores do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). A partir desse contexto, a investigação concentrou-se nos três polos do processo de ensino-aprendizagem: o agir do professor (ensino); o desenvolvimento do aluno (aprendizagem); os objetos/instrumentos do ensino-aprendizagem.

Na perspectiva do ISD, os processos de educação formal em sua dimensão didática devem buscar redefinir as situações que podem fazer evoluir as práticas e os saberes do indivíduo a respeito dos pré-construídos sociais (BRONCKART, 2003). Nesse sentido, o gênero de texto (pré-construído discursivo-social – no nosso caso, a carta de reclamação), passa a ser tanto o objeto unificador do processo de ensino, como o instrumento mediador da transposição didática

dos saberes contextuais e linguístico-discursivos vinculados a ele – o objeto social de referência.

É a partir desse panorama epistemológico que trazemos, neste artigo, resultados parciais da pesquisa de doutoramento voltados para uma das etapas da realização da SDG – a primeira produção –, a partir da qual investigamos a realização de um dos gestos didáticos fundadores: a regulação interna (no caso em análise, de cunho diagnóstico). O objetivo é mostrar a concretização desse gesto no interior do desenvolvimento da SDG, destacando tanto os resultados do processo diagnóstico do aprendizado como os gestos didáticos específicos mobilizados para ancorar essa fase do projeto de ensino.

Para tanto, organizamos o texto a partir dos seguintes tópicos: ‘A epistemologia que fundamenta a pesquisa’, que expõe e explica os aportes teórico-metodológicos que direcionaram a pesquisa; ‘Contextualizando a pesquisa de campo: instrumento da geração de dados’, tópico que permite ao leitor visualizar, de forma sintética, o contexto de produção da pesquisa de campo que deu origem aos dados analisados e interpretados; ‘A fase diagnóstica da SDG: a sistematização da atividade da primeira produção’, que apresenta um relato comentado sobre a sistematização do módulo destinado à primeira produção textual, objeto da regulação interna, de cunho diagnóstico, que será explorada no tópico seguinte; ‘A produção inicial sob o ponto de vista do gesto da regulação interna de cunho diagnóstico’, o qual tem como foco a análise do gesto didático de regulação interna com propósitos diagnósticos e, para tanto, traz como objeto analítico cinco produções iniciais da carta de reclamação feitas por alunos que apresentaram capacidades diferenciadas em relação à escrita do gênero.

A epistemologia que fundamenta a pesquisa

A ‘atividade de trabalho do professor’ dentro do ‘sistema didático’ pressupõe um agir configurado pela interação entre ‘sujeitos’ (normalmente professor e alunos) e pela condução de objetos, sob a mediação de recursos externos (‘artefatos/instrumentos’) e internos ao indivíduo (‘capacidades’).

Fundamentados nesses pressupostos, expostos por Machado e Bronckart (2009), para conduzir as análises dos dados da nossa pesquisa, reconstruímos o esquema tripolar da atividade de trabalho do professor apresentado pelos autores, denominando-o ‘esquema de mediação formativa’, como mostra a Figura 1.

² Os pesquisadores de Genebra denominam o procedimento apenas como ‘sequência didática’; porém, achamos melhor incorporar o termo ‘de gêneros’, pois sequência didática é uma expressão muito usada por vários campos da didática, como a Matemática, por exemplo, mas não com a especificidade trazida pelo ISD com o trabalho com a produção de gêneros textuais.

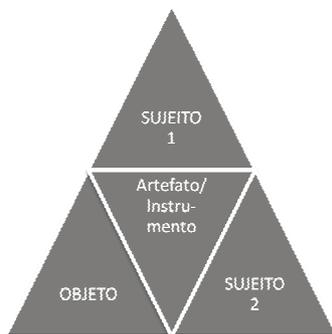


Figura 1. Esquema de mediação formativa.

Fonte: A autora.

Os vários esquemas de mediação formativa configurados durante a nossa pesquisa de campo para a concretização da ‘transposição didática interna’ (DOLZ; GAGNON; CANELAS-TREVISI, 2009) baseiam-se, assim, na interação de dois sujeitos (professor/alunos) com um objeto de ensino selecionado do gênero ‘carta de reclamação’, por meio da mediação da ferramenta ‘sequência didática de gêneros’ (SDG). Neste artigo, investigamos o seguinte esquema: sujeito 1 (professor); sujeito 2 (aluno); objeto (regulação interna de cunho diagnóstico); instrumento (primeira produção da carta de reclamação).

A SDG, ferramenta mediadora do grande esquema de mediação formativa do nosso projeto de ensino, é um procedimento didático criado pelo ISD, o qual a define como “[...] uma seqüência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem [...]” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 51), que tem como objetivo buscar

[...] confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 51).

As SDG são “[...] os dispositivos de organização dos conteúdos a serem ‘didatizados’ sobre uma prática de referência” (NASCIMENTO, 2009, p. 69).

Na pesquisa que realizamos, para interpretar os vários esquemas de mediação formativa, o agir do professor foi abordado pelo conceito de ‘gestos didáticos’. Assumimos a posição de que são esses gestos, mediados pela ferramenta SDG, que vão ‘corporificar’ a atividade docente.

Os ‘gestos didáticos’, conceito adaptado pelos pesquisadores de Genebra da noção de ‘gestos profissionais’ da Clínica da Atividade (CLOT, 2007), são movimentos ‘discursivos e pragmáticos’ (NASCIMENTO, 2011) que podem ser analisados tanto por objetos verbais (a fala do professor, por exemplo) como não verbais (gestos corporais, entre

outros), observáveis no trabalho do professor, e que visam sempre à aprendizagem do aluno.

Portadores de significados, esses gestos são integrantes do complexo sistema social da atividade de ensino regida por regras e códigos convencionais, estabilizados por práticas seculares constitutivas da cultura escolar³ (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008, p. 83).

Nesse sentido, podemos falar em duas categorias de gestos didáticos: a) os gestos fundadores, relacionados às práticas estabilizadas convencionalmente pela instituição escolar; e b) os gestos específicos, relacionados às necessidades singulares impostas pela transposição didática de um objeto de ensino (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008; NASCIMENTO, 2011). Na visão do ISD, os gestos didáticos devem sempre ser vistos sob a ótica dos objetos de ensino, das suas particularidades – tanto as relacionadas ao campo do saber como as vinculadas ao próprio contexto didático.

Quanto aos gestos didáticos fundadores, Aebly-Daghé e Dolz (2008, p. 85-86) propõem sete categorizações: 1) a presentificação do objeto de ensino; 2) a elementarização (decomposição em objetos menores); 3) a formulação de tarefas; 4) a criação de dispositivos didáticos; 5) a mobilização da memória didática; 6) a regulação; 7) a institucionalização do objeto de ensino. Este artigo concentra-se especificamente no gesto didático de regulação.

O gesto de regulação é visto pelos pesquisadores de Genebra como “[...] a coleta de informação, interpretação e, se necessário, a correção do objeto de ensino de uma sequência de ensino”⁴ (SCHNEUWLY, 2009, p. 38, tradução nossa), e inclui dois fenômenos intrinsecamente relacionados: as regulações internas e as regulações locais. As regulações internas são centradas nas estratégias para obter as informações sobre o estado dos conhecimentos dos alunos. São sempre realizadas por meio de instrumentos didáticos (semióticos ou não), podendo estar no início, durante ou no fim de uma sequência de ensino.

[...] Introduzida antes do dispositivo, propriamente dito, e com base nas produções iniciais dos estudantes, ela [regulação interna] permite ‘adaptar a sequência às capacidades de uma determinada classe garantindo assim a coerência interna de uma sequência’ (SCHNEUWLY; BAIN, 1993 p. 220). Integrada às tarefas, ela pode servir de modelos que constituem a interface essencial com os saberes a

³ Texto original, em francês: «Porteurs de significations, ces gestes s'intègrent dans le système social complexe de l'activité enseignante qui est régie par des règles et des codes conventionnels, stabilisés par des pratiques séculaires constitutives de la culture scolaire».

⁴ Texto original em francês: «[...] la prise d'information, l'interprétation et, l'écas échéant, la correction de l'objet enseigné dans une séquence d'enseignement».

alcançar. Introduzida no final, sintetiza, baseadas em ferramentas voltadas a esse fim, ‘de forma explícita os resultados das observações, análises e exercícios e serve como um regulador da própria atividade do aluno’ (p. 221) (SCHNEUWLY, 2009, p. 38, tradução nossa)⁵.

Para o ISD, a avaliação é considerada um gesto didático específico de regulação, e, na SDG, a avaliação da primeira produção do aluno, um ato de regulação didática interna, com caráter diagnóstico – foco deste artigo. Já as regulações locais operam durante as atividades didáticas, nas interações com os alunos, de forma coletiva ou individualizada.

Essas interações contribuem significativamente para a construção do objeto de ensino, especialmente a criação de um objeto do discurso e das maneiras comuns de falar à classe, ou seja, um espaço de aprendizado contendo referências comuns para o conhecimento, criando as condições necessárias para o acesso a esse saber (Marton & Tsui). Isso resulta em uma transformação das representações individuais dos alunos sobre o objeto de ensino, em particular através da aquisição de uma metalinguagem comum, na qual encontramos vestígios das interações que ocorrem durante a sequência (SCHNEUWLY, 2009, p. 38, tradução nossa)⁶.

Como vimos, os autores categorizam a regulação, tanto interna como local, como um gesto fundador, ou seja, um gesto que integra o *métier* profissional do docente, independentemente da sua área, do local onde atua etc. Na concepção do ISD, esse gesto deveria perpassar todo o processo de ensino, pois a partir dele o professor pode ‘controlar’ o desenvolvimento das atividades, o seu ritmo, as ‘reconcepções’ (sobre reconcepções do trabalho docente, cf. MACHADO; LOUSADA, 2010) do seu agir em relação à seleção de objetos e estratégias didáticas, por exemplo.

No caso da regulação interna – foco deste artigo –, segundo os pesquisadores de Genebra, ela sempre é mediada por um instrumento. No caso da regulação interna de caráter diagnóstico acionada durante a avaliação da primeira produção, o texto do

aluno é, sem dúvida, o instrumento principal dessa mediação formativa. Entretanto, pode haver outras ferramentas coadjuvantes, como, por exemplo, o modelo didático do gênero (implícito ou explícito) (cf. DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2014) ou uma ficha de avaliação com as principais características do gênero (Figura 3), construída pelo professor, coletivamente em sala de aula ou por sujeitos externos ao sistema didático.

Na perspectiva que assumimos, a avaliação diagnóstica deveria fazer parte da rotina da sala de aula, ser um instrumento de (re)direcionamento do processo de ensino. Na SDG, esse gesto é operacionalizado pela segunda fase desse procedimento didático: etapa na qual é solicitada ao aluno uma primeira produção, com propósito de diagnosticar o seu ‘nível real de desenvolvimento’ (VIGOTSKI, 2008) em relação à escrita do gênero – objeto unificador da SDG.

Sobretudo nessa etapa da SDG, o ‘erro’ é tomado como fonte das dificuldades dos alunos. Ele “[...] é um indicador de processo, que dá informações ao professor sobre as capacidades do aprendiz e de seu grau de maestria” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 31). Defendemos, dessa forma, que a atividade de produção textual deve sempre ser encarada, dentro do âmbito da escola, como um ‘processo’, nunca como um ‘produto acabado’, uma vez que “[...] a complexidade da atividade de escrita justifica o caráter longo e árduo de sua aprendizagem” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 31). Nesse trajeto ‘árduo’, o erro não pode ser tomado como uma desqualificação do aprendiz, mas como um indicador das suas dificuldades, as quais precisam ser trabalhadas progressivamente e de forma sistematizada – objetivos centrais na metodologia das SDG.

Importante ressaltar que esse gesto de regulação interna de caráter diagnóstico não pode ser encarado como uma estratégia de ‘caça’ aos problemas linguísticos do texto (problemas ortográficos, gramaticais, textuais e discursivos). Algumas pesquisas já detectaram como são atrativos aos olhos do professor os erros ortográficos e gramaticais, uma vez que há uma tradição escolar nesse sentido (GONÇALVES, 2010; GONÇALVES; BAZARIM, 2013). Por uma formação linguística desarticulada de eventos de letramento significativos (KLEIMAN, 2001), esse professor pode ter grandes dificuldades no diagnóstico de elementos ligados à construção da textualidade, como os que proporcionam a coesão ou a articulação argumentativa do texto, além dos relacionados à discursividade do gênero em foco.

Portanto, sem uma metodologia que entenda a escrita como um processo contínuo, que direcione as

⁵ Texto original em francês: «Placée avant le dispositif proprement dit, et basée sur des productions initiales d’élèves, elle permet “d’adapter la séquence aux capacités d’une classe donnée en garantissant ainsi la cohérence interne d’une séquence” (SCHNEUWLY; BAIN, 1993, p. 220). Intégrée dans les tâches, elle peut se servir de modèles qui constituent l’interface indispensable avec les connaissances à atteindre. Placée à la fin, elle synthétise, sur la base d’outils prévus à cet effet, “sous forme explicite les résultats des observations, analyses et exercices et sert de régulateur de l’activité propre de l’élève” (p. 221)».

⁶ Texto original em francês: «Ces interactions en continu contribuent significativement à la construction d’objet enseigné, notamment en créant un objet de discours et des manières d’en parler communes à la classe, autrement dit un espace d’apprentissage contenant des références communes au savoir créant les conditions nécessaires d’accès à ce savoir (Marton & Tsui, 2004). Ceci se traduit par une transformation des représentations initiales des élèves à propos de l’objet d’enseignement en jeu, en particulier au travers de l’acquisition d’un métalangage commun dont on trouve des traces dans les interactions qui ont lieu au cours de la séquence».

ações didáticas a práticas de linguagem significativas, calcadas na centralidade de gêneros sociais de referência, o erro da escrita corre o risco de ser banalizado, visto apenas pelo viés puramente formal – problemas ortográficos, gramaticais, de estrutura etc. Na metodologia das SDG, o erro é o protagonista do gesto da regulação interna de caráter diagnóstico, mobilizado durante a apreciação da primeira produção dos alunos, pois é ele que direciona as futuras intervenções do professor, na elaboração de atividades, tarefas e dispositivos didáticos.

Em relação aos gestos didáticos específicos, na perspectiva adotada pela nossa pesquisa, eles estão sempre a serviço da construção dos objetos de ensino, no processo da transposição didática. Ou seja, eles 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. É nesse sentido que buscamos, neste artigo, uma articulação entre a observação dos gestos didáticos específicos da professora e o desenvolvimento da fase diagnóstica da SDG da carta de reclamação – objeto do mundo social, transposto para o ambiente didático e moldado às necessidades de um contexto de ensino-aprendizagem particular. Acreditamos, dessa forma, assim como Aeby-Daghé e Dolz (2008, p. 84), que a dinâmica das transformações dos objetos a ensinar é controlada pelos gestos didáticos:

[...] é pelos gestos didáticos que o professor delimita o objeto, que ele o mostra, que ele o decompõe, que ele o ajusta às necessidades dos alunos, isto é, que ele o transforma em vista da aprendizagem⁷.

Contextualizando a pesquisa de campo: instrumento da geração de dados

A pesquisa de campo, inserida numa etnografia colaborativa de sala de aula (cf. BORTONICARDO, 2008), foi realizada no ano de 2009, em uma Escola Estadual pública da periferia da região Norte de Londrina, estado do Paraná⁸, em colaboração com uma professora recém-formada e recém-ingressa à carreira docente. O contexto de ensino investigado foi um sexto ano do Ensino Fundamental, do período matutino (turma A - 33 alunos), com a maioria dos alunos em idade regular para a série.

A seleção do *locus* de investigação foi motivada pelo compromisso com a realidade da maioria das

escolas públicas do nosso país, mais especificamente, com a do norte paranaense. Nesse sentido, a busca não foi por um contexto de ensino privilegiado, mas por situações que pudessem retratar essa realidade permeada de problemas sociais, pedagógicos etc.

No que diz respeito ao projeto didático desenvolvido na escola, como o grande objetivo da nossa pesquisa de doutoramento pautava-se na ‘validação didática’ da metodologia de ensino da língua elaborada pelos pesquisadores de Genebra, a qual se centra na apropriação de práticas linguageiras configuradas em gêneros de textos, um ponto já estava pré-estabelecido quando chegamos à escola: iríamos desenvolver um projeto centrado na elaboração e no desenvolvimento de uma SDG. O gênero de texto, porém, não estava pré-determinado, sua seleção foi feita colaborativamente.

A partir da análise do contexto de intervenção e de outros parâmetros relevantes, como a consulta aos documentos oficiais da educação, o objeto de ensino escolhido para conduzir a SDG foi um gênero de texto argumentativo, que se mostrou compatível para a realidade observada: a ‘carta de reclamação’ voltada para problemas da comunidade. Essa escolha foi uma maneira de tentar motivar os alunos, trazendo a realidade local para dentro da sala de aula, buscando, assim, artificializar o menos possível as atividades de produção e leitura de textos em ambiente escolar. A partir dessa escolha, foi criado o Projeto Cidadania, o qual conduziu o desenvolvimento da SDG da carta de reclamação.

Para elaboração da SDG, optamos por uma dinâmica diferenciada: ela não seria planejada de uma vez, antes da intervenção, mas durante o desenvolvimento do projeto didático; o que nos proporcionou ajustes na sua elaboração, em tempo quase real. Além disso, dentro da perspectiva colaborativa, todo o processo de construção das ferramentas didáticas utilizadas no projeto de sala de aula – tanto na fase da ‘transposição didática interna’ como ‘externa’ (cf. DOLZ; GAGNON; CANELAS-TREVISI, 2009) – foi feito em colaboração com a professora, em uma dupla articulação de objetivos: a formação docente e o processo de ensino e aprendizagem.

A SDG, na sua versão final, teve quatorze módulos, os quais foram intitulados da seguinte forma: 1) Reclamação: um ato de cidadania; 2) Um olhar sobre os problemas da comunidade; 3) A primeira produção: um ensaio; 4) Uma pausa no Projeto Cidadania: a negociação das regras de sala de aula; 5) Aprendendo a diferenciar modalidades diferentes de cartas; 6) Reconhecendo a estrutura da carta de reclamação; 7) Relatar ou descrever o problema da reclamação?; 8) Começando a reescrever a carta; 9) Aprendendo a

⁷ Texto original em francês: “Dans Ce cadre, c’est par les gestes didactiques que l’enseignant délimite l’objet, qu’il le montre, qu’il le décompose, qu’il l’ajuste aux besoins des élèves, c’est-à-dire qu’il le transforme en vue de l’apprentissage».

⁸ Optamos, nessa pesquisa, por não revelar a identidade tanto da escola como dos sujeitos envolvidos na investigação.

argumentar para deixar a carta de reclamação mais eficaz: opiniões e argumentos; 10) Discutindo sobre os temas das cartas; 11) Aprendendo a usar os elementos articuladores do texto; 12) Reescrevendo o restante da carta; 13) Vamos aprimorar a escrita da carta?; 14) Finalizando o projeto de escrita da carta de reclamação.

Para este artigo, o foco das análises recai sobre o terceiro módulo: 'A primeira produção: um ensaio', uma vez que nosso objetivo aqui é explorar o gesto didático da regulação interna, de caráter diagnóstico, necessário quando o projeto de sala de aula é conduzido pelo procedimento SDG.

A fase diagnóstica da SDG: a sistematização da atividade da primeira produção

Antes da atividade de escrita da produção inicial da carta de reclamação, foram trabalhados dois módulos que compreendem a fase da apresentação da situação da SDG. O primeiro teve os seguintes objetivos: motivar os alunos para a ação discursiva de reclamar; conscientizar sobre as diversas formas discursivas da reclamação; conscientizar sobre a ferramenta cidadã 'carta de reclamação'; apresentar o Projeto Cidadania. Já o segundo foi destinado a promover uma reflexão sobre os problemas da comunidade – o referente das cartas.

Depois da realização desses dois módulos, mobilizamos o esquema de mediação formativa responsável pelas primeiras produções de cartas de reclamação dos alunos, as quais têm como objetivo, como vimos, diagnosticar as representações dos alunos em relação à prática da escrita do gênero. Dessa forma, após o levantamento e a discussão dos problemas locais, foi colocada na lousa a seguinte tarefa para os alunos: "Escrever uma primeira versão de uma 'carta de reclamação', reclamando de um problema da sua comunidade. Você deve escolher um problema que realmente o incomoda. Lembre-se de que está escrevendo como um cidadão querendo resolver um problema da sua comunidade e que sua carta será enviada, no final do projeto, para o devido destinatário". A tarefa desse esquema de mediação formativa refere-se, assim, à escrita da primeira versão do gênero alvo da SDG.

Depois desse comando, houve muita reclamação, pois os alunos se assustaram com a tarefa. Isso porque eles estavam acostumados a escrever somente 'redações', como observado em momentos anteriores à nossa intervenção. Para a escrita dessas redações, nunca foi solicitado que eles assumissem outro papel discursivo, além do de aluno; o destinatário sempre foi somente o professor. Esses textos que escreviam não tinham 'nome', diferentemente da tarefa proposta que solicitava que escrevessem uma carta de reclamação.

Após uma intervenção explicativa da professora, que reforçou o caráter diagnóstico da produção, a maioria dos alunos começou a perguntar se realmente a carta que eles iriam escrever seria entregue, pelos Correios, ao destinatário. Isso mostra que eles perceberam a diferença entre a atividade de 'redação', familiar a eles, e a atividade de 'produção de textos reais', que, pelo jeito, eles não associavam ao ambiente escolar.

Outra pergunta recorrente foi em relação ao número mínimo de linhas para a escrita do texto. Essa pergunta também está associada à prática de redação escolar. É comum os professores da Educação Básica solicitarem um número mínimo de linhas para a escrita do texto do aluno, mobilizando, assim, um gesto didático relacionado à concepção tradicional de ensino da produção escrita. Isso pressupõe que a atividade de escrita na escola não é significativa para o aluno, uma vez que ele, normalmente, tem dificuldades para desenvolver o seu texto, levando os professores a mobilizarem esse 'gesto didático controlador', para 'forçá-lo' a escrever, pelo menos, uma quantidade razoável de linhas. Essa atitude faz com que os alunos aumentem o tamanho normal das letras e espacem as palavras para atingirem o número mínimo de linhas solicitado.

Dessa forma, quando a professora disse que não tinha mínimo de linhas para a produção, a euforia foi geral. A primeira atitude dos alunos foi de rebeldia. Diziam, por exemplo, que, então, escreveriam apenas duas linhas. A professora, em um 'gesto didático de esclarecimento', disse: "Vocês devem escrever UMA CARTA DE RECLAMAÇÃO, não importa com quantas linhas, desde que seja UMA CARTA DE RECLAMAÇÃO". Com esse gesto verbal orientado pelo 'modalizador deôntico' (BRONCKART, 2003) 'devem', relativo às obrigações coletivas, e essa ênfase no nome do gênero, ela reforça a diferença entre a prática de escrita de redações e a prática de escrita orientada por gêneros textuais – desenvolvida no projeto da SDG. Na nossa visão, faltou à professora reforçar os objetivos da escrita de uma carta de reclamação e, sobretudo, destacar a função social do gênero textual em foco, mesmo que de uma maneira preliminar, para que eles comessem a fazer uma representação contextual da situação de produção desse gênero e a valorizar o agir comunicativo naquela situação.

Como já previsto, os alunos resistiram muito para começar a escrever o texto. Pediam para a escrita ser em duplas, para fazerem o texto em casa. Porém, a principal reclamação foi em relação ao fato de 'não saberem escrever uma carta de reclamação'. A nossa intenção – como pesquisadora e professora – ao solicitar a escrita mesmo sem os alunos terem contato

direto com exemplares textuais do gênero (gesto da ‘presentificação’ do objeto de ensino), foi que eles expressassem, por meio da escrita, as representações que tinham dessa prática discursiva. Por isso, optamos por não dar ‘modelos’, não induzir a produção escrita do aluno. Entretanto, agindo por pressão, pois não estava conseguindo fazer com que os alunos começassem a fazer o texto, a professora, em um ‘gesto didático de apresentação da síntese estrutural do gênero’, gesto esse não planejado na SDG produzida colaborativamente, desenhou, na lousa, um esquema simplificado do gênero carta – não da carta de reclamação –, como mostra a Figura 2.

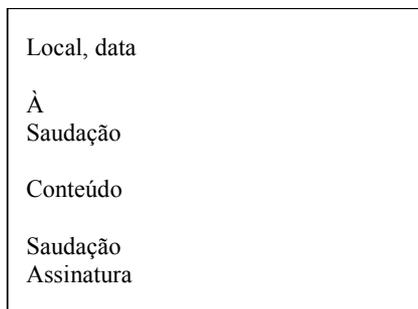


Figura 2. Modelo da carta apresentado antes da primeira produção.

Depois dessa simples apresentação esquemática da carta (gênero epistolar que possui várias modalidades, como é o caso da carta de reclamação), os alunos, aos poucos, começaram a escrever o texto.

Todas essas dificuldades encontradas nos fizeram avaliar o processo de construção da SDG. Percebemos que é fundamental, antes da primeira produção, trabalhar a ‘presentificação’ concreta do gênero,

apresentando exemplares para leitura, principalmente quando o gênero é totalmente desconhecido dos alunos, como é o caso da carta de reclamação. Como vimos, a apresentação de um simples esboço da estrutura geral de uma carta já fez com que os alunos aderissem à atividade de escrita do texto. No projeto inicial da SDG, essa ‘presentificação’ seria trabalhada em um módulo anterior à produção inicial, porém, tentando condensar as atividades, por razão de tempo, optamos por apresentar exemplares do gênero no módulo seguinte à primeira produção. Essa decisão, como vimos, fez com que a professora precisasse improvisar um gesto de presentificação de uma carta, colocando, na lousa, uma síntese estrutural desse objeto. Mesmo a estratégia usada não sendo a mais apropriada, uma vez que apenas destacou a estrutura formal da carta, de forma bem genérica, ela deu conta da ‘presentificação’ inicial do objeto de ensino. Esse fato mostrou como é importante para os alunos um contato inicial com textos do gênero que vão produzir, a fim de que eles possam ter ‘modelos de referência’ para a sua escrita.

A produção inicial sob o ponto de vista do gesto da regulação interna de caráter diagnóstico inicial

Após a escrita dessa primeira versão da carta, foi mobilizado um dos gestos didáticos fundadores mais importantes da SDG: a ‘regulação interna’ (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008), de caráter diagnóstico inicial. Para sistematizar essa atividade, a partir do modelo didático da carta de reclamação⁹, construído no momento pré-intervenção didática, foi elaborada uma ficha de avaliação diagnóstica do gênero (Figura 3).

Perguntas para orientar a avaliação diagnóstica
A textualidade da carta está adequada ao seu destinatário e aos objetivos da interação?
O aluno respeita a relação hierárquica que se estabelece entre o enunciador e o destinatário, a qual pressupõe certa formalidade à escrita?
O tema da carta traz como recorte um problema específico da comunidade?
A carta tem um cabeçalho com local e data, ou seja, deixa claro o tempo/espaço da produção?
A saudação inicial/vocativo é apropriada ao destinatário (é formal)?
Na carta, aparece a voz do autor explicitamente (uso da primeira pessoa do singular)?
No corpo da carta, é descrito ou relatado o problema? Ele é apresentado de forma clara e objetiva?
O aluno deixa explícita a sua opinião em relação ao problema?
Há argumentos para defender essa opinião (mesmo que a opinião esteja implícita)? Esses argumentos são convincentes? São suficientes?
A carta também traz uma solicitação da resolução do problema, fase em que o enunciador conclui a sua argumentação?
Essa solicitação é feita, levando-se em consideração o destinatário (pessoa ou órgão público)? É feita de maneira polida, usando modalizadores que atenuem o tom reivindicatório da carta?
Há uma saudação final? Ela é coerente com a contextualidade da produção?
O aluno se identifica explicitamente no final da carta?
Há problemas de coesão verbal ou nominal?
Há problemas de coesão articulatória?
Há problemas em relação às questões transversais da escrita? Ortografia, gramática...
Há uso de palavras/ expressões muito informais ou próprias da linguagem oral?

Figura 3. Ficha de avaliação diagnóstica da carta de reclamação.⁹

⁹ Sobre o modelo didático da carta de reclamação, ver Barros (2012).

Essa ficha de avaliação diagnóstica permitiu analisar as produções dos alunos sob o ponto de vista não apenas linguístico, mas também discursivo-enunciativo. Sem um modelo didático para conduzir a elaboração de perguntas para a ficha de avaliação, o professor corre o risco de diagnosticar apenas problemas ligados a questões relacionadas à ‘transversalidade da escrita’ (NASCIMENTO; ZIRONDI, 2014). Principalmente se ele não tiver um ‘modelo intuitivo’ (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2014) do gênero bem delineado.

Nesse processo diagnóstico, o professor precisa fazer generalizações para poder listar os problemas mais recorrentes, uma vez que o objetivo não é encontrar os erros pontuais de cada aluno, mas aqueles mais recorrentes relacionados à escrita do gênero e que, por conseguinte, precisam ser trabalhadas com mais ênfase na SDG. Para explicitar esse processo analítico, de caráter diagnóstico, selecionamos as produções de cinco alunos¹⁰, sendo a primeira o exemplo do texto mais problemático produzido nessa fase da SDG e a última, a produção mais próxima do modelo didático construído para o gênero. Os textos escolhidos como exemplo sintetizam, de certo modo, as representações genéricas da turma em relação à prática languageira da escrita da carta de reclamação.

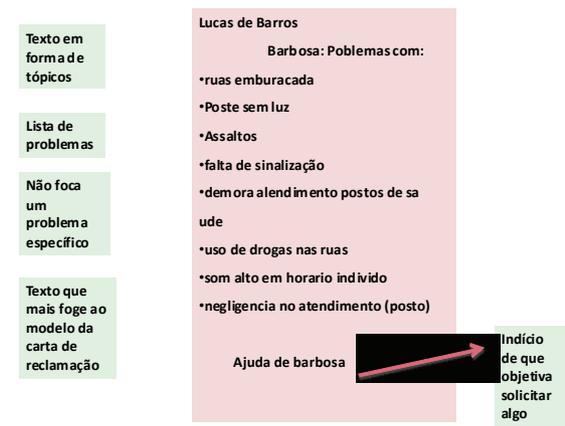


Figura 4. Exemplo de diagnóstico inicial – aluno 1.
Fonte: A autora.

O aluno 1 representou a carta de reclamação como uma ‘lista de problemas’ da comunidade: ele não fez um recorte temático, como pressupõe o gênero. Entretanto, deixou indícios de que esse gênero de texto não apenas mobiliza a ação de reclamar, mas também o de solicitar uma ajuda – a resolução dos problemas.

¹⁰ Os nomes, nas cartas, são fictícios. A ortografia e a disposição das palavras respeitam o texto original.

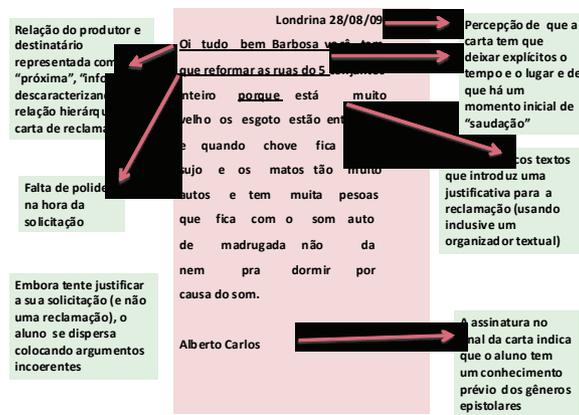


Figura 5. Exemplo do diagnóstico inicial11 - aluno 2.
Fonte: A autora.

O aluno 2 já evolui bastante em relação ao exemplo anterior. Nela, ele já esboça uma representação aproximada do gênero ‘carta’, com cabeçalho, saudação (mesmo que anexada ao corpo da carta) e assinatura final. Entretanto, explicitamente, mobiliza uma ação de solicitação, com tom de imposição (uso de um modalizador deôntico) – ‘você tem que reformar as ruas’ – e não de reclamação. As justificativas que o aluno apresenta, introduzidas pelo conectivo ‘porque’, são, na verdade, em relação a esse pedido. Pedido esse que, como vimos, tem um tom muito agressivo, mostrando que o aluno não conseguiu fazer uma boa representação da relação hierarquicamente marcada que deve se estabelecer entre o cidadão que faz a reclamação e o destinatário da carta – representante do poder público. Isso fica evidente também pela forma bastante informal com que o aluno apresenta a saudação inicial da carta, a partir de expressões próprias de uma relação íntima de amizade: “Oi tudo bem Barbosa”.

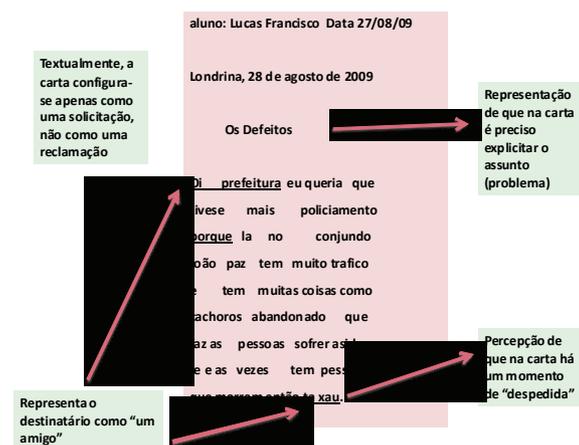


Figura 6. Exemplo de diagnóstico inicial – aluno 3.
Fonte: A autora.

¹¹ No original, as linhas estavam numeradas.

O terceiro exemplo avança um pouco mais em relação ao ‘plano textual global’ (BRONCKART, 2003) da carta, pois acrescenta, além do cabeçalho e da saudação inicial, também o assunto e uma saudação final (mesmo que inserida na textualidade do corpo da carta). Novamente, há apenas uma ação explícita: um pedido. Ou seja, não temos uma reclamação, mas sim uma solicitação. E ela é textualizada a partir de um tom mais polido, em comparação com a carta anterior, pois esse agente-produtor não está mais no mundo deôntico do ‘dever’, e sim do ‘querer’ – ‘eu queria que tivesse’ –, mas, mesmo assim, tem um caráter reivindicatório. Entretanto, o tempo verbal, pretérito imperfeito, corrobora para atenuar esse tom reivindicatório da carta – seria diferente se o aluno tivesse usado ‘eu quero’. Já a justificativa para o pedido, assim como no exemplo anterior, foi introduzida novamente pelo conectivo ‘porque’, o que demonstra, de forma geral, que os alunos têm pouco domínio da diversidade dos organizadores textuais de que a língua portuguesa dispõe. Da mesma forma que nos exemplos anteriores, há um equívoco em relação à representação contextual, comprometendo, assim, a funcionalidade discursiva do texto.

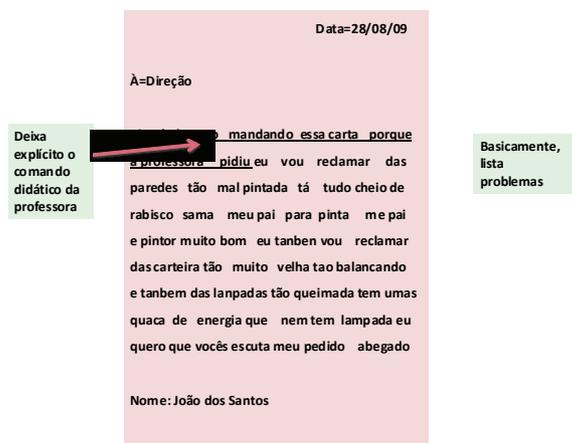


Figura 7. Exemplo de diagnóstico inicial – aluno 4.

Fonte: A autora.

O aluno 4, diferentemente dos anteriores, representa o gênero a partir da ação de ‘reclamar’ e não de ‘solicitar’. Entretanto, ele não chega a exercer plenamente essa ação discursiva, mas apenas a anunciá-la: ‘eu vou reclamar das...’. Diferentemente dos exemplos anteriores, ele volta-se para problemas da escola e não do bairro, porém não faz um recorte temático (escolha de um único problema), o que acaba resultando em uma ‘lista de problemas’, textualizada sem nenhuma coesão articulatória.

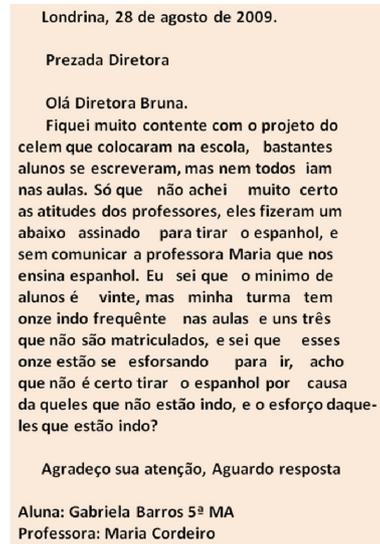


Figura 8. Produção mais próxima do modelo didático do gênero – aluno 5.

Fonte: A autora.

O texto do aluno 5 foi o que mais se aproximou da modelização do gênero feita para a pesquisa. Nele, é possível depreender as várias ‘etapas’ que compõem ‘o plano global’ (BRONCKART, 2003) da carta de reclamação. Há um cabeçalho com local e data, uma saudação inicial, a descrição do problema junto com a ideia defendida, argumentos para justificar esse posicionamento, uma saudação final e a identificação do destinatário. Embora explicitamente não seja textualizada uma solicitação para a resolução do problema, ela pode ser recuperada implicitamente pelos posicionamentos assumidos no texto e pela pergunta retórica deixada no final da carta. Nessa produção, também não há um tom agressivo, embora a carta seja bastante crítica. Ou seja, quando o aluno consegue desenvolver uma discursividade argumentativa, o caráter reivindicatório do texto fica ‘camuflado’, sobressaindo, dessa forma, o problema-alvo da reclamação. Isso faz com que a ação linguageira de reclamar de um problema tenha mais chances de atingir seus objetivos reais. No caso dessa carta, como o destinatário era a diretora da escola, percebemos que o aluno faz uma representação contextual menos formalizada, pois a diretora é uma autoridade, mas está próxima dos alunos, é acessível no cotidiano deles. É por essa razão que a saudação é feita com um ‘Olá’ – talvez a mesma que o aluno usa no seu dia a dia escolar para cumprimentar a diretora.

Como síntese do gesto didático de regulação diagnóstica inicial, pudemos concluir que:

- embora os alunos tenham apresentado uma percepção geral em relação ao plano global do gênero ‘carta’ (não especificamente em relação à carta de reclamação), uma vez que os textos,

de formas diversas, apresentam marcas do lugar/tempo de produção, explicitação do emissor e indícios de saudação e despedida, não podemos desconsiderar que podem ter sido influenciados pela estrutura apresentada pela professora na lousa, no início da escrita do texto. Entretanto, entendemos que esse gesto da professora deu apenas um norte à escrita, sem condicioná-la de forma significativa. Isso porque não foi mostrado um modelo de texto real nem foram trabalhadas sistematicamente as características do gênero 'carta de reclamação'. Pela experiência que temos com a metodologia das SDG, mesmo que sejam apresentados exemplares textuais do gênero antes da primeira produção, ainda assim a versão inicial do texto tem caráter diagnóstico, pois os alunos começam realmente a internalizar a discursividade do gênero durante os módulos, momento em que são trabalhadas sistematicamente as dimensões do gênero tomadas como objetos de ensino;

- poucos foram os que conseguiram expressar-se formalmente para estruturar sua carta, sobretudo, nos momentos de saudação inicial e despedida, deixando deflagrar, com isso, uma representação bastante equivocada em relação ao contexto de produção desse gênero: uma prática de linguagem que exige certo grau de formalidade, pois a relação entre produtor e destinatário é permeada por normas sociais hierárquicas de poder;
- faltou polidez na hora da solicitação da resolução do problema: o tom é, muitas vezes, de ordem, como podemos verificar no nosso segundo exemplo: 'você tem que reformar';
- os alunos, na sua grande maioria, apenas mobilizaram a ação de solicitar algo, sendo que o processo de modelização do gênero mostra que a carta de reclamação trabalha com duas ações: a reclamação e a solicitação da resolução do problema (às vezes, ela pode também mobilizar a ação de dar sugestões);
- muitos alunos não representaram a temática da carta como controversa, a ponto de terem de planificar o texto a partir de uma sequência argumentativa. Muitas deles representaram-na apenas como problemática e, por isso, organizaram a textualidade a partir de uma sequência explicativa (cf. o quarto exemplo)¹². Mesmo os alunos que conseguiram interpretar o conteúdo temático de forma controversa, em sua grande maioria, não conseguiram

desenvolver uma discursividade argumentativa consistente;

- várias cartas sugeriam apenas uma lista de problemas para serem solucionados, desqualificando as produções. Muitas delas não traziam um foco temático, isto é, um problema específico para ser alvo da reclamação;
- de todas as categorias da coesão textual, a mais problemática foi a coesão articulatória (ou conexão, na nomenclatura do ISD). Os alunos, de modo geral, apresentaram dificuldades para promover a progressão temática do texto;
- os alunos apresentaram muitos problemas em relação às questões transversais da escrita. Os mais evidentes foram: ortografia, concordância verbal e nominal, acentuação, pontuação e segmentação da palavra (como por exemplo, no quinto exemplo: 'da queles').

As dificuldades dos alunos, apontadas nesse diagnóstico inicial, mostram como é importante o papel da escola como 'agente letrador' (KLEIMAN, 1995) no processo de apropriação das práticas languageiras. Ou seja, sozinho, muito dificilmente o aluno conseguiria apreender e internalizar as diversas formas de interação discursiva que os grupos sociais criam, adaptam e disponibilizam para os sujeitos, e que delas necessitam para viver em sociedade.

Mesmo o projeto inicial de SDG já tendo contemplado muitos desses problemas, como a nossa opção foi construir a SDG durante o processo de intervenção, esse diagnóstico inicial foi de suma importância para as adaptações necessárias nesse pré-projeto.

Considerações finais

Como vimos, os pesquisadores genebrinos elencam o gesto didático da regulação interna, que tem a avaliação diagnóstica como um de seus eixos enquanto um gesto didático fundador, o que pressupõe que ele faz (ou deve fazer) parte de toda atividade de ensino, independentemente da metodologia didática utilizada. Entretanto, sabemos, pela nossa experiência com a formação de professores, que esse tipo de avaliação não é comum nas salas de aula, sobretudo, nas escolas públicas. Talvez esse seja um dos diferenciais mais significativos do procedimento SDG criado pelo ISD, já que ele propõe esse gesto numa de suas fases: a primeira produção. Entretanto, muitos professores, ao utilizar materiais didáticos organizados pela metodologia das SDG, ignoram essa fase e não mobilizam o gesto da regulação interna de caráter

¹² Sobre tipos de sequência, ver Bronckart (2003, cap.6).

diagnóstico inicial, o que acaba por descaracterizar esse procedimento de ensino.

Na nossa pesquisa, verificamos que mesmo essa fase da SDG sendo bastante complexa para o professor desenvolver, o gesto didático diagnóstico, consubstanciado pela escrita da primeira versão do gênero, é essencial para o desenvolvimento global desse procedimento didático, pois ele clareia o caminho a ser traçado, evidenciando os ‘erros’ que devem ser alvos de um trabalho sistemático nos módulos. Ignorá-lo significa desconfigurar as diretrizes que fundamentam esse procedimento didático – a teoria vigotskiana da zona de desenvolvimento proximal (ZDP) (BARROS, 2013). É o diagnóstico inicial que mostra, ao professor, o nível de desenvolvimento real do aluno antes das intervenções formativas, e é ele que direciona as atividades de ensino que devem ser planejadas para se chegar ao nível de desenvolvimento estimado para aquela etapa pedagógica.

Dessa forma, esse gesto fundador, assim como os vários gestos específicos que podem ser mobilizados para a sua concretização, precisam ser alvos de constante pesquisa e disseminação, tanto no âmbito científico como nos cursos de formação docente, para que possam se ‘institucionalizar’ no ambiente escolar.

Referências

- AEBY-DAGHÉ, S.; DOLZ, J. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l’enseignement-apprentissage du texte d’opinion. In: BUCHETON, D.; DEZUTTER, O. (Org.). **Le développement des gestes professionnels dans l’enseignement du français**: un défi pour la recherche et la formation. Bruxelas: De Boeck, 2008. p. 83-105.
- BARROS, E. M. D. Transposição didática externa: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa. **Raído**, v. 6, n. 11, p. 11-35, 2012.
- BARROS, E. M. D. Aproximações entre o funcionamento da metodologia das sequências didáticas e o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. **Calidoscópio**, v. 11, n. 1, p. 76-89, 2013.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. reimpressão. São Paulo: EDUC, 2003.
- BULEA, E. **Linguagem e efeitos**: desenvolvimentais da interpretação da atividade. Campinas: Mercado das Letras, 2010.
- CLOT, Y. Vygotski: para além da Psicologia Cognitiva. **Pro-Posições**, v. 17, n. 2, p. 19-30, 2006.
- CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Tradução Adail Sobral. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- DE PIETRO, J.-F.; SCHNEUWLY, B. O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática. In: NASCIMENTO, E. **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. 2. ed. Campinas: Pontes, 2014. p. 51-81.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das letras, 2004. p. 41-70.
- DOLZ, J.; GAGNON, R.; CANELAS-TREVISI, S. Cartes conceptuelles des objets d’enseignement. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Des objets enseignés en classe de français**. Rennes: Presses Universitaires Rennes, 2009. p. 65-74.
- DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.
- GONÇALVES, A. **Gêneros textuais na escola**: da compreensão à produção. Dourados: UFGD, 2010.
- GONÇALVES, A.; BAZARIM, M. **Interação, gêneros e letramento**: a (re)escrita em foco. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2013.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995. p. 15-61.
- KLEIMAN, A. B. **A formação do professor**: perspectiva da lingüística aplicada. Campinas: Mercado das Letras, 2001.
- MACHADO, A. R.; BRONCKART, J.-P. (Re-) configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: CRISTOVÃO, V. L.; ABREU-TARDELLI, L. S. (Org.). **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 31-77.
- MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do ‘métier’. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 10, n. 3, p. 619-633, 2010.
- NASCIMENTO, E. L. **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Claraluz, 2009.
- NASCIMENTO, E. L. A dupla semiotização dos objetos de ensino-aprendizagem: dos gestos didáticos fundadores aos gestos didáticos específicos. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 14, n.1, p. 421-445, 2011.
- NASCIMENTO, E. L.; ZIRONDI, M. I. Gêneros textuais em práticas de alfabetização e letramento. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. 2. ed. Campinas: Pontes, 2014. p. 257-287.
- SCHNEUWLY, B. Le travail enseignant. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Des objets enseignés en classe de français**. Presses Universitaires de Rennes: Rennes, 2009. p. 29-43.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson L. Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Received on August 25, 2014.

Accepted on June 16, 2015.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.