



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CONTEMPORÂNEA



ALISSON GOMES DA SILVA ROCHA

O AGIR DIDÁTICO DO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL NO ENSINO DE GÊNEROS

Caruaru/PE

2025

ALISSON GOMES DA SILVA ROCHA

**O AGIR DIDÁTICO DO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL NO ENSINO DE GÊNEROS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Contemporânea. Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gustavo Henrique da Silva Lima

Caruaru/PE

2025

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Rocha, Alisson Gomes da Silva.

O agir didático do professor dos anos iniciais do ensino fundamental no ensino de gêneros / Alisson Gomes da Silva Rocha. - Caruaru/PE, 2025.
179f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2025.

Orientação: Gustavo Henrique da Silva Lima.

Inclui referências e apêndices.

1. Agir didático; 2. Língua portuguesa - Ensino; 3. Ensino de gêneros. I. Lima, Gustavo Henrique da Silva. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

ALISSON GOMES DA SILVA ROCHA

**O AGIR DIDÁTICO DO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL NO ENSINO DE GÊNEROS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Contemporânea. Área de concentração: Educação.

Data: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gustavo Henrique da Silva Lima (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Alexsandro da Silva (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Carla Messias Ribeiro da Silva-Hardmeyer (Examinadora Externa)
Universidade de Genebra, Suíça

*Dedico este trabalho a minha mãe,
Edileuza Gomes da Silva.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, que fez com que eu acreditasse que seria possível, concedendo a realização deste sonho, também por ter segurado a minha mão durante todo o processo.

À minha, minha maior incentivadora, agradeço pelas orações, proteção, acolhimento e todas as formas de demonstrar carinho.

Aos meus irmãos, Douglas e Samara, por torcerem por mim, e por acreditarmos no mesmo ideal: a educação como um caminho de oportunidades, transformação e melhoria de vida.

Ao meu padrasto, Arlindo, pelos gestos diários de acolhimento.

Aos meus tios, Manoel e Severina, que foram pessoas essenciais durante toda a minha infância.

Aos meus amigos e demais pessoas que de alguma forma se alegraram com esta conquista, dentre eles, Elma e Felipe.

Aos meus colegas/amigos da turma do programa de mestrado, pelo apoio e incentivo, pela partilha de conhecimento e lutas diárias. Principalmente, Daiane, Aline, Letícia, Carol e Vitor Gabriel. A Victor Hugo, que se tornou um grande amigo, a quem agradeço por toda ajuda, encorajamento, palavras animadoras e por acreditar em mim.

Ao meu orientador, o professor Gustavo Lima, pela dedicação, empenho e comprometimento.

Ao Professor Alexsandro da Silva, pelas orientações que contribuíram para o fortalecimento e enriquecimento desta pesquisa.

À professora Carla Silva-Hardmeyer, pelos seus estudos, importantes e relevantes para o desenvolvimento deste trabalho.

À professora participante da pesquisa, pela confiança e disponibilidade.

À FACEPE, pela oferta de bolsa de estudo durante o mestrado.

A todos os professores do PPGEduc.

“... a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”.

Bronckart (1999, p.103).

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar como se configura o agir didático de uma professora dos anos iniciais no ensino de gêneros, por meio das formas de planificação, gestos didáticos e ferramentas de ensino utilizadas. Assim sendo, para o entendimento teórico acerca do trabalho do professor, tomamos como base os estudos de: Bronckart (2006), Lousada (2006), Machado (2007), Dolz, Gagnon e Decândio (2009), entre outros. Para a elucidação teórica sobre a noção de agir didático, assumimos as concepções de Silva (2013). E no que concerne aos estudos sobre gestos didáticos, nos embasamos nas pesquisas de: Aeby Daghé e Dolz (2007), Schneuwly (2009), Messias e Dolz (2016), Nascimento e Brum (2017), entre outros. Para a compreensão do ensino de gêneros, utilizamos os estudos de: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Marcuschi (2005), Leal e Melo (2007), Silva e Melo (2007), Leal e Brandão (2007), Machado (2009), Lima (2016) entre outros. Trata-se de uma pesquisa de abordagem predominantemente qualitativa (Lüdke; André, 2020), caracterizada como pesquisa de campo (Severino, 2007), na qual a coleta de dados é realizada no ambiente em que os fenômenos ocorrem — a sala de aula. Analisamos os dados gerados por meio de registro audiovisual, através de uma Sequência de ensino em torno dos gêneros autobiografia e biografia, desenvolvida por uma professora do 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, da rede municipal de ensino de Panelas/PE. Os resultados obtidos evidenciam que os gestos didáticos desempenharam um papel relevante na organização das formas de planificação do agir da professora ao ensinar gêneros. E que as ferramentas de ensino foram articuladas aos gestos didáticos e as formas de planificação, com a finalidade de consolidar conceitos, explorar estilo, conteúdo, composição, semelhanças e distinções entre os objetos trabalhados. Nessa conjuntura, evidencia-se que o agir didático da professora demonstra preocupação com questões estruturais e com a função social dos gêneros abordados, sendo este permeado por atividades de leitura e produção escrita.

Palavras-chave: Agir didático; Ensino de língua portuguesa; Ensino de gêneros

ABSTRACT

This research aims to investigate how the didactic action of an early grade teacher is configured in teaching genres, through the forms of planning, didactic gestures and teaching tools used. Therefore, for the theoretical understanding of the teacher's work, we took as a basis the studies of: Bronckart (2006), Lousada (2006), Machado (2007), Dolz, Gagnon and Decândio (2009), among others. For the theoretical elucidation of the notion of didactic action, we assumed the concepts of Silva (2013). And with regard to studies on didactic gestures, we based ourselves on the research of: Aeby Daghé and Dolz (2007), Schneuwly (2009), Messias and Dolz (2016), Nascimento and Brum (2017), among others. To understand the teaching of genres, we used the studies of: Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), Marcuschi (2005), Leal and Melo (2007), Silva and Melo (2007), Leal and Brandão (2007), Machado (2009), Lima (2016) among others. This is a predominantly qualitative research approach (Lüdke; André, 2020), characterized as field research (Severino, 2007), in which data collection is carried out in the environment where the phenomena occur - the classroom. We analyzed the data generated through audiovisual recording, through a teaching sequence around the genres autobiography and biography, developed by a 5th grade teacher of Elementary School - Initial Years, from the municipal education network of Panelas/PE. The results obtained show that didactic gestures played a relevant role in organizing the teacher's ways of planning her actions when teaching genres. And that the teaching tools were articulated with the didactic gestures and the ways of planning, with the purpose of consolidating concepts, exploring style, content, composition, similarities and distinctions between the objects worked on. In this context, it is clear that the teacher's didactic actions demonstrate concern with structural issues and with the social function of the genres addressed, being permeated by reading and writing activities.

Keywords: Didactic action; Portuguese language teaching; Teaching of genres

LISTA DE QUADROS

- QUADRO 1 – Os saberes docentes
- QUADRO 2 – A Didática das Línguas no Brasil
- QUADRO 3 – Gestos didáticos fundamentais
- QUADRO 4 – Gestos didáticos específicos
- QUADRO 5 – Objetivos gerais para o ensino de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais
- QUADRO 6 - Gêneros para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental
- QUADRO 7 - Campos de atuação da BNCC no Ensino Fundamental Anos Iniciais
- QUADRO 8 – Síntese das aulas ministradas na SE

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Esquema do trabalho docente

FIGURA 2 – O triângulo didático

FIGURA 3 – Exemplos de tarefas que constituem o trabalho do professor

FIGURA 4 – O agir didático como uma dimensão do agir docente

FIGURA 5 – Temporalidade do agir didático

FIGURA 6 – Inter-relações dos gestos fundadores (fundamentais)

FIGURA 7 – O agir docente e os aspectos constitutivos do agir didático

FIGURA 8 – Esquema de sequência didática

LISTA DE ABREVIATURAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
CEE	Conselho Estadual de Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GRAFE	Grupo de Pesquisa em Didática das Línguas
IES	Instituto Superior de Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNA	Política Nacional de alfabetização
PNLD	Programa Nacional do Livro e Material Didático
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea
PTA	Programa Tempo de Aprender
SD	Sequência didática
SE	Sequência de ensino
TCC	Trabalho de conclusão de curso
TCLE	Termo de consentimento livre e esclarecido
TDIC	Tecnologias digitais de informação e comunicação
UFAPE	Universidade Federal do Agreste de Pernambuco
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNDIME	União nacional dos dirigentes municipais de educação

NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
1. Indicação dos falantes	os falantes devem ser indicados em linha, com letras ou alguma sigla convencional	H28 M33 Doc. Inf.
2. Pausas	...	não... isso é besteira...
3. Ênfase	MAIÚSCULAS	ela comprou um OSSO
4. Alongamento de vogal	: (pequeno) :: (médio) ::: (grande)	eu não tô querendo é dizer que... é: o eu fico até:: o: tempo todo
5. Silabação	-	do-minadora
6. Interrogação	?	ela é contra a mulher machista... sabia?
7. Segmentos incompreensíveis ou ininteligíveis	() (ininteligível)	bora gente... tenho aula... () daqui
8. Truncamento de palavras ou desvio sintático	/	eu... pre/ pretendo comprar
9. Comentário do transcritor	(())	M.H.... é ((rindo))
10. Citações	“ ”	“mai Jandira eu vô dizê a Anja agora que ela vai apanhá a profissão de madrinha agora mermo”
11. Superposição de vozes	[	H28. é... existe... [você () do homem... M33. [pera aí... você acha... pera aí... pera aí
12. Simultaneidade de vozes	[[	M33. [[mas eu garanto que muita coisa H28. [[eu acho eu acho é a autoridade
13. Ortografia		tô, tá, vô, ahã, mhm

Fonte: Dionisio (2001).

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 METODOLOGIA	27
2.1 CONTEXTO E PARTICIPANTE DA PESQUISA	28
2.2 ETAPAS DA PESQUISA	29
2.3 PROCEDIMENTOS E FERRAMENTAS DE RECOLHAS DE DADOS	30
2.4 QUESTÕES DA PESQUISA	31
3 O TRABALHO DO PROFESSOR	33
3.1 ASPECTOS ANALÍTICOS DO TRABALHO DOCENTE	33
3.2 APORTES DA DIDÁTICA DAS LÍNGUAS PARA A ANÁLISE DO TRABALHO DOCENTE	41
3.3. O AGIR DIDÁTICO DO PROFESSOR	47
4 O ENSINO DE GÊNEROS	69
4.1 O ENSINO DE GÊNEROS NAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM ESCOLARES	69
4.2 O ENSINO DE GÊNEROS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS	85
4.2.1 Os PCN	85
4.2.2 A BNCC	93
4.3.3 O Currículo de Pernambuco	94
5 ANÁLISE DOS DADOS	104
5.1 AS PLANIFICAÇÕES DO AGIR DIDÁTICO	105
5.1. 1 Levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero a ser focalizado	106
5. 1. 2 Exploração sistemática do gênero como suporte das atividades escolares	108
5.1.3 Exploração oral do gênero como objeto de ensino	110
5.1.4 Delimitação da situação de produção e interlocução final do gênero	113

5.2 OS GESTOS DIDÁTICOS E AS FERRAMENTAS DE ENSINO	115
5.3 SÍNTESE DAS AULAS	125
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS	138
APÊNDICE A	144
APÊNDICE B	151
APÊNDICE C	152
APÊNDICE D	153
APÊNDICE E	155
APÊNDICE F	157
APÊNDICE G	158
APÊNDICE H	164
APÊNDICE I	171

1 INTRODUÇÃO

É nas relações estabelecidas entre os indivíduos e o mundo social que as práticas de linguagem ¹se realizam (Bronckart, 1999). Tais práticas são particulares de cada sociedade, pois se situam em contextos históricos e culturais que se diferem. Elas se consolidam em diferentes gêneros, nos mais variados espaços onde a comunicação acontece (espaços de lazer, trabalho, igreja e em outros ambientes onde ocorrem situações de comunicação formal ou informal). Dito de outra maneira, onde houver comunicação, existe a presença de um ou mais gêneros. Eles fazem parte do nosso cotidiano e organizam as atividades humanas por meio da linguagem (Bronckart, 1999), (Marcuschi, 2005).

Nesse sentido, o ensino de gêneros na escola deve aproximar-se das práticas de linguagem utilizadas pelos estudantes nos diferentes contextos sociais em que estão inseridos fora do ambiente escolar. Ou seja, a escola precisa tomar como ponto de partida os gêneros que estão presentes no dia a dia dos estudantes e, de acordo com o nível e fase de escolarização, possibilitar o desenvolvimento das capacidades de linguagem ²de forma gradativa.

Na escola, um ensino pautado na perspectiva dos gêneros pode favorecer o desenvolvimento de práticas de linguagem mais próximas aos contextos sociais de uso da língua, ao mesmo tempo em que pode contribuir para que os estudantes desenvolvam habilidades nos diferentes eixos da linguagem, a saber: a escrita, a oralidade, a leitura e a análise linguística/semiótica (Ferreira, 2023, p. 14).

Dessa forma, compreendemos através do estudo acima, a relevância do ensino de gêneros para as aulas de língua portuguesa, possibilitando o desenvolvimento de habilidades pelos estudantes em todos os eixos dessa

¹ Segundo Bronckart (1999), as práticas de linguagem são formas de agir por meio da linguagem em situações sociais concretas. Ou seja, não usamos a linguagem de forma neutra ou isolada, mas sempre com objetivos sociais, em interação com outras pessoas.

De acordo com Bakhtin (2003), as práticas de linguagem podem ser entendidas como formas de uso social da linguagem, nas quais os sujeitos interagem por meio de diferentes gêneros em contextos situados, atendendo a propósitos comunicativos específicos e refletindo os aspectos sociais, culturais e históricos de uma comunidade.

² A capacidade de linguagem é a habilidade humana de produzir, interpretar e compreender enunciados linguísticos nas diferentes situações de comunicação social. Ela envolve não apenas o conhecimento da gramática ou do vocabulário, mas também o conhecimento sobre os gêneros, as regras de interação social, as condições de produção textual, o contexto de uso da língua e os objetivos da comunicação (Bronckart, 1999).

disciplina escolar. Assim, ao trabalhar o gênero, o docente pode propor atividade de leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica.

De acordo com Bakhtin (1979), obra reeditada em (2003), a atividade humana está relacionada ao uso da linguagem. O emprego da língua é realizado em forma de enunciados, também denominados de gêneros. Para o autor, os enunciados são caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional.

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só pelo seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional (Bakhtin, 2003, p. 261).

Assim sendo, a escolha de um gênero acontece em função de um determinado contexto de interação, ou seja, “[...] o que deve ser dito define a escolha de um gênero, eles têm uma composição [...] e tipo de relação com os outros participantes da troca verbal” (Schneuwly, 2004, p. 26). Em outras palavras, a situação comunicativa definirá o gênero a ser mobilizado para agir por meio da linguagem. Todavia, o propósito comunicativo não define a forma do gênero. Ambos são aspectos constitutivos do gênero, mas um não define o outro. Nesse sentido, o propósito comunicativo diz respeito à finalidade de comunicação, no qual se considera o contexto em que o texto é utilizado, mas não altera as características do gênero (forma). Logo, cada gênero apresenta características próprias (Lima, 2016).

Lima (2016) aponta que, embora a diversidade textual já fizesse parte das propostas de ensino de língua desde a década de 1980, os gêneros só se tornaram oficialmente objetos de ensino com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa para os anos iniciais e finais do ensino fundamental (1997/1998), doravante PCN, no final do século XX.

Além da concepção de que todo e qualquer tipo de texto pertence a um determinado gênero, os PCN orientam que a diversidade de gêneros se constitua em objetos de ensino nas propostas curriculares e práticas de linguagem escolares, permitindo aos estudantes a compreensão sobre os elementos

linguísticos do texto e a função social dos gêneros em diferentes esferas sociais (Brasil, 1998).

Os PCN foram elaborados considerando o contexto histórico e a aprimoração das práticas de ensino de língua portuguesa. Os gêneros transitados em sociedade e já conhecidos pelos alunos se tornaram oficialmente objetos de ensino. Esse cenário foi marcado pelos chamados gêneros da cultura impressa, que permanecem até os dias atuais. Contendo os mesmos princípios que os PCN, mas em um contexto histórico mais recente, marcado pelos avanços tecnológicos, foi elaborada a Base Nacional Curricular Comum – BNCC (Brasil, 2017).

A BNCC também se constitui como documento oficial que contempla o ensino de gêneros. Ela toma como base os PCN, mas amplia a discussão para o surgimento de novos gêneros advindos das demandas sociais e culturais contemporâneas, marcadas pelos avanços tecnológicos que potencializaram o surgimento de gêneros cada vez mais multimodais/semióticos que circulam na internet. Dessa forma, gêneros com gif, memes, podcasts³⁴ entre outros já conhecidos pelos indivíduos precisam ser incorporados às práticas de linguagem na escola.

No início das nossas atividades na docência, no ano de 2013, em uma turma do 4º ano do ensino fundamental, surgiu o interesse por este estudo. Naquela ocasião, tivemos contato com o ensino de gêneros no contexto da escola pública e entendemos que o ensino da língua portuguesa, nos seus diferentes eixos, deveria estar pautado em práticas de linguagem (Suassuna, 2014). Compreendemos que tornar essas práticas efetivamente objetos de ensino seria de suma importância para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes.⁵

³ São gêneros emergentes das mídias digitais, definidos pela combinação de textos híbridos (oralidade, escrita e animação), a fim de favorecer a redação de mensagens ou de textos em sua interatividade. Para Marcuschi (2012, p.16), “todos os gêneros ligados na internet são eventos textuais baseados na escrita. Na internet, a escrita continua essencial, apesar da integração da imagem e do som”.

⁵ O conceito de capacidade de linguagem será explorado mais adiante.

Esse interesse também foi se consolidando na graduação em Pedagogia, pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Unidade Acadêmica de Garanhuns, entre os anos de 2011 e 2015. Algumas disciplinas proporcionavam embasamento teórico e documental sobre o ensino de gêneros e nos faziam refletir sobre a prática em sala de aula. Já na graduação em Letras, entre 2016 e 2021, agora pela Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE), surgiu o nosso interesse pelo ensino sistemático de gêneros na perspectiva da Escola de Genebra. Assim, realizamos o trabalho de conclusão de curso (Rocha, 2021) com foco na análise de atividades de produção de gêneros escritos em uma coleção de livros didáticos de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental.

A partir dos resultados obtidos na referida pesquisa (Rocha, 2021) e da entrada no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEDUC-UFPE), nos interessamos pelo agir didático utilizado pelo professor de língua portuguesa ao ensinar gêneros, tomando como referência os estudos realizados por Silva (2013), Dolz e Messias (2016), Lima (2016) e Schneuwly (2009).

Com o intuito de iniciarmos este estudo, realizamos um levantamento de trabalhos publicados nos últimos cinco anos (entre 2019 e 2023) acerca do ensino de gêneros. Para tanto, em âmbito local, consultamos o repositório de dissertações de dois programas de pós-graduação em educação do Estado de Pernambuco: O Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste (PPGEDuC/UFPE), do qual fazemos parte; e o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/UFPE), do Centro de Educação da UFPE, no Recife. Em âmbito nacional, recorremos aos anais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), grupo de trabalho 10 (GT10) - Alfabetização, Leitura e Escrita, de duas reuniões, a 39ª reunião (2019) e a 40ª reunião (2021).

A primeira busca ocorreu no PPGEDuC/UFPE⁶. Verificamos que, de 2019 a 2022, foram defendidas 68 (sessenta e oito) dissertações, mas nenhuma delas

⁶ Nos apêndices desta pesquisa, constam as dissertações publicadas no repositório do PPGEDuC/UFPE entre os anos de 2019 e 2023. Também podem ser acessadas no repositório digital da UFPE: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/301>>

contempla o ensino de gêneros. No ano de 2023, consta no repositório doze trabalhos defendidos, no entanto, incluímos no levantamento a pesquisa de Ferreira (2023), que, por ser recente, ainda não estava disponível no acervo. Assim sendo, 13 (treze) pesquisas foram defendidas no ano de 2023, totalizando 81 (oitenta e uma) nos últimos cinco anos. Dessas, somente o estudo de Ferreira (2023) aborda o ensino de gêneros.

Diferente desta pesquisa, que pretende analisar o agir didático do professor ao ensinar gêneros, o estudo de Ferreira (2023) tem como objetivo geral compreender os movimentos de continuidade e deslocamento nas prescrições sobre o ensino de gêneros tomando como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e a Base Nacional Comum Curricular (2017). Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, de caráter documental e de natureza diacrônica, pois os currículos estão situados em contextos históricos diferentes. Os resultados apresentados pela autora indicam que o ensino de gêneros nos dois documentos considera a relevância social do gênero e seus modos de organização, priorizando aqueles que favorecem o direito do estudante ao exercício de cidadania. Além disso, ambos prezam por um ensino-aprendizagem que ultrapasse os muros da escola, com o objetivo de desenvolver habilidades de leitura, escrita, oralidade e análise linguística (análise linguística-semiótica na BNCC). Outrossim, a proposta de ensino segue uma progressão. Algo que se diferencia nos documentos é adoção de múltiplos gêneros digitais na BNCC, que surgem com os avanços tecnológicos, principalmente, a internet. Sendo assim, essa expansão de gêneros é levada em conta na BNCC devido as práticas de linguagem da atualidade.

A segunda busca ocorreu na linha de pesquisa “Educação e Linguagem” do PPGEdu/UFPE⁷. Com o uso dos termos “*gêneros textuais/discursivos*” e “*ensino*”, encontramos 160 (cento e sessenta) dissertações defendidas no programa nos últimos cinco anos. Destas, apenas 06 (seis) trabalhos se aproximam do ensino de gêneros textuais na escola.

⁷ As dissertações publicadas no PPGEdu fazem parte do repositório digital da UFPE. Disponível em: < <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/273> >

O estudo de Pereira (2019), por exemplo, buscou investigar como os professores conduzem o processo de ensino e avaliação da produção de texto no 3º Ano do Ciclo de Alfabetização a partir da prática de duas professoras. A autora optou pela abordagem qualitativa, uma vez que manteve contato direto com a sala de aula, enquanto fonte direta da coleta de dados. Também foi definido o estudo de dois casos, aprofundando-se nas particularidades de comportamento e na análise prática de avaliação da produção de textos de cada professora. Assim sendo, constatou que o trabalho docente da professora “A” se configurou em uma perspectiva mais centrada na produção de texto, enquanto exercício da escrita. Já o trabalho desenvolvido pela professora “B”, em relação à produção textual, apresenta-se mais ancorado nos gêneros vistos como objeto de ensino e de aprendizagem.

Já o estudo de Santana (2019) teve como objetivo analisar por meio de quais práticas didáticas as professoras do 1º e 3º anos do Ensino Fundamental articulam o ensino de conhecimentos e habilidades específicas para a produção de textos escritos e o ensino de conhecimentos e habilidades específicos para a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética em turmas heterogêneas quanto à apropriação desse sistema. Considerando a sala de aula como campo privilegiado para a produção de dados, o autor optou pela abordagem qualitativa. Verificou que a professora “A”, em quatro de seis produções realizadas, chamou a atenção dos estudantes para algumas características dos gêneros, à medida que explorou conhecimentos acerca do sistema alfabético de escrita. Já a docente “B” realizou apenas duas produções, que raramente levaram os alunos a refletirem sobre o sistema alfabético de escrita.

O trabalho de Fraga (2020) procurou compreender as orientações docentes para as práticas de letramento acadêmico, com ênfase na leitura, em uma disciplina do curso de Pedagogia da UFPE. A autora fez uso da abordagem qualitativa, utilizando o método empírico indutivista. Visando responder o objetivo geral, apontou o modelo de inspiração etnográfica como lógica teórico-metodológica. Nos resultados de sua pesquisa, apresentou os textos/gêneros selecionados pela professora, tais como artigos científicos, livro completo, capítulo de livro, unidade de caderno de estudos, resenha e esquemas. Fraga (2020) considera que a docente estimula que os alunos desenvolvam práticas de

leitura significativas e orientadas para a escrita, não apenas para a disciplina, mas em outros eventos científicos e no TCC.

Campos (2021), por sua vez, investigou como docentes de Língua Portuguesa de colégios públicos propedêuticos e de formação técnica concebem e relatam suas práticas ligadas à produção textual, em especial aqueles referentes à redação para o ENEM, em turmas do terceiro ano do Ensino Médio. A partir das informações coletadas por meio de uma entrevista, a autora realizou a análise dos dados qualitativos através da análise de conteúdo. Identificou que metade dos entrevistados não utilizavam o livro didático para ensinar redação. Ademais, consideram a argumentação como uma habilidade a ser desenvolvida, mas privilegiam que os alunos compreendam aspectos acerca da temática e estrutura do gênero.

Silva (2021) analisou as práticas de ensino de leitura e de compreensão leitora de um professor da Rede Municipal do Recife/PE e de uma professora da Rede Municipal de Olinda/PE, bem como investigar as relações no desenvolvimento de habilidades de compreensão de textos de seus alunos. O estudo lançou mão da abordagem qualitativa. A pesquisadora aponta que os professores buscaram integrar os leitores aos textos, construindo sentidos. Para isso, os docentes fizeram uso de variados recursos didáticos e diversificaram os gêneros, empenhando-se no ensino de estratégias de leitura. No entanto, grande parte das leituras realizadas em sala de aula foram realizadas pelo professor, o que limitou os benefícios das estratégias utilizadas para levar os alunos a compreensão dos textos.

Já Silva (2022) objetivou analisar as concepções sobre produção de textos e ensino de produção de textos na alfabetização que permeiam às proposições na BNCC, na Política Nacional de Alfabetização (PNA) e no Programa Tempo de Aprender (PTA). Tendo em vista os objetivos da pesquisa, a autora situou o estudo em uma abordagem qualitativa do tipo documental. Na produção e análise dos dados, a metodologia empregada está baseada na análise de conteúdo. Os resultados indicam que a BNCC defende que os alunos tenham contato com situações significativas de produção de textos desde o início da alfabetização, simultaneamente às situações com foco na aprendizagem do SEA. Ao conceber a linguagem como código, a PNA, apesar de indicar a

produção de textos como eixo da alfabetização, desconsidera a sua relevância. No PTA as orientações para o ensino de produção de textos quase não acontecem e se limitam a aspectos notacionais da escrita.

Por fim, a última busca se deu em duas reuniões da ANPEd⁸, a 39^a, de 2019, e a 40^a, de 2021, no grupo de trabalho “Alfabetização, Leitura e Escrita”. Dos 55 (cinquenta e cinco) trabalhos publicados, apenas 03 (três) tratam diretamente do ensino de gêneros.

O trabalho de Costa-Maciel, Barbosa e Bilro (2019) tem como objetivo investigar a diversidade de gêneros nos livros didáticos de alfabetização, avaliados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em suas edições 2010 e 2013. Sendo assim, realizaram uma análise de caráter documental, servindo-se das abordagens qualitativa e quantitativa. Foi observado pelas autoras que os livros analisados exibem uma diversidade de gêneros que propiciam o desenvolvimento de múltiplas capacidades de linguagem que possibilitarão aos sujeitos a participação nos diversos contextos sociais. Essa variedade se faz presente através de ocorrências significativas de gêneros voltados para a escrita.

Costa-Maciel e Bilro (2021), investigaram o repertório de gêneros voltados ao eixo de produção escrita disponível nos livros didáticos de alfabetização, avaliados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), buscando compreender quais capacidades de linguagem os gêneros priorizados podem desenvolver ao longo do processo de consolidação das crianças no trato com a produção escrita. Os dados desta pesquisa foram analisados à luz da perspectiva qualitativa. Os resultados apontaram para um repertório diverso de gêneros, relacionados ao ensino da escrita, que podem possibilitar aos estudantes o desenvolvimento e a ampliação de variadas capacidades de linguagem durante o seu processo de inserção no mundo da escrita.

⁸ Nos apêndices desta pesquisa, constam todos os trabalhos publicados no GT 10 da ANPEd – Alfabetização, Leitura e Escrita, nas reuniões de 2019 e 2021. Também podem ser acessados em:

http://anais.anped.org.br/p/39reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=16;

http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=16

Por fim, o estudo de Bueno (2021) objetivou investigar as relações de leitura e escrita de alunos universitários com os gêneros textuais acadêmicos do curso de pedagogia de uma instituição de ensino privada do interior do estado de São Paulo. A pesquisa articula às discussões sobre letramento ao quadro teórico-metodológico do Interacionismo Socio discursivo para pensar no ensino de gêneros. Os resultados parciais revelam que os gêneros que foram trabalhados de forma mais intensa servem de referência para os estudantes, como resenhas e TCC. Ademais, aponta que é necessário que os cursos de Pedagogia realizem um trabalho mais permanente com a escrita de diversos gêneros durante todo o curso.

Assim, a partir desse levantamento acerca das pesquisas que vêm sendo desenvolvidas sobre o ensino de gêneros, entendemos que há abertura para novas discussões. Por isso, consideramos relevante o estudo aqui proposto, uma vez que ele se diferencia dos demais supracitados por focalizar o agir didático do professor de língua portuguesa ao ensinar gêneros nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Salientamos que nenhuma pesquisa encontrada apresenta essa perspectiva.

Desse modo, as pesquisas mapeadas discutem as orientações para o ensino de gêneros nas prescrições curriculares oficiais; práticas de ensino de leitura, compreensão e produção de textos; diversidade de gêneros nos livros didático de alfabetização; e letramento acadêmico. Por isso, este estudo, se diferencia em investigar como se configura o agir didático do professor de Língua Portuguesa ao ensinar gêneros, buscando verificar e identificar os elementos que constituem esse agir (gestos didáticos e ferramentas de ensino).

Silva (2013) compreende o agir didático ⁹como um conjunto de ações ou intervenções desenvolvidas pelo professor em interação com os alunos, a fim de que o objeto de ensino seja desenvolvido e apreendido. Assim, os gestos didáticos¹⁰ fundamentais e específicos, bem como as intervenções didáticas constituem o agir didático.

⁹ O conceito de agir didático será explorado mais adiante.

¹⁰ O conceito de gestos didáticos será discutido posteriormente.

Diante desse cenário de pesquisas, levantamos o seguinte questionamento: Como se configura o agir didático de uma professora do 5º ano dos anos iniciais no ensino dos gêneros autobiografia e biografia?

Dito isto, enfatizamos que o objetivo geral desta pesquisa é, portanto, o de investigar como se configura o agir didático do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental no ensino de gêneros. De forma mais específica, pretendemos: a) identificar as formas de planificação do agir didático no ensino de gêneros; b) verificar quais gestos didáticos são mobilizados pelo professor ao ensinar gêneros; c) identificar quais ferramentas de ensino são utilizadas pelo professor ao ensinar o gênero.

Portanto, acreditamos que esta pesquisa trará contribuições significativas para o processo de formação de professores, pois aportará reflexões teórico-metodológicas que poderão auxiliar no agir didático do professor de língua portuguesa dos anos iniciais ao ensinar gêneros. Além do mais, corroborará com a produção do conhecimento na área da educação, fortalecendo o acervo científico acerca da temática apresentada.

A seção a seguir contempla a metodologia a ser utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa. Concebemos, como pressuposto teórico-metodológico, as concepções de Lüdke e André (2020) sobre abordagem qualitativa; Yin (2001) e Lüdke e André (2020) acerca de estudo de caso; Severino (2007), no que se refere à pesquisa de campo.

Após a metodologia, apresentaremos duas seções teóricas. A primeira, inicialmente, discutirá as dimensões de análise do trabalho docente: o trabalho prescrito, realizado e interpretado, à luz dos estudos de Bronckart (2006), Lousada (2006) e Machado (2007). Posteriormente, apresentará os aportes teórico-metodológicos da didática das línguas (Dolz, Gagnon, Decândio, 2009). Por fim, irá discorrer acerca do agir docente e dos elementos constituintes do agir didático, através dos estudos de Schneuwly (2009), Silva (2013), Lima (2016), Messias e Dolz (2016), Nascimento e Brum (2017), entre outros.

A segunda, em um primeiro momento, dialogará sobre o ensino de gêneros nas práticas de linguagem escolares a partir dos estudos de Marcuschi (2005); Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004); Geraldi (2011); Leal e Melo (2007);

Silva e Melo (2007); Antunes (2003); Leal e Brandão (2003), entre outros. Posteriormente, discutirá algumas orientações para o ensino de gêneros em âmbito nacional e local. Por essa razão, teceremos algumas reflexões acerca dos seguintes documentos oficiais: Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), ambos documentos de referência para o ensino de gêneros no Brasil, e o Currículo de Pernambuco (2019), documento de referência local.

Na seção seguinte, apresentaremos a análise de dados.

Por fim, traremos os resultados deste estudo.

2 METODOLOGIA

Nesta seção, primeiramente, discorreremos em torno do tipo de pesquisa que realizamos. Em seguida, revelamos o sujeito da pesquisa e dialogamos acerca da escolha do campo de coleta de dados. Na sequência, apresentamos alguns procedimentos metodológicos e instrumento de coleta de dados.

Tomamos para esta pesquisa a abordagem predominantemente qualitativa. Segundo Lüdke e André (2020), esta abordagem leva em conta o ambiente natural como fonte dos dados. Assim sendo, adentramos ao espaço da sala de aula, onde as práticas de ensino são implementadas pela professora. O pesquisador, nesse contexto, atua como o instrumento principal desse processo, de modo que cabe a ele coletar os dados, respeitando as questões explicitadas pelos sujeitos da pesquisa, ou seja, registrando-as da forma como verdadeiramente são efetivadas pelo professor, para que o conhecimento científico produzido seja confiável. Os dados são predominantemente descritivos.

Trata-se de uma pesquisa de campo, realizada na sala de aula, lugar onde são implementadas as práticas de ensino da professora e foram gerados os dados desta pesquisa. Assim, o fenômeno a ser investigado é, a princípio, visivelmente observado nas relações que ocorrem nesse ambiente:

Na pesquisa de campo, o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta de dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador” (Severino, 2007, p. 123).

Nessa perspectiva, a coleta de dados ocorreu em condições reais, nas quais os fenômenos se manifestaram, ou seja, a partir do que foi efetivamente desenvolvido pela professora enquanto objetivos didáticos propostos.

Assim sendo, está pesquisa trata-se de um estudo de caso, definido como uma estratégia de investigação qualitativa, que tem como propósito entender como determinadas realidades se expressam, assim como, revelar os condicionantes que as ocasionam. De acordo com Yin (2001), quando numa dada situação, “uma única pessoa é o caso que está sendo estudado, o indivíduo é a unidade primária de análise” (Yin, 2001, p. 43). Nessa perspectiva, o estudo

de caso, caracteriza-se como um método delimitado, definido e com particularidades do tema estudado na pesquisa. Portanto, as especificidades do tema são trazidas pelos embates na relação pesquisador/sujeito ou pesquisador/objeto da pesquisa (Ludke; André, 2020).

2.1 CONTEXTO E PARTICIPANTE DA PESQUISA

Esta pesquisa foi desenvolvida com uma professora de uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais de uma escola pública da rede municipal de ensino de Panelas/PE.

A escola está situada no distrito de Cruzes, zona rural do município. No entanto, não se caracteriza como uma escola do campo, pois não possui, por exemplo, a necessidade de uma proposta pedagógica que contemple as particularidades e especificidades dos estudantes do meio rural. A instituição destacava-se por possuir o segundo maior número de matrículas entre as escolas da rede municipal, ofertando os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com sete turmas, e os Anos Finais, com 12 turmas, totalizando 19 turmas em funcionamento.

A docente concluiu o curso de Magistério em 2002 (dois mil e dois), a licenciatura em Pedagogia em 2007 (dois mil e sete) e possui 29 (vinte e nove) anos de trajetória profissional. A escola dispunha de duas turmas de 5º ano, nas quais às aulas de Língua Portuguesa eram ministradas pela mesma professora. Dessa forma, acatamos a decisão da docente em realizarmos a coleta de dados em apenas uma das turmas. Vale ressaltar que elegemos uma docente que afirmou ter disponibilidade para a pesquisa e trabalhar o ensino da Língua Portuguesa pautado na perspectiva do ensino de gêneros.

Assim, a escolha do campo se deu por critérios locais, pela necessidade de interiorização da pesquisa no nosso país, expandindo-a para além dos grandes centros urbanos e contribuindo, por conseguinte, para a compreensão das práticas docentes em outros cenários educacionais. Já a opção pelo 5º ano deve-se ao fato de ser este o último ano desse nível de ensino, no qual se espera que os alunos já tenham consolidado algumas habilidades de leitura e produção

de textos, permitindo que o professor possa realizar um trabalho mais sistemático com os gêneros em sala de aula.

2.2 ETAPAS DA PESQUISA

Levamos em consideração, enquanto primeira etapa desta pesquisa, a realização de leituras que nos deram sustentação teórica para compreendermos os “fenômenos” ocorridos no terreno escolar. Em outras palavras, o levantamento teórico que realizamos nos permitiu ajustar a lente para compreender, por exemplo, quais gestos didáticos são mobilizados pela professora dos anos iniciais para ensinar gêneros.

Dito isto, a segunda etapa da pesquisa se configurou como o início da coleta de dados, onde fizemos uso da observação, acompanhando de perto (no ambiente da sala de aula) como a docente planejou o seu agir didático no ensino de gêneros. Isso possibilitou verificar os gêneros tomados como objetos de ensino, identificar os gestos didáticos fundamentais e ferramentas de ensino¹¹. Após filmagem e transcrição das aulas da Sequência de Ensino (SE), elaboramos quadros que possibilitaram a análise dos dados.

A SE foi realizada em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, com cerca de 20 (vinte) alunos matriculados. Ao longo das aulas, ressaltamos a assiduidade de todos, além da participação ativa nas atividades propostas. Foram ministradas seis aulas, cada uma com duração de aproximadamente cinquenta minutos, totalizando cinco horas de observação. As aulas aconteceram entre os meses de novembro e dezembro de 2024. Nesse período, houve um pequeno hiato entre as datas devido à participação dos alunos em outras atividades escolares, tais como, jogos interclasses e avaliações internas.

Assim, esta pesquisa objetiva analisar as práticas de ensino, ou seja, as intervenções realizadas pela professora na tentativa de efetivar o que foi planejado. Em outros termos, busca identificar as intervenções mobilizadas pela docente em sala de aula para transformar o objeto de ensino em objeto

¹¹ Discorreremos de forma mais detalhada sobre esses conceitos mais adiante.

verdadeiramente ensinado e apreendido pelos alunos. Dessa maneira, quais os gestos didáticos e ferramentas de ensino o docente utiliza para ensinar gêneros.

2.3 PROCEDIMENTOS E FERRAMENTAS DE RECOLHA DE DADOS

Consideramos a observação como um importante instrumento de coleta de dados para esta pesquisa. Para Viana (2003), o pesquisador/observador necessitará de permanência prolongada no campo da pesquisa, tornando sua presença rotineira, o que facilitará ao acesso real dos dados, pois, em um primeiro momento, os participantes poderão mudar os seus comportamentos ao saberem que estão sendo observados. A observação mais prolongada¹² possibilitou uma aproximação mais fidedigna do pesquisador com o campo e com a perspectiva dos sujeitos da pesquisa.

Desse modo, acompanhamos duas sequências de ensino¹³ da professora em que o gênero é tomado como objeto de ensino os gêneros Crônica e Autobiografia/Biografia. Tal acompanhamento teve como objetivo identificar os elementos constituintes do agir didático da professora de Língua Portuguesa ao ensinar o gênero. Todavia, com vistas à realização de uma análise mais qualitativa dos dados, optamos por apenas pelo recorte de uma SE (Autobiografia/Biografia), para compor o *corpus* desta pesquisa, por esta ser mais representativa dos aspectos relacionados ao nosso objeto de pesquisa. Os dados foram registrados a partir de gravações/filmagens.

O planejamento da observação define o que será observado pelo pesquisador, que lançará hipóteses sobre o que poderá acontecer no campo da pesquisa, mas isso não impede que outros acontecimentos não previstos por ele sejam observados e contribuam para o enriquecimento do estudo. Além disso, a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao participante da pesquisa desde o início. Nessa função, o pesquisador pode obter uma diversidade de dados, inclusive sigilosos. No entanto, geralmente será

¹² Nesse sentido, faz-se necessário que o pesquisador disponha de um tempo considerável para acompanhar integralmente o desenvolvimento de uma sequência de ensino.

¹³ Afirmamos que as sequências de ensino envolvendo o trabalho com leitura e produção de gêneros foram escolhidas respeitando o planejamento da professora. No entanto,

necessário aceitar que o grupo detenha o controle sobre quais informações poderão ou não ser divulgadas pela pesquisa (Ludke; André, 2020).

Portanto, para responder a cada um dos objetivos específicos propostos nesta pesquisa, fizemos uso do instrumento de observação. Para tal, seguiremos os seguintes passos: a) Para identificarmos as formas de planificação do agir didático no ensino de gêneros, analisamos os dados obtidos a partir das sequências de ensino desenvolvidas pela professora participante, tendo como foco as ferramentas de ensino e os gestos didáticos mobilizados para ensinar o gênero nas práticas de sala de aula; b) Para verificarmos quais gestos didáticos são mobilizados pela professora ao ensinar gêneros, observamos o trabalho realizado ¹⁴; c) Para identificarmos quais ferramentas de ensino são utilizadas pela professora ao ensinar o gênero, analisamos os dados gerados nas sequências de ensino através do trabalho realizado apresentado pela professora participante.

2. 4 QUESTÕES ÉTICAS DA PESQUISA

Por questões éticas, a participante da pesquisa foi avisada, com antecedência, sobre o início da coleta de dados, os procedimentos utilizados na investigação e o tempo de duração desse processo. Além do mais, sempre mantivemos a participante da pesquisa informada antecipadamente sobre como seria desenvolvida a pesquisa e quaisquer mudanças ocasionadas durante o seu desenvolvimento. Para isso, fizemos uso do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Em seus estudos sobre ética, Jesus (2019) aponta que esse documento é de suma importância, pois certamente “[...] salvaguardará os envolvidos, visto que consiste em um instrumento que apresenta os objetivos, as etapas de desenvolvimento da pesquisa e a anuência do participante à pesquisa” (p. 82). Além do TCLE, solicitamos uma carta de anuência da escola onde está vincula a docente e da Secretaria Municipal de Educação de Panelas/PE, como documentos comprobatórios de autorização para o desenvolvimento da pesquisa.

¹⁴ Concebido como a atividade verdadeiramente realizada pelo professor em sala de aula. Esse conceito será explorado a seguir.

Por isso, compreendemos que adentrar no campo da pesquisa com seres humanos exige respeito, sigilo e confiabilidade dos dados evidenciados pelo sujeito participante. Ademais, ao finalizarmos esta pesquisa, nos comprometemos em dar retorno para o campo e a seus participantes, através de um relatório ou apresentação dos principais pontos da pesquisa e seus resultados.

3 O TRABALHO DO PROFESSOR

Esta seção, em um primeiro momento, discutirá as dimensões de análise do trabalho docente: o trabalho prescrito, realizado e interpretado, à luz dos estudos de Bronckart (2006), Lousada (2006) e Machado (2007). Posteriormente, apresentará os aportes teórico-metodológicos da didática das línguas (Dolz, Gagnon, Decândio, 2009). Por fim, irá discorrer acerca do agir docente, do agir didático, ferramentas de ensino e dos gestos profissionais mobilizados pelos professores através dos estudos de Schneuwly (2009), Silva (2013), Lima (2016), Messias e Dolz (2016), Nascimento e Brum (2017), entre outros.

3.1 Aspectos analíticos do trabalho docente

Nesta subseção, discutiremos a concepção de trabalho docente a partir de Machado (2007). Dialogaremos acerca do trabalho prescrito, o trabalho realizado e o trabalho interpretado. No entanto, esta pesquisa terá como foco o trabalho realizado, que se configura como a atividade verdadeiramente realizada pelos professores em sala aula (Lousada, 2006). A partir dele, temos a possibilidade de identificar a planificação do agir didático no ensino de gêneros, verificar os gestos didáticos mobilizados pelo professor ao ensinar gêneros, bem como as ferramentas de ensino utilizadas. Estamos entendendo planificação aqui como uma forma particular de organização do trabalho docente, que se situa entre o trabalho o prescrito (o planejamento da aula) e o realizado (a aula em si). Em outros termos, trata-se de uma dimensão não visível do trabalho docente, algo que só pode ser apreendido a partir de um olhar mais apurado daquilo que é observável, uma espécie de organização interna desse trabalho.

Defendemos que a docência precisa ser analisada como trabalho sobre o viés da sua profissionalização¹⁵. Assim, ser professor não é “vocação”, mas um

¹⁵ De acordo com Shiroma (2004), os discursos educacionais no período de virada do século dão ênfase a noção de profissionalismo. Assim, o conceito de profissionalização passa a ganhar destaque nos documentos oficiais, tais como, o Plano Nacional de Educação (PLANFOR), divulgado em meados de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Essa discussão ocorreu em torno das capacidades e atributos do professor, considerando as contribuições do docente para a melhoria da qualidade do ensino.

trabalho que, como qualquer outro, exige uma formação específica. Pensar a docência somente enquanto vocação é desqualificar o trabalho do professor, pois ele se constitui como um profissional fundamental para melhorar a qualidade do ensino, mas não faz isso sozinho, necessita de uma formação indispensável para o exercício da sua prática docente. Trata-se de alguém diplomado, com a capacidade de pensar sobre as nuances do seu métier. Por isso, o trabalho e a formação do professor devem ser valorizados (Machado, 2009).

Assim, Machado (2009) defende que o professor é um profissional que pensa, analisa, escolhe estratégias e se posiciona frente aos desafios educativos. Nessa perspectiva, o trabalho do professor tratasse de uma prática na qual um indivíduo atua sobre o ambiente, em interação com diferentes pessoas, utilizando recursos materiais e simbólicos construídos ao longo da história social, dos quais ele se apropria, convertendo-os em instrumentos e, ao mesmo tempo, sendo por eles influenciado e transformado:

atividade em que um determinado sujeito age sobre o meio, em interação com diferente outros, servindo-se de artefatos materiais e simbólicos construídos sócio-historicamente, dos quais ele se apropria, transformando-os em instrumentos para seu agir e sendo por eles transformados (Machado, 2007, p. 93).

Dessa maneira, percebemos que a autora utiliza de determinados elementos (sujeito, outros, meio e artefatos) que contribuem para definição de trabalho docente. Assim, temos um sujeito que age sobre o meio, em contextos considerados amplos e específicos. Para Machado (2007), o contexto sócio-histórico particular¹⁶ é tido como mais amplo, estando relacionado a contextos mais específicos, como, o sistema educacional e o sistema de ensino.

Segundo Machado (2007), o trabalho docente deve ser compreendido a partir das múltiplas dimensões que o constituem, considerando o contexto histórico e social em que se insere. Nesse sentido, é possível distinguir o sistema

Dessa forma, defendem a valorização social e salarial dos professores, o prestígio pela profissão, em virtude de suas responsabilidades e demandas, dentre elas, a formação continuada.

¹⁶ O contexto sócio-histórico particular é entendido como o conjunto amplo das condições sociais, culturais, econômicas e políticas que envolvem um indivíduo em determinado momento e lugar. Esse contexto abrange as influências históricas e sociais que moldam as práticas, valores e formas de atuação do sujeito, servindo como base para suas ações e decisões. Embora seja chamado de “particular”, esse contexto é mais amplo porque engloba não apenas as situações imediatas, mas também as estruturas e processos históricos que condicionam e possibilitam as interações e atividades cotidianas, como o trabalho docente (Machado, 2007).

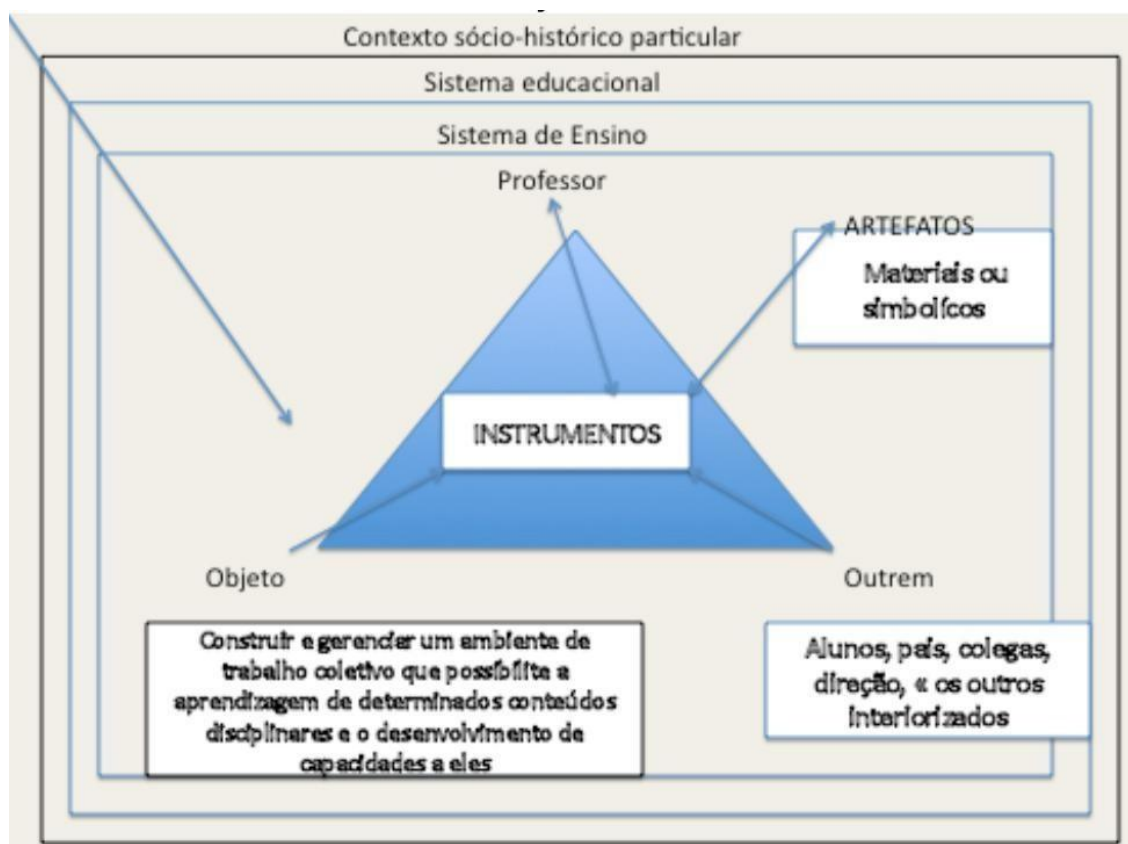
educacional como o conjunto mais amplo de estruturas institucionais, políticas e normativas que regulam a educação em uma sociedade. Ele compreende, por exemplo, as diretrizes curriculares, a legislação educacional, as políticas de formação docente e os objetivos educacionais definidos em nível nacional ou regional. Já o sistema de ensino refere-se à concretização dessas diretrizes no cotidiano das escolas, manifestando-se nas práticas pedagógicas, nos currículos escolares, nas relações entre professores e alunos e na organização da sala de aula. Assim, o sistema educacional oferece os parâmetros que orientam a ação docente, enquanto o sistema de ensino configura o espaço onde essa ação é efetivamente realizada, revelando as interações, os conflitos e as mediações que fazem parte do exercício profissional do professor.

Ainda, segundo Machado (2007), é no interior desses contextos que encontramos os elementos do trabalho do professor em sala de aula. São eles: o próprio professor; os artefatos ou instrumentos simbólicos ou materiais; e os outros, que podem ser os alunos, pais, coordenação pedagógica, direção escolar, e alguns interiorizados. Portanto, no seu trabalho de sala de aula, o professor age sobre o meio em interação com diferentes outros através da mediação de artefatos. Dessa forma, o docente busca pela criação de um ambiente que propicie aos alunos a aprendizagem dos conteúdos escolares. Em outras palavras, o objeto do trabalho do professor é criar um meio favorável ao processo de ensino e aprendizagem, que ocorre na interação entre docentes e discentes. Assim,

[...] o trabalho docente, resumidamente, consiste em uma mobilização, pelo professor, de seu intelectual integral, em situações – de planejamento, de aula, de avaliação, com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação (Machado, 2007, p. 93).

Infere-se da citação acima, que o trabalho docente não acontece apenas em sala de aula, mas advém da aplicação de instrumentos e de prescrições curriculares de diversas ordens, sejam elas, governamentais, institucionais ou do próprio professor.

Figura 1: Elementos constitutivos do trabalho docente



Fonte: Machado (2010, p. 165).

Machado (2010) representa no esquema acima os elementos constitutivos do trabalho docente. Para essa autora, a atividade profissional recebe influências de prescrições do sistema educacional, do sistema de ensino, do sistema didático e da escola (documentos institucionais). Além do mais, mobiliza artefatos (prescrições, modos de agir e ferramentas) que podem ou não se transformar em instrumentos para a sua ação. Esses artefatos não são apenas dirigidos aos alunos, pode se dirigir, por exemplo, à coordenação pedagógica em momentos de reunião.

De acordo com Bronckart (2006), a dimensão do trabalho prescrito do professor advém das prescrições curriculares, como o currículo escolar e os documentos oficiais para o ensino. O planejamento de projetos didáticos e das sequências didáticas, por exemplo, faz parte do trabalho prescrito específico do professor, pois, de algum modo, irão direcionar o trabalho docente a ser realizado

em sala de aula. Bronckart (2006) apresenta a seguinte noção a respeito desse trabalho:

[...] predefinido em diversos documentos produzidos pelas empresas ou pelas instituições, que dão instruções, modelos, modos de emprego, programas etc. Portanto, o “trabalho prescrito” constitui-se como uma representação do que deve ser o trabalho, que é anterior à sua realização efetiva; portanto, os projetos didáticos, os programas, os manuais e as sequências didáticas pertencem a esse nível (Bronckart, 2006, p. 208).

Dessa forma, entendemos a partir de Bronckart (2006), que o prescrito orienta as instituições escolares e seus professores acerca do que precisa ser realizado. Por exemplo, no gesto didático de planejamento¹⁷, o professor seleciona os objetos de ensino que serão por ele ensinados. Esses objetos de ensino são geralmente retirados do currículo (documento oficial). Assim, as prescrições, apesar de não serem determinantes, direcionam e organizam a prática do professor, sendo extremamente necessárias ao fazer docente (Lima, 2016).

Embora as prescrições sejam direcionadas de maneira geral a todos os professores, a maneira como cada um as incorpora ao seu métier é particular, e isso também caracteriza o seu agir didático. Essas formas distintas estão diretamente ligadas, por exemplo, à sua formação pessoal (grupo social ao qual pertencem, crenças e valores); à formação acadêmica e à experiência profissional (Machado, 2007). Por isso, o trabalho realizado é consequência de vários saberes (profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais) que constituem o estilo de cada professor (Tardif, 2010).

Quadro 1: Os saberes docentes

SABERES DO PROFESSOR	CORRESPONDEM
Profissionais	O conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores.
Disciplinares	Aos inúmeros campos do conhecimento, saberes dispostos na sociedade, tais como se encontram nas universidades. São exemplos de saberes disciplinares:

¹⁷ O gesto didático de planejamento será discutido na subseção seguinte.

	matemática, linguagem, ciências humanas, entre outros.
Curriculares	Aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos que os professores devem aplicar.
Experienciais	Esses saberes surgem da experiência e são por ela aprovados.

Fonte: o autor desta pesquisa, inspirado em Tardif (2010).

De maneira resumida, o quadro acima discute os saberes docentes na perspectiva de Tardif (2010). Tais saberes podem ser mobilizados pelos professores em suas práticas de ensino, assim, eles contribuem com a construção do estilo profissional (perfil do docente).

Assim sendo, Azzi (2012) reforça que:

A aula, embora aconteça em um espaço e tempo determinado, é antecedida e sucedida por outros espaços e ações a que pertence como: a formação docente, o trabalho de planejamento, a avaliação, a cultura do professor, seus valores (Azzi, 2012, p. 64/65).

Nessa perspectiva, Azzi (2012) aponta demandas do agir docente, que acontecem fora e dentro da sala de aula. ¹⁸Além do mais, corrobora com a discussão a qual o agir didático reuni elementos da formação inicial e continuada dos professores, valores, cultura e experiência profissional, o que faz desse agir específico de cada docente.

Logo, o trabalho realizado será concebido no cotidiano da sala de aula, “[...] pode ser considerado como a atividade que é efetivamente realizada” (Lousada, 2006, p.75). Para isso, os professores mobilizam saberes distintos que são evidenciados na prática docente.

De acordo com Bronckart (2009), o trabalho realizado designa as características efetivas das diversas tarefas realizadas pelos professores em uma situação concreta. Dessa forma, a atividade dos professores nas práticas de ensino se enquadra nesse tipo de trabalho. Machado (2009, p. 81) aponta o trabalho realizado como um “[...] conjunto de condutas (verbais ou não verbais)

¹⁸ A seguir, discutiremos a temporalidade do agir didático a partir de Tognato (2008) e Silva (2013).

efetivamente observáveis na situação, que sempre vai apresentar algum distanciamento em relação ao que lhe foi prescrito”.

A realização das atividades escolares corrobora com a transformação do objeto de ensino em objeto ensinado e apreendido pelos alunos. Dito de outra maneira, são propostas pelo professor a partir da implementação de um dispositivo didático¹⁹ e configuram-se como aquilo que os alunos fazem dentro dele. Lima (2016) certifica que:

[...] as atividades escolares criam situações de aprendizagem diversificadas e, por estarem inseridas em um dispositivo didático, permitem o contato do aluno com o objeto de ensino de forma sistemática (Lima, 2016, p. 74).

Logo, as atividades escolares são essenciais para o desenvolvimento de aprendizagens em torno dos conteúdos selecionados pelo professor. Nesse sentido, correspondem a atividades tanto da modalidade oral como da modalidade escrita da língua (Lima, 2016). No entanto, os estudos realizados por Silva (2013) apontam que professores não consideram as atividades orais enquanto atividades escolares²⁰. Compreendemos, a partir dessa autora, que muitos professores ainda tratam a oralidade como uma prática secundária no contexto escolar. E não como um objeto de ensino com regras, estratégias e valor formativo. Com isso, atividades orais acabam sendo vistas apenas como momentos de "fala espontânea", e não como práticas planejadas que também desenvolvem habilidades importantes, como argumentação, escuta ativa, organização do pensamento e construção coletiva do conhecimento.

As tarefas, por sua vez, são de caráter prescritivo e estão ligadas, por exemplo, às orientações trazidas pelos livros didáticos que se consolidam como uma das principais ferramentas de ensino utilizadas pelos professores. A esse respeito, Lima (2016) aponta que:

As tarefas possuem um lugar importante na sequência de ensino, pois são elas que dão forma ao objeto, a maneira como ele será apresentado e estudado. De modo geral, essas tarefas são de natureza prescritiva, pois operacionalizam e materializam o objeto de ensino, seja pelo engajamento entre professor e

¹⁹ Na subseção posterior discutiremos a noção de dispositivo didático.

²⁰ O privilégio dado as atividades de escrita em detrimento das atividades orais são discutidas na subseção sobre o ensino de gêneros.

aluno em um contrato didático, ou provenientes de orientações do livro didático ou de instâncias superiores, como projetos ou programas governamentais específicos. As tarefas estão circunscritas a um tempo e espaço pedagógicos predefinidos e visam objetivos de aprendizagem específicos (Lima, 2016, p. 74).

Por sua vez, “as tarefas apresentam-se como uma forma particular de desenvolver a atividade [...]” (Lima, 2016, p.74). De caráter prescritivo, contribuem para o envolvimento entre professores e alunos no processo de transformação do objeto de ensino, através das orientações advindas dos livros didáticos, currículos, projetos ou programas. Porém, entendemos que as diferentes formas como o professor conduz as tarefas acabam por definir a singularidade do ser agir didático (Lima, 2016).

Além do prescrito e do realizado, o trabalho interpretado também se configura como uma categoria analítica do trabalho docente. Segundo Machado (2007), esse trabalho inclui reflexões e análises que o professor faz sobre sua própria atividade de trabalho depois que ela é realizada. Em outras palavras, o professor percebe a sua prática de ensino, podendo propor mudanças na sua forma de ensinar, de modo a proporcionar melhorias no ensino. Dessa forma, o trabalho interpretado manifesta-se, por exemplo, pelas teorias apreendidas nos discursos do professor sobre o desenvolvimento de suas atividades escolares. É como ele enxerga as suas ações e responsabilidades em torno da escola, principal ambiente de execução do seu ofício.

Nesta subseção, dialogamos em torno das dimensões de análise do trabalho docente, principalmente no que se refere ao trabalho realizado, que se configura como aquele efetuado pelos professores no dia a dia da sala de aula, foco desta pesquisa.

Em seguida, discutiremos as contribuições dos aportes da didática das línguas para a análise do trabalho docente no que diz respeito a propor soluções para os problemas de ensino, a partir da criação de dispositivos didáticos, ferramentas de ensino e atividades que contribuem com a aprendizagem.

3.2 Aportes da didática das línguas para a análise do trabalho docente

A palavra didática provém do termo grego *didaskein*, que significa instruir, ensinar. Deriva da expressão *Techné didaktiké*, que quer dizer, técnica ou arte de ensinar (Santos, 2019).

Duas tendências descrevem a produção teórica na didática geral. A primeira ocupa-se do delineamento do contorno geral da disciplina, contemplando os objetivos da educação e suas relações com concepções de ensino e aprendizagem, conteúdos, metodologias de ensino, gestão de sala de aula, concepções de avaliação e formação de professores, considerando as políticas educacionais. A segunda tendência assume um conjunto de trabalhos que tomam cada componente do ensino como objeto particular de teorização e investigação, aos quais, focalizam os objetos da educação, se voltam para uma teoria dos conteúdos de ensino, refletem sobre os aspectos metodológicos do ensino, teorizam sobre a gestão de sala de aula, discutem avaliação e a formação de professores (Santos, 2019).

Nessa conjuntura, os estudos de Santos (2019) situam:

a didática geral como espaço de produção teórica responsável por estabelecer os fundamentos e princípios que as didáticas específicas devem observar no processo de construção de objetos de ensino, dentre os quais se situa a transposição didática. Sem essa relação, a didática geral perderia sua razão de ser. De modo análogo, sem a didática geral, as disciplinas particulares não teriam uma referência comum para orientar sua própria constituição como disciplinas escolares, tendo em vista a construção de uma didática global das disciplinas. Essa didática global, diferentemente da didática geral, não tem como finalidade estabelecer os fundamentos teórico-metodológicos que todas as disciplinas curriculares devem observar para se constituírem como componentes da educação básica, mas representa uma ciência particular que, observando os fundamentos da didática geral, estuda e estabelece os elementos que estruturam os processos de ensino-aprendizagem de uma disciplina específica em sua totalidade. Desse modo, o qualificativo “global” se refere ao todo de uma disciplina, enquanto “geral” diz respeito ao que é comum a todas (Santos, 2019, p. 4235).

Sob esse olhar, a didática das línguas está conectada aos fundamentos da didática geral. Assim, essa disciplina busca estudar os objetos de ensino da língua, de acordo com as finalidades educacionais.

Os trabalhos da didática das línguas, enquanto disciplina acadêmica, começaram a ser desenvolvidos na década de 70, em países de língua francesa. De acordo com Dolz, Gagnon e Decândio (2009), a didática das línguas é uma disciplina que objetiva estudar os fenômenos de ensino e de aprendizagem das línguas na escola.

Segundo Dolz (2016), inicialmente, o aperfeiçoamento das ações e das intervenções do professor se consolidavam como a preocupação do trabalho dessa disciplina. Assim, “[...]o seu objetivo inicial era resolver os problemas do ensino da língua primeira do aluno e das línguas estrangeiras ensinadas” (Dolz, 2016, p. 239).

De forma gradativa, com os avanços nas pesquisas em torno da didática, amplia-se o leque de interesse de estudo dessa disciplina:

Progressivamente, os pesquisadores em didática desenvolveram pesquisas para observar e compreender o desenvolvimento da linguagem nas aulas, tanto do ponto de vista teórico e compreensivo quanto de suas dimensões estritamente práticas. A didática não se limita a abordar o que se ensina, nem ao como se ensina uma língua particular. De fato, não é possível examinar os conteúdos e os trâmites do ensino sem responder igualmente a outras questões que são a fonte de todo o projeto didático (Dolz, 2016, p. 239).

Nesse sentido, a didática das línguas passou a se preocupar com o os processos de transposição didática (ensino), com os alunos e com os professores, nesse entrelace que configura a construção das práticas e dos conhecimentos de linguagem que ocorrem no ambiente escolar (Dolz; Gagnon; Decândio, 2009).

Dessa forma, a didática das línguas empenha-se na formação de um projeto didático que busca analisar os três polos do triângulo didático: o saber, o aluno e o professor. O primeiro é referente aos conhecimentos disponíveis e a sua elaboração para a escola demandam num trabalho de análise das dimensões linguísticas (sua apropriação pelos alunos requer considerar as dimensões psicológicas e sociocognitivas no processo de desenvolvimento da linguagem); o segundo busca identificar as características do público-alvo

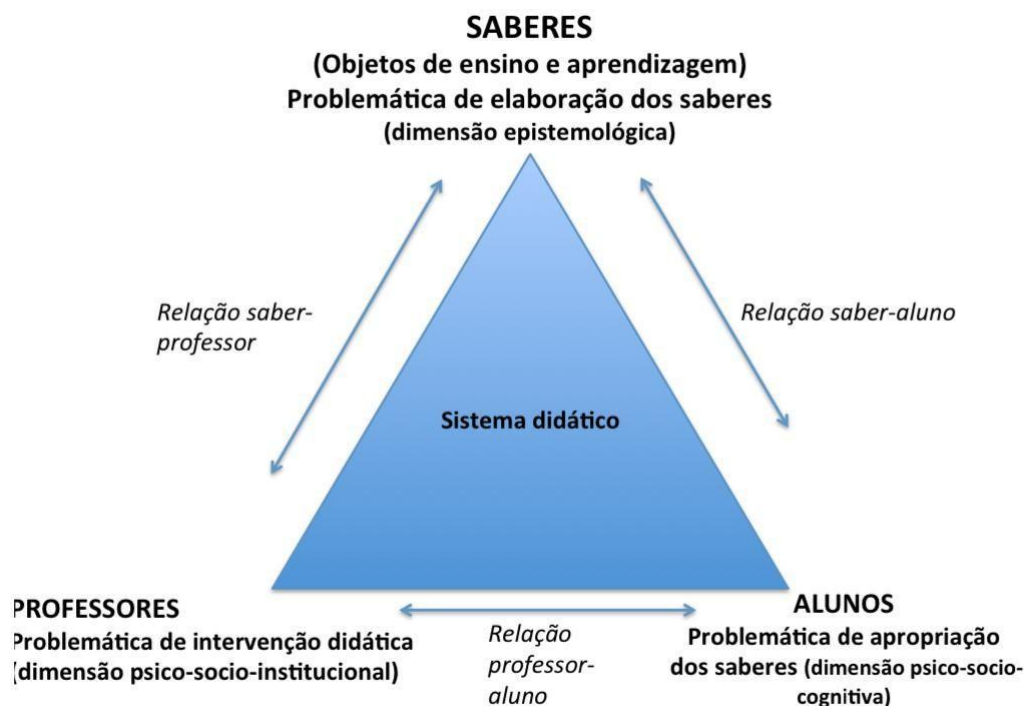
(alunos), a fim de elaborar um projeto de ensino que atenda às suas necessidades; e o terceiro interessa-se pela formação e instrumentalização docente, intervenções, estratégias e gestos didáticos do professor (Dolz, 2016).

Portanto, consideramos que o professor tem a incumbência de transformar e adaptar o objeto de ensino, considerando as especificidades do aluno e o contexto social no qual está inserido, possibilitando, assim, que este desenvolva aprendizagens a partir do ensino de línguas. A qualidade do ensino e a construção de aprendizagens significativas também resultam da formação docente, da eficiência dos dispositivos didáticos, das ferramentas de ensino e dos gestos didáticos mobilizados pelos professores em suas práticas de ensino. Tais aspectos são importantes para esta pesquisa, pois temos como foco o trabalho realizado do professor ao ensinar gêneros textuais (Dolz, 2016).

De acordo com Dolz, Gagnon e Decândio (2009), a língua, enquanto objeto de ensino nas práticas escolares, proporciona domínios em torno da fonética, da gramática, da literatura, da escrita, da leitura e da comunicação oral. Por isso, vale salientar que a didática das línguas se importa com a escolha dos objetos de ensino e como são ensinados, refletindo sobre as competências e capacidades que podem ser desenvolvidas pelos alunos. Sendo assim, esses autores apontam os conceitos gerais da didática: o sistema didático e a transposição didática.

Conforme Dolz, Gagnon e Decândio (2009), o sistema didático é um conceito central na didática e “[...] é sustentado por três pilares: 1) o ensino (foco no professor); 2) a aprendizagem (foco nos alunos); 3) objetos/ferramentas de ensino” (Barros; Cordeiro, 2017, p. 218). Esses pilares não agem separadamente, mas em uma relação de interdependência. Desse modo, como já discutido anteriormente nesta subseção, o sistema didático permite com que a didática das línguas identifique e busque solucionar os problemas de ensino.

Figura 2: O triângulo didático



Fonte: Silva (2013), inspirado em Simard (2010) e Dolz (2009).

Depreende-se da figura acima, que os polos do triângulo didático se encontram em interação, são constituídos pelos saberes, professores e alunos. Logo, as interações são estabelecidas na relação saber-professor, saber- aluno e professor-aluno. Para Silva (2013, p. 68) “cada polo é observado de acordo com uma problemática: que saberes ensinar, como possibilitar a apropriação dos alunos e que intervenções didáticas realizar”. Sendo assim,

O triângulo didático integra o sistema didático cuja estrutura é constituída pelos professores, pelos aprendizes e pelos diferentes conteúdos que mobilizam os saberes. É na relação entre eles que os didáticos desenvolvem suas pesquisas, buscando responder às questões: o que, a quem, onde, como, quando e por que ensinar. Para tanto, eles se centram na interação entre os três polos do triângulo didático, observados dentro de um contexto sócio-histórico mais amplo que os influenciam (Silva-Hardmeyer, 2017, p. 89).

Por isso, assimilamos através dos estudos acima, que por meio do triângulo didático, o professor mobiliza ações e intervenções didáticas (agir didático) compostas por gestos didáticos e ferramentas de ensino que colaboram

com a decomposição do objeto de ensino. Nesse sentido, busca que o aluno se aproprie do artefato (gênero) ensinado.

Já o conceito da transposição didática consiste nas mudanças pelas quais passam os saberes desde o momento em que eles são introduzidos no sistema didático (Silva, 2013). O processo de transposição didática é apresentado em dois níveis, o da transposição externa e o da transposição interna.

Compreendemos como transposição didática externa as transformações dos objetos do saber fora do campo escolar em saberes a serem ensinados na escola, mas que se encontram nos programas curriculares, planos pedagógicos, livros didáticos etc. Se tomamos, como exemplo, as teorias sobre gêneros para o ensino da língua portuguesa [...], no contexto brasileiro, teremos as diferentes proposições acerca do gênero (de texto ou do discurso) em um primeiro nível, campo teórico científico, e uma proposta de uso dessa teoria em sala de aula exposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Silva, 2013, 69).

Já a transposição didática interna, conforme Silva (2013), se refere à transformação do objeto de ensino em objeto efetivamente ensinado. Sob o mesmo ponto de vista, conceituam Dolz, Gagnon e Decâncio (2009):

A transposição interna é realizada pelos professores em função de suas representações do que é ensinado. Ela concerne, igualmente, às transformações pelas quais passam os objetos de ensino “linguageiros” quando são efetivamente ensinados (Dolz; Gagnon; Decâncio, 2009, p. 27).

Segundo esses autores, a didática das línguas apresenta três finalidades relacionadas ao ensino de uma língua: comunicação adequada, reflexão sobre a comunicação e sobre a língua, e construção de referências culturais. Exemplificando, a primeira finalidade refere-se ao desenvolvimento de habilidades para a produção e compreensão de textos escritos e orais. A segunda finalidade propõe refletir sobre o funcionamento da linguagem e como podemos usá-la de maneira eficaz no processo de interação social. A terceira finalidade considera a língua como um patrimônio cultural de suma importância para diferentes manifestações e construção da identidade de um povo.

Ainda, a partir desses pesquisadores, compreendemos que a didática das línguas e o ensino de gêneros estão associados ao processo de ensino e aprendizagem da língua. Dessa forma, a didática das línguas contribui para que

os alunos adquiram competência para o uso da língua nos mais diferentes contextos.

Na nossa visão, em cenário nacional, a Didática das Línguas é introduzida fortemente, e com muita relevância, através dos estudos de Schneuwly e Dolz, pesquisadores da Escola de Genebra. Como referência, podemos citar a obra “*Gêneros orais e escritos na escola*”, publicada em 2004. O livro propõe uma reflexão sobre o ensino do português no Brasil, por meio do ensino de gêneros.

Dessa forma, consideramos pertinente realizar, por meio do estado da arte, um mapeamento das pesquisas desenvolvidas por brasileiros a partir do escopo teórico-metodológico da Didática das Línguas, no período de 2004 a 2024. No entanto, percebemos que esse campo de pesquisa ainda é pouco explorado por pesquisadores do país, como mostra o quadro abaixo.

Quadro 2: A Didática das Línguas no Brasil

Plataforma	Título		Autor	Ano	Universidade
Google	Linha do tempo da didática das línguas estrangeiras no Brasil	Artigo	Renilson Santos Oliveira	2015	Universidade Federal de Sergipe
Google	Da Linguística Aplicada à didática das línguas: pela diversidade de pesquisas favoráveis ao trabalho com língua estrangeira	Artigo	Décio Rocha	2016	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
Google	Didática da língua e linguística aplicada: Duas perspectivas de construção de objetos de ensino	Artigo	Marcos Bispo Santos	2019	Universidade do Estado da Bahia
Google	Ensino-aprendizagem de línguas, trabalho e formação docente: caminhos e pontes entre Linguística Aplicada e Didática das Línguas	Artigo	Emily Caroline da Silva; Simone Maria Dantas-Longhi	2020	Universidade de São Paulo; Universidade Federal de Viçosa

Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa.

Os estudos de Oliveria (2015), tem como objetivo traçar uma linha do tempo da didática das línguas estrangeiras no Brasil, com foco prioritário à língua francesa, no que diz respeito à contribuição de cada metodologia ou abordagem de ensino de línguas, mas no cenário da presença do francês como idioma obrigatório no currículo da educação brasileira.

O trabalho de Rocha (2016) relata o caminho percorrido para a institucionalização do Francês Língua Estrangeira (FLE), num diálogo entre

tendências aplicacionistas, originadas na linguística aplicada, e independentistas, preconizadas pela didática das línguas.

Já a pesquisa de Santos (2019) apresenta os fundamentos da didática geral, aos quais a didática da língua, como disciplina específica, deve estar conectada. Posteriormente, analisa propostas da linguística aplicada *lato sensu* para uma abordagem descritivista da gramática na educação básica, destacando-se os paradoxos que as atravessam.

Silva e Dantas-Longhi (2020), propõem discutir a articulação entre a Didática das Línguas e a Linguística Aplicada, a fim de elucidar os entrecruzamentos que essas disciplinas têm ao abordarem a problemática do ensino e aprendizagem de línguas. Portanto, o trabalho dessas autoras, traz apontamentos sobre o histórico de constituição dessas disciplinas nos contextos europeu e brasileiro, fazendo dialogar com os autores que as definem e destacando como os objetos de estudos, os aportes teóricos e as abordagens foram se modificando e se consolidando ao longo do tempo, em função das demandas sociais envolvidas em cada tradição acadêmica.

Entendemos que as pesquisas de Oliveira (2015) e Rocha (2016), discutem a didática das línguas no ensino do francês como língua estrangeira, enquanto disciplina curricular no Brasil. Já os estudos de Santos (2019) e Silva e Dantas-Longhi (2020), buscam dialogar em torno da articulação entre Didática das Línguas e Linguística Aplicada.

3.3 O AGIR DIDÁTICO DO PROFESSOR

Amigues (2004) afirma que a atividade do professor não é apenas para os alunos, ela também está a serviço da escola e de toda a comunidade escolar. Trata-se de um ofício igual a qualquer outro, onde o profissional dispõe de competências e formação acadêmica para ensinar mobilizando as suas ferramentas de trabalho. Pois,

[...] o trabalho do professor, contrariando algumas ideias estabelecidas, não é uma atividade individual, limitada à sala de aula e às interações com os alunos, atividade que se praticaria sem ferramentas, fora de qualquer tradição profissional. Ao contrário, ele é um ofício e um trabalho como qualquer outro

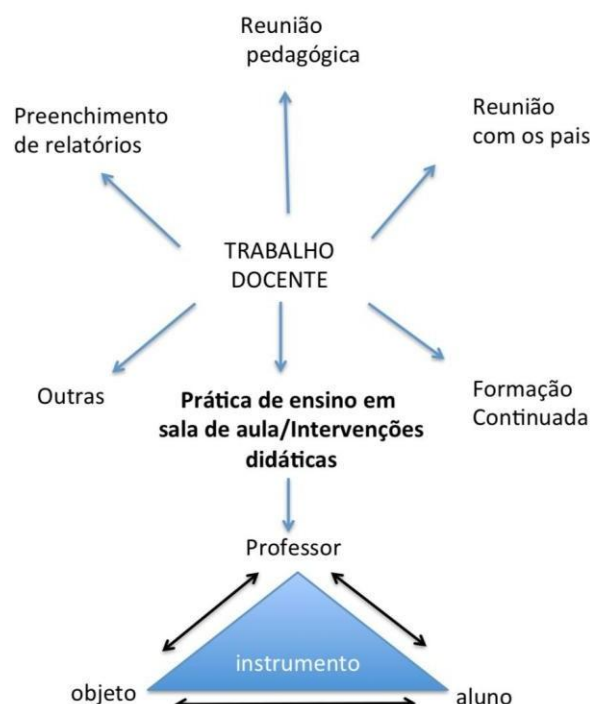
(Faita, 2003), e, nos termos de Terssac (2002), apresenta-se, ao mesmo tempo, como uma atividade regulada, explícita ou implicitamente, como uma atividade contínua de invenção de soluções, e, enfim, como uma atividade coletiva. Convém, entretanto, observar ainda que essa atividade de concepção e organização de um meio de trabalho é certamente orientada para as atividades dos alunos, mas também para o professor, que vai ser o executor de sua própria concepção (Amigues, 2004, p. 45).

Assim sendo, compreendemos que o agir docente deve ser analisado em toda a sua complexidade e amplitude, o que inclui atividades dentro e fora da sala de aula. É evidente que na sala de aula ocorre a função mais importante do trabalho docente, o agir didático, que são as práticas de ensino, por meio das quais os professores fazem uso de gestos didáticos, sejam eles aprendidos, imitados ou adaptados, com o objetivo de transformar o objeto de ensino em objeto ensinado e apropriado pelos alunos (Messias; Dolz, 2016). Mas, fora da sala de aula, os professores realizam outras funções que são fundamentais e necessárias, como a elaboração do planejamento, a participação em plantões pedagógicos ou em reuniões com os responsáveis pelos alunos, produção de relatórios de desempenho, formação continuada, entre outros (Silva 2013; Messias e Dolz 2016). Para Dolz (2017):

O agir docente dentro da sala de aula se prepara, geralmente, coletivamente e implica outras atividades fora desse lugar de aprendizagem. A ação docente é muito ampla e pressupõe diversas tarefas educativas, de colaboração profissional e pedagógica entre pares, também de informação e colaboração com as famílias, de avaliação do próprio trabalhador e do desenvolvimento dos alunos, de formação continuada entre outros (Dolz, 2017, p. 9).

Portanto, apresentamos, na figura abaixo, exemplos de demandas que compõem o trabalho do professor. Elas estão relacionadas e colaboram diretamente para a efetivação de práticas de ensino eficazes, contribuindo com o ensino de qualidade e aprendizagem significativa.

Figura 3: Exemplos de tarefas que constituem o trabalho do professor



Fonte: (Silva, 2013, p. 129).

Através da figura apresentada por Silva (2013), deduzimos que o trabalho do professor é constituído por diversas tarefas (reunião pedagógica, reunião com os pais dos alunos, preenchimento de relatórios, formação continuada, entre outras). Além dessas, destacamos as práticas de ensino (principal tarefa do trabalho docente), em que os professores em interação com os alunos, transformam o objeto de ensino em ensinado e apreendido, mediado pelo uso de instrumentos.

Silva (2013) considera o agir didático como uma dimensão do agir docente, voltado para as ações e intervenções sobre o objeto de ensino, conforme mostra a figura a seguir.

Figura 4: O agir didático como uma dimensão do agir docente



Fonte: (Silva, 2013, p. 367).

A figura acima evidencia a concepção de Silva (2013) quando concebe o agir didático enquanto categoria do agir docente. O conceito de agir didático (uma das demandas do agir docente), segundo Silva (2013), se refere ao agir do professor no processo de transposição didática interna, onde o objeto de ensino é transformado em objeto ensinado. Desse modo, na perspectiva assumida nesta investigação, analisar o agir didático é buscar compreensões acerca das ações desenvolvidas pelos professores na decomposição do objeto de ensino, é entender como se efetua o trabalho do professor em sala de aula, por meio dos gestos didáticos e planificações desse agir. Assim,

O agir didático pode ser geral ou específico: geral quando se refere às intervenções que podem ser realizadas independentemente do conteúdo escolar ou objeto de ensino desenvolvido em uma aula como, por exemplo, as intervenções que visem o desenvolvimento de estratégias e de formas sociais de trabalho como o debate ou o trabalho em grupo que pode ser realizado em qualquer disciplina sobre qualquer conteúdo; e, específico quando se refere às intervenções realizadas na situação de interação particular voltada para o objeto de ensino escolhido para uma prática como, por exemplo, as intervenções em que um professor adapta o conteúdo escolar ao nível dos alunos em uma disciplina específica (Silva, 2013, p. 367).

Visivelmente, as concepções de Silva (2013) apontam, quer seja numa perspectiva geral ou numa perspectiva específica, que o agir didático se refere às intervenções realizadas pelo professor em interação com os alunos na ocasião de ensino e aprendizagem de um objeto de ensino. Essas intervenções são possibilitadas pelos gestos didáticos fundamentais e específicos que constituem o agir.

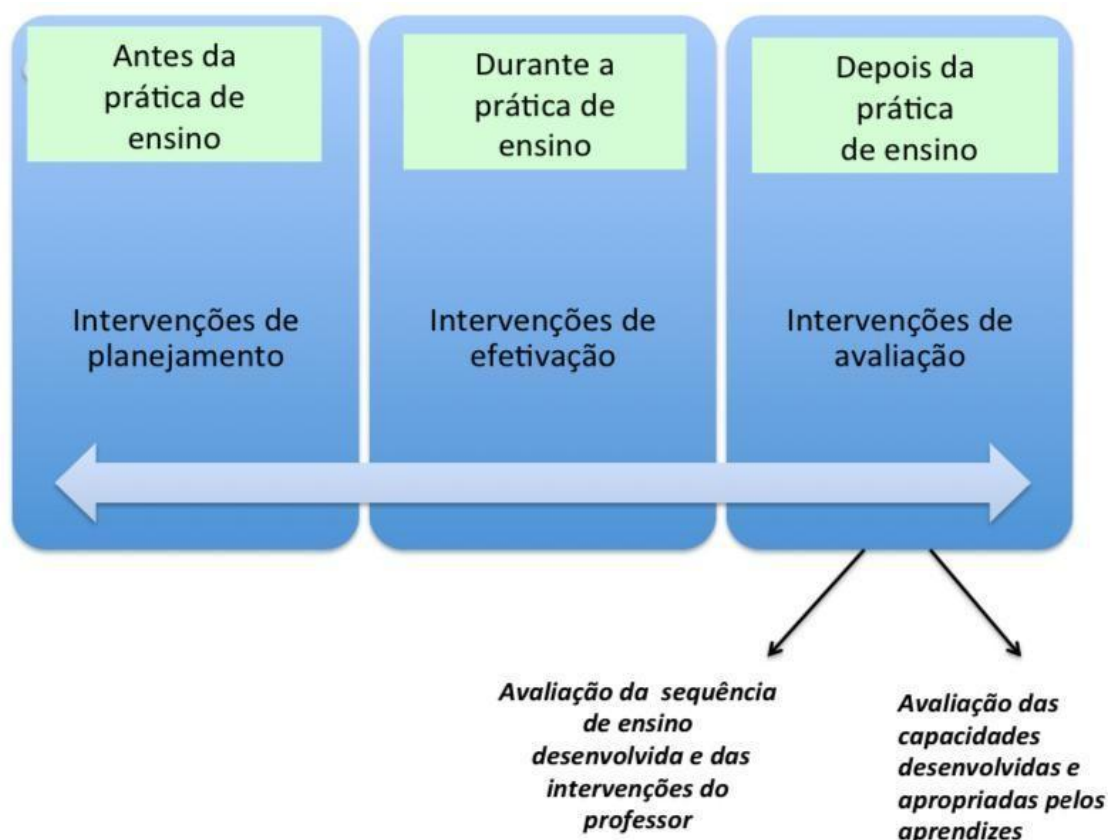
Silva (2013) discute que o agir didático não se limita apenas às práticas de ensino ocorrentes em sala de aula, mas também a intervenções precedentes e posteriores que acontecem fora dela como, o ato de planejar (precedente) e a avaliação da sequência de ensino (posterior). Nossa pesquisa pretende focalizar apenas o que é efetivamente realizado em sala de aula.

À vista disso, em concordância com Tognato (2008), Silva (2013) discute a temporalidade do agir didático, que se refere a momentos anteriores às aulas ministradas, no momento das aulas e em momentos posteriores a elas:

Esse agir é marcado por uma temporalidade que não se restringe apenas ao momento de realização de uma prática em sala de aula, mas é também constituído por intervenções precedentes ou posteriores a ela desde que tenham funções didáticas (Silva, 2013, p. 368).

Adiante, trazemos a figura elaborada por Silva (2013) acerca da temporalidade do agir didático. Nela, fica claro que o docente desenvolve ações antes e depois das práticas de ensino. Portanto, os gestos didáticos são mobilizados antes, durante e após a realização das aulas.

Figura 5: Temporalidade do agir didático



Fonte: (Silva, 2013, p. 368).

Assim, entendemos que o gesto didático de planejamento, posteriormente discutido nesta pesquisa, antecipa as práticas de ensino, nele, o docente inicia o processo de escolha e decomposição do objeto de ensino, no entanto, nem tudo que é prescrito pelo professor em seu planejamento é efetivamente realizado. De acordo com Silva (2013):

As intervenções que antecipam a prática dizem respeito às ações de planejamento como, por exemplo, planejar dispositivos didáticos para serem implementados, nem sempre efetivados na prática de ensino. Durante a prática de ensino, essas intervenções a efetivam na realização ou tentativa de realização do planejado (Silva, 2013, p. 368).

A partir dessa concepção, concordamos que as intervenções que antecipam as práticas de ensino podem ou não ser contempladas como atividades realizadas pelos docentes em suas salas de aula. Desse modo, apreendemos que o agir didático mobiliza ações anteriores (planejamento) e posteriores (avaliação) as práticas de ensino. Silva (2013) considera que:

No que se refere as intervenções posteriores, elas podem ser de avaliação da sequência de ensino, sua eficácia e sua coerência tendo em relação o conteúdo escolar estudado e o nível escolar dos alunos, avaliação do próprio professor sobre suas intervenções realizadas e avaliação dos alunos quanto as suas aprendizagens adquiridas (Silva, 2013, p. 368/369).

Dito de outra forma, esse momento possibilita a avaliação da aprendizagem dos estudantes e a eficiência das estratégias e intervenções didáticas realizadas pelos professores (Silva, 2013).

Portanto, tendo discutido teoricamente o agir didático, consideramos pertinente entre os estudos que abordam este tema, a pesquisa realizada por Silva (2013), que tem como objetivo caracterizar o agir didático de duas professoras de Língua Portuguesa durante duas práticas de ensino sobre dois gêneros textuais do eixo do narrar (história em quadrinhos e o conto), e verificar a reconfiguração desse agir pelas próprias professoras em textos de autoconfrontação simples e cruzada. A autora considera que:

As constatações sobre agir didático e as ações que o constituem podem contribuir para um entendimento do próprio professor sobre determinadas ações que podem viabilizar ou não o aprendizado dos alunos de acordo com suas necessidades específicas. Ou seja, o professor pode passar a ter consciência do que em suas escolhas é facilitador ou não da aprendizagem, podendo rearticular ou modificar estratégias, a fim de alcançarem uma formação adequada aos aprendizes. Ao mesmo tempo, tomar consciência do seu agir didático, pode contribuir também para trabalhar e transformar os objetos de ensino em objeto efetivamente ensinado (Silva, 2013, p. 369/370).

Nesse sentido, julgamos importante que o docente tenha consciência das ações e intervenções que ele realiza durante as práticas ensino. Dessa forma, modificando estratégias que não deram certo e propondo novos procedimentos metodológicos que favoreçam o desenvolvimento de habilidades pelos estudantes (Silva, 2013).

Também consideramos relevante o trabalho desenvolvido por Lima (2016), que assume a noção de agir didático construída por Silva (2013), tendo a sua pesquisa o objetivo de investigar as ressignificações do professor de Língua Portuguesa no que conceme ao agir didático com gêneros textuais. Dentre os resultados obtidos por meio desse estudo, evidenciou-se que as escolhas dos gêneros a serem levados para a sala de aula seguiam critérios que

consideravam não só as prescrições oficiais, mas as necessidades de ensino e as possibilidades de regulação da aprendizagem.

Lima (2016) analisou as práticas de ensino de duas professoras de língua portuguesa no que conceme ao processo de didatização do gênero na sala de aula, as quais foram categorizadas em quatro formas de planificação do agir didático: 1) levantamento do conhecimento prévio dos alunos acerca do gênero focalizado; 2) exploração oral do gênero como objeto de ensino; 3) exploração sistemática do gênero com o suporte de atividades escolares escritas e 4) delimitação da situação de interlocução e produção final do gênero.

A primeira forma de planificação consiste em considerar o que os alunos já sabem sobre o gênero proposto (objeto de ensino) a partir de suas experiências anteriores, tanto na escola como em espaços fora dela; a segunda forma de planificação busca sistematizar o conhecimento sobre o gênero a ser ensinado, por exemplo, através da exposição dialogada com os alunos sobre o conteúdo temático, composição e/ou estilo do gênero, entre outros aspectos (Lima, 2016); a terceira forma de planificação revela as atividades escolares propostas pelos professores, elas objetivam aproximar o aluno do objeto de ensino (o gênero), além de delimitar os objetos específicos de aprendizagem (Schneuwly, 2009); na quarta forma de planificação os professores delimitam a situação de interlocução e de produção do gênero estudado, assim, é possível verificar como se configuram as situações didáticas de produção dos gêneros orais e escritos na sala de aula (Lima, 2016).

Entendemos que essas formas de planificação do agir didático podem nos auxiliar a compreender a organização do trabalho do professor, o que ele apresenta enquanto trabalho realizado, e por meio de quais intervenções didáticas ele ensina gêneros (Lima, 2016).

Assim, compreendemos que o nosso estudo está situado no contexto das pesquisas de Silva (2013) e Lima (2016). Dessa forma, são pesquisas que analisam o agir didático do professor ao ensinar gêneros, propondo o movimento de reconfiguração (Silva, 2013) e ressignificação (Lima, 2016) de suas práticas de ensino, a partir da autoconfrontação simples e cruzada.

Segundo Silva (2013), o agir didático se manifesta por meio dos dispositivos didáticos, ferramentas de ensino e gestos didáticos. Dessa maneira, nos propusemos a discorrer de forma hierárquica sobre esses três conceitos que o constituem, considerando que os últimos se realizam dentro do primeiro.

De forma explícita, Silva-Hardmeyer (2017), aponta que os professores fazem uso do dispositivo didático para ensinar o objeto de ensino. Na visão da autora:

O dispositivo didático é o conjunto de materiais (semióticos ou não) organizados sequencialmente, utilizados pelos professores para o ensino de um determinado objeto do saber. São constituintes de um dispositivo didático as ferramentas didáticas, isto é, o conjunto de suportes materiais organizados e utilizados e as atividades escolares que focalizam as dimensões do objeto de ensino (Silva-Hardmeyer, 2017, p. 104).

Assim sendo, as concepções de Silva-Hardmeyer (2017), retomam os estudos de Schneuwly (2009). De acordo com esse autor, os dispositivos didáticos são instrumentos de ensino (suportes, materiais, instruções e modos de trabalho) utilizados na decomposição do objeto de ensino, que é presentificado, ou seja, se torna real através dos instrumentos recorridos/apropriados pelos professores. Por isso, o objeto de ensino se configura como aquilo que é trabalhado e estudado em sala de aula, quando, por exemplo, o professor propõe uma atividade a partir de um determinado gênero textual.

Segundo Lima (2016), o dispositivo didático, para Schneuwly (2009), possibilita o emprego de ferramentas de ordem material: livros didáticos, registros em áudio e vídeo, exercícios, fichas e apostila. Ademais, refere-se aos discursos elaborados pela escola sobre os objetos de ensino, ou seja, os modos como eles são expostos verbalmente pelo professor. Dito de outra maneira, concerne à interação professor e aluno, na forma como o aluno é conduzido para apropriar-se do objeto de ensino (Schneuwly, 2009).

De acordo com Lima (2016), Schneuwly (2009) diferencia as ferramentas de ensino do professor em duas macros categorias, denominadas de ferramentas institucionais e de ferramentas específicas. Para ele, as ferramentas institucionais estão subdivididas em conjuntos: o conjunto dos materiais

escolares e o conjunto dos discursos produzidos pela escola sobre os objetos de ensino.

A primeira categoria contempla os artefatos ofertados pelo espaço físico escolar (lousa, computador e datashow). Esses são artefatos tecnológicos, estão à disposição dos diferentes componentes curriculares, ou seja, não são específicos de uma determinada disciplina (Schneuwly, 2009).

Concordando com Schneuwly (2009), Lima (2016) aponta que as ferramentas específicas estão diretamente relacionadas ao funcionamento de componentes curriculares específicos, como Língua Portuguesa, História, entre outros, ou seja, caracterizam-se como “ferramentas que asseguram a apresentação, o encontro e a interação do aluno com o objeto a ser ensinado [...]” (Schneuwly, 2009, p.33).

A partir desses autores, entendemos que as ferramentas específicas aproximam e possibilitam o contato direto do aluno com o objeto de ensino. Nessa categoria estão inclusos os materiais escolares específicos para o ensino de uma determinada disciplina, como, por exemplo, o livro didático de Língua Portuguesa, vídeos, fichas e apostilas utilizadas pelo professor para ensinar o objeto de ensino.

Sendo assim, essas ferramentas possibilitam por meio das atividades escolares a decomposição do objeto de ensino. Portanto, concebemos que as atividades escolares são vistas como aquilo que os alunos irão fazer dentro dos dispositivos didáticos. Ou seja, os dispositivos didáticos servirão de suporte para a realização das atividades escolares. O professor pode solicitar, por exemplo, que os alunos realizem a atividade de produção escrita de uma página específica do livro didático dentro de uma sequência didática.

Também estão inseridos nessa categoria os discursos elaborados pelas escolas sobre o objeto a ensinar, “as maneiras de dizê-lo, de falar sobre ele, de lhe apresentar verbalmente através da lição, de lhes traduzir em diálogo do tipo pergunta-resposta, etc” (Schneuwly, 2009, p. 33).

Interpretamos a partir dos estudos de Schneuwly (2009), que esses discursos são criados ou reproduzidos pelos professores, ou seja, referem-se a

forma como apresentam, explicam ou dialogam com o conteúdo – objeto de ensino. Além do mais, tais discursos promovem a interação entre docentes e discentes, corroborando com a decomposição e aprendizagem do objeto a ser ensinado.

As diferentes intervenções realizadas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem com o objetivo de desenvolver as capacidades dos alunos podem ser consideradas gestos didáticos. Dito de outra forma, numa perspectiva da didática, os gestos dos professores são didáticos quando visam aos saberes, aos modos de pensamento e agir em que seu conjunto contribuem para o desenvolvimento global do aluno no processo de ensino e aprendizagem. (Messias; Dolz, 2015).

“Portanto, os gestos didáticos são os gestos do professor quando consideramos a matéria de ensino e o conteúdo a ser ensinado – o objeto de ensino” (Messias; Dolz, 2015, p. 52). Nesse sentido, compreendemos, a partir desses autores, que o termo “gesto profissional do professor” se refere ao conjunto de ações comuns a todos os docentes, independentemente da disciplina, como planejar, avaliar e organizar a aula. Já a expressão “gestos didáticos” diz respeito às ações específicas que cada professor realiza conforme as particularidades do conteúdo e da lógica de sua área de conhecimento, ou seja, estão diretamente vinculadas aos componentes curriculares e às ferramentas próprias de cada disciplina.

De acordo com Schneuwly (2009), os gestos didáticos ganham forma com a implementação do dispositivo didático e na execução das atividades escolares. Eles evidenciam as práticas de ensino realizadas pelos professores e consolidam a configuração disciplinar e os objetos de ensino como elementos centrais para a compreensão da atividade docente. Por isso, os gestos didáticos estão sistematicamente ligados ao objeto de ensino. Para Dolz (2017, p. 10):

Os gestos didáticos implicam a criação de dispositivos para ensinar e incluem as simulações e a ficcionalização das práticas de gêneros textuais assim como os múltiplos modos de ajustamento às necessidades dos alunos. Eles materializam a atividade profissional em atos, associando-se de maneira inseparável aos saberes e habilidades mobilizados e ao modo de comunicação (Dolz, 2017, p.10).

Em outros termos, os professores implementam o dispositivo didático para presentificar e focalizar as dimensões do objeto de ensino. Portanto, para o ensino de um gênero textual (objeto de ensino), o professor opta por um determinado dispositivo didático, a partir do qual mobilizará gestos didáticos (Schneuwly, 2009).

Na perspectiva da Didática das Línguas, os gestos didáticos mobilizados pelos professores articulam diferentes saberes, modos de pensar e fazer que são próprios de sua disciplina, com o objetivo de transformar o objeto de ensino em objeto ensinável e passível de ser apropriado pelos alunos. Esses gestos contribuem diretamente para o desenvolvimento das capacidades específicas relacionadas aos conteúdos escolares e para a aprendizagem significativa. Assim sendo, os gestos didáticos dos professores se caracterizam como únicos e específicos da sua disciplina de ensino. (Silva, 2013).

Os gestos didáticos só ganham forma e se desenvolvem dentro do dispositivo didático. Schneuwly (2009) e Dolz (2017), entre outros pesquisadores, apontam quatro gestos didáticos fundamentais²¹ ou fundadores: implementação do dispositivo didático (presentificação e focalização), regulação, criação da memória didática e institucionalização. Segundo Dolz (2017):

Esses quatro gestos, no sentido profundo do conceito, permitem analisar o agir didático em função dos objetos escolhidos para o ensino. Eles pressupõem as intenções da atividade escolar, retomam a memória dos conteúdos tratados anteriormente e, em função de projetos futuros, avaliam as capacidades de linguagem dos alunos e os obstáculos encontrados para intervir regulando as interações, contribuem para controlar a elaboração de conceitos e institucionalizam os novos saberes para a comunidade discursiva da aula. Os gestos fundamentais são uma ferramenta de ensino em atos que podem nos ajudar a construir uma inteligência do professor de línguas. Aos gestos fundamentais dentro da sala de aula devem ser acrescentados, por um lado, os gestos de planejamento e de preparação do ensino, que são um norteador que antecipa os outros gestos, e, por outro, o gesto de avaliação final dos alunos e do próprio processo de ensino (Dolz, 2017, p. 10/11).

Desse modo, compreendemos que a implementação do dispositivo didático se refere às intervenções didáticas que apresentam o objeto de ensino, por meio do subgesto de presentificação, “[...] ato ou efeito de tornar o objeto de

²¹ Esses gestos serão discutidos e teorizados no decorrer desta subseção.

ensino presente aos alunos por meio de intervenções orais e/ou suportes e ferramentas didáticas adequadas” (Silva, 2013, p.76). Nesse sentido, o objeto de ensino é colocado em evidência para os alunos. E pelo subgesto de focalização, “[...] ato ou efeito de mostrar aos alunos o objeto de ensino-aprendizagem em partes” (Silva, 2013, p.76). Compreendemos a partir de Silva (2013), que é por meio do gesto de implementação que ocorre a delimitação do objeto de ensino. Por exemplo, o professor coloca alguns poemas (objeto de ensino) sobre o birô e solicita que os alunos selecionem palavras que rimam. Ao solicitar que os alunos identifiquem palavras que rimam nos poemas, o professor realiza o subgesto de focalização, que delimita o objeto de ensino. Ou seja, o objeto de ensino vai sendo decomposto, ensinado em partes.

Logo, é a partir dos subgestos de presentificação e focalização que outros gestos didáticos se desenvolvem. “O trabalho de transformação de um objeto de ensino (objeto a ensinar ao objeto efetivamente ensinado) pelo professor passa, necessariamente, por esses dois processos” (Silva, 2013, p. 75).

Os gestos de regulação acontecem através das intervenções realizadas pelos professores, com o objetivo de sanar dúvidas e mediar diferentes situações que favoreçam a aprendizagem dos alunos e a superação de obstáculos de aprendizagem. Assim, como menciona (Silva, 2013):

[...] o gesto didático de regulação designa às intervenções realizadas por professores, a fim de aproximar o conhecimento dos alunos sobre um objeto de ensino esperado em relação ao mesmo objeto, possibilitando uma superação das possíveis dificuldades e obstáculos encontrados pelos alunos no processo de ensino e aprendizagem (Silva, 2013, p. 79).

Compreendemos, a partir das contribuições de Silva (2013), que não cabe ao professor fornecer respostas prontas, mas meios para que os alunos, de forma autônoma, encontrem as respostas. Portanto, o gesto de regular refere-se às verbalizações e explicações do professor e as contribuições dos alunos para o objeto de ensino. Nesse sentido, entendemos que os conhecimentos prévios dos alunos sobre determinado objeto de ensino devem ser considerados, debatidos e aprimorados pelos professores.

Por isso, o gesto de regulação ocorre quando o professor utiliza de instrumentos para intervir, propondo adequações que sejam favoráveis e

contribuam com a aprendizagem dos alunos, ou até mesmo quando estes fazem aportes, ou seja, trazem suas contribuições acerca do conteúdo estudado. Desta forma, evidenciamos que a interação entre professores e alunos é responsável pelo aperfeiçoamento e construção de novos conhecimentos (Silva, 2013).

De acordo com Aeby Daghé e Dolz (2007), o gesto didático de regulação possibilita a realização de atividades diagnósticas. Esse gesto se divide em regulação interna e em regulação local.

Assim sendo, a regulação interna busca “obter informações sobre o estado de conhecimento dos alunos, podendo se situar no início, durante ou no fim de um ciclo de aprendizagem” (Aeby Daghé; Dolz, 2007, p. 2). Já a regulação local “volta-se para a construção do objeto ensinado por meio das interações do professor com os alunos, operando no interior das atividades escolares” (Stutz; Queroz; Souza, 2017, p.124/125). Nessa perspectiva, compreendemos através desses autores, que nesse gesto didático o professor interage com os alunos por meio da implementação das atividades escolares, realizando intervenções (explicando, sanando dúvidas) para que o objeto de ensino seja transformado em objeto ensinado e apreendido. Dessa forma, o gesto didático de regulação interna, pode, por exemplo, possibilitar ao professor identificar os conhecimentos prévios dos alunos acerca de determinado gênero; verificar o desenvolvimento de aprendizagens e conhecimentos adquiridos em meio ao processo de ensino, como também averiguar como concluem o ciclo de aprendizagem.

Já o gesto de criação de memórias didáticas acontece quando os professores antecipam ou retomam conteúdos estudados em aulas anteriores. Para Schneuwly (2009):

Criar a memória didática, principalmente por meio do que foi visto, do que é visto e do que será visto, permite reconstituir o todo, o sentido, a compreensão contra a cronologia sequencial que estrutura *nolens volens* o ensino, uma vez que é deste modo que se faz o real da temporalidade linear. Não obstante, o todo – o objeto ensinado – é justamente sincrônico e a aprendizagem é um processo que funciona por revoluções repentinas, portanto, em alguma medida, também sincronicamente. A retomada e a antecipação por meio da construção da memória são o ajuste que o professor faz para facilitar a compreensão. A construção da memória é fundamental na medida em que ela objetiva confrontar a decomposição e, deste modo, de um certo modo, a desorganização do todo para ajudar o aluno a reconstruí-lo em

uma sequência linear, não obstante a inevitável cronologia (Schneuwly, 2009, p. 40, tradução Santos, 2011).

Depreende-se de Schneuwly (2009), que a criação de memórias didáticas corrobora para a aprendizagem do objeto de ensino, uma vez que o professor faz retomadas ao objeto estudado, tendo como foco fazer adaptações para tornar mais claro o entendimento. Em outras palavras, o contato constante do aluno com o conteúdo favorece a consolidação do que está sendo ensinado.

Assumindo as concepções de Schneuwly (2009), Silva (2013) aponta que a criação de memórias didáticas acontece quando o professor relaciona o conteúdo com o que ainda será ensinado, refere-se a um momento da aula em que o professor indica o que será trabalhado, dando continuidade ao que está sendo estudado. Os alunos também são responsáveis pela criação de memórias didáticas quando, por exemplo, trazem conhecimentos adquiridos ou apropriados na aula anterior.

Em síntese, “esse gesto é extremamente importante para a manutenção do elo entre os conteúdos estudados” (Messias; Dolz, 2016, p.54). Nessa perspectiva delineada pelos referidos autores, compreende-se, por exemplo, que, ao delimitar um aspecto ensinável do gênero, o docente pode acionar conhecimentos explorados em aulas anteriores. Assim,

Abrange os discursos e movimentos realizados pelo professor no intuito de colocar, num mesmo campo semântico, conhecimentos ensinados em aulas anteriores juntamente a conhecimentos novos (Stutz; Queroz; Souza, 2017, p.125).

De acordo com Aeby-Daghé e Dolz (2008), o gesto didático de institucionalização possibilita a ampliação do conhecimento e tem como propósito tornar explícito para o aluno o que foi estudado ao longo de uma sequência de didática. É passível de ser feito em qualquer fase do ensino, visto que o foco é retomar informações acerca do objeto ensinado, informações essas que podem ser utilizadas em outras etapas do processo de ensino e aprendizagem.

Nessa mesma linha de pensamento, para Schneuwly (2009), o gesto de institucionalização tem funções pertinentes e importantes para o ensino. Ele fixa, de modo claro e convencional, o estatuto cognitivo de um saber para construir

uma aprendizagem. O aluno entende que pode utilizar este saber em novas ocasiões. A institucionalização permite a progressão do programa de um ponto de vista disciplinar.

Assim, interpretamos mediante aos estudos de Schneuwly (2009), que o gesto de institucionalização busca claramente fixar conteúdos já trabalhados, fazendo com que os alunos entendam que esses conhecimentos serão requisitados em outros momentos ou circunstâncias, podendo ser aproveitados por eles. “Em outras palavras, o gesto de institucionalização envolve o ensino já realizado pelo professor e a forma como os objetos de ensinados são novamente requisitados aos alunos” (Stutz; Queroz; Souza, 2017, p.125). Através da perspectiva apresentada por esses autores, entendemos que os conteúdos ensinados pelo professor e consolidados pelos estudantes não servirão apenas para atividades escolares futuras. Além disso, os alunos perceberão que tais objetos de ensino serão necessários e utilizados por eles em situações da vida cotidiana. Por isso, a escola precisa aproximar o objeto do ensino daquilo que é de interesse do aluno e que ele vivência no seu dia a dia, o que torna o objeto de ensino significativo.

. “Esse ato de institucionalizar pode ser realizado por meio de ações verbais, orais e escritas” (Messias; Dolz, 2016, p.54). Compreendemos a partir desses autores, que os professores discutem com os alunos conteúdos já estudados e assimilados, com o objetivo de fixar ideias. Desta forma, muitos professores só avançam para outros conteúdos do currículo quando ocorre a apropriação significativa dos alunos no que concerne aos assuntos já estudados.

Percebemos que os estudos acima apresentados em torno do gesto didático de institucionalização comungam de um mesmo entendimento. Em resumo, compreendem a institucionalização como uma oportunidade de fixar e ampliar o conhecimento acerca de um determinado conteúdo - objeto de ensino. Esse objeto poderá ser requisitado pelo professor em diferentes momentos e poderá ser utilizado pelo aluno em situações fora do espaço escolar.

Segundo Silva (2013), um outro gesto fundamental, o de planejamento, antecede todos os gestos didáticos e exerce influência sobre eles. O objeto de ensino recebe a sua primeira transformação ou decomposição por meio do gesto

de planejamento. O ato de planejar antecede a aula e exige tempo e condições favoráveis para que os professores organizem suas práticas de ensino.

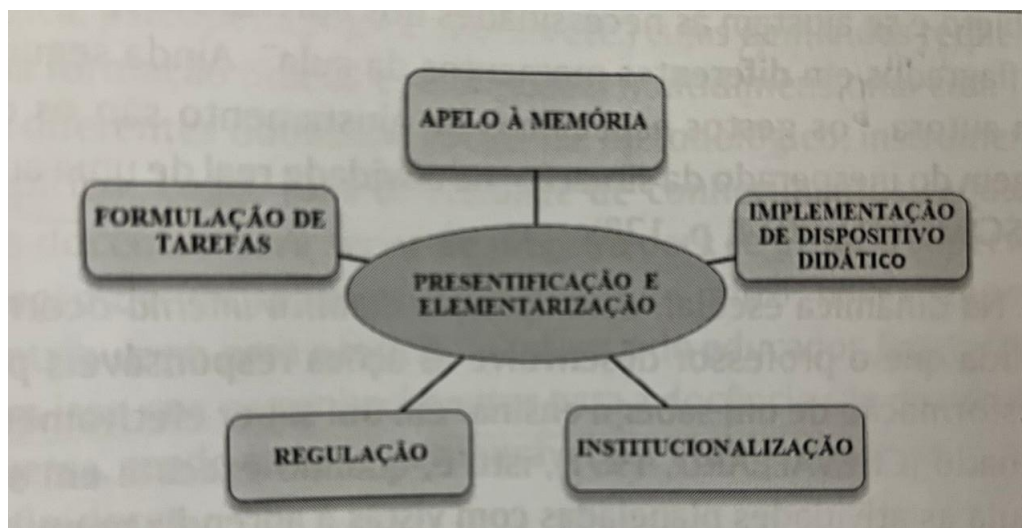
O planejamento é um gesto profissional do professor que leva em consideração a sequência de ensino, um curso ou aula, antecipando e preparando-os em função dos alunos (nível/ano/série) e seus conhecimentos já adquiridos a respeito do objeto a ser ensinado e os saberes já existentes nos pré-construídos a respeito desse objeto de ensino. A escolha do objeto de ensino, das atividades escolares a serem implementadas, a antecipação de possíveis obstáculos ou dificuldades dos alunos, bem como a antecipação de possíveis intervenções a fim de regular essas dificuldades que integram esse gesto (Silva-Hardmeyer, 2017, p. 101/102).

Todavia, os professores não podem pensar o planejamento como algo estático, mas sendo susceptível às intercorrências de sala de aula, advindas das participações dos alunos, que se configuram em sugestões, questionamentos, dúvidas ou obstáculos de aprendizagem. Em outras palavras, o planejamento deve ter margem para acontecimentos não previstos (Silva-Hardmeyer, 2017).

O planejamento das aulas e a escolha do objeto de ensino encontram-se interligados aos referenciais e as prescrições curriculares adotados pelas instituições de ensino. Todavia, como já defendemos aqui, compreendemos que as prescrições não são determinantes, mas constitutivas do trabalho do professor (Lima, 2016). Assim sendo, o gesto de planejamento organiza e direciona as práticas de ensino, mas podem surgir imprevistos durante a aula em que o professor necessite realizar ajustes que favoreçam a apropriação do objeto de ensino. Esses imprevistos nem sempre soam como negativos. É o momento, por exemplo, em que os alunos são ouvidos e trazem suas colaborações para o objeto de ensino. Faz-se, portanto, necessário que os professores considerem essas contribuições e proponham intervenções didáticas não previstas a partir da participação dos alunos (Silva, 2013; Lima, 2016).

Segundo Aeby Daghé e Dolz (2008), os gestos didáticos convergem para atender os objetivos de uma situação de aprendizagem. Nesse sentido, entendemos que o ato de planejamento, a execução das práticas de ensino e a avaliação da ação didática provoca inter-relações entre os gestos didáticos fundamentais. De maneira ilustrativa, Pereira e Pessoa (2017), buscam representar na figura abaixo essas inter-relações:

Figura 6: Inter-relações dos gestos didáticos fundadores (fundamentais)



Fonte: (Pereira; Pessoa, 2017, p. 157).

De acordo com a figura apresentada Pereira e Pessoa (2017), entendemos que os gestos didáticos de presentificação e elementarização (focalização) estão no centro do esquema, porque se consolidam como o ponto de partida para o professor instaurar a situação de ensino e aprendizagem, considerando o objeto de ensino a ser ensinado. Entretanto,

Não são suficientes, pois, ao apresentar em conteúdo e delimitar suas dimensões ensináveis, é preciso, simultaneamente, que o docente recorra, mais ou menos, a outros gestos também basilares (apelo à memória; regulação; implementação de dispositivos didáticos; formulação de tarefas, institucionalização) como forma de viabilizar o canal de comunicação e de tornar acessível ao aluno o conhecimento a ser apreendido (Pereira; Pessoa, 2017, p. 157).

Dessa maneira, concordamos que um único gesto didático não dar conta de toda a situação de didática, para que o objeto de ensino seja apreendido, o professor precisar mobilizar vários gestos didáticos, ou seja, não basta apenas implementar o dispositivo didático, mas promover, por exemplo, memórias didáticas, regulação e institucionalização.

Esse autores concebem o gesto didático de formulação de tarefas como um gesto didático fundador. “Corresponde aos enunciados produzidos, através dos quais o professor presentifica um dado objeto de aprendizagem” (Pereira; Pessoa 2017, p. 156). Esse gesto “é a porta de entrada para os dispositivos

didáticos” (Barros, 2013, p. 113).

O quadro abaixo apresenta de forma concisa o agir didático ao fazer uso dos gestos didáticos fundamentais.

Quadro 3: Gestos didáticos fundamentais

GESTOS	INTERVENÇÕES
PLANEJAMENTO	O professor organiza a prática de ensino.
IMPLEMENTAÇÃO DO DISPOSITIVO DIDÁTICO: PRESENTIFICAÇÃO E FOCALIZAÇÃO	O professor apresenta o objeto de ensino (presentificação); O professor delimita o que será estudado do objeto de ensino (focalização).
REGULAÇÃO	O professor realiza intervenções: explica, dialoga e sana dúvidas.
MEMÓRIA DIDÁTICA	O professor faz referência ao que foi estudado em aulas anteriores.
INSTITUCIONALIZAÇÃO	O professor busca conceituar conteúdos já ensinados.

Fonte: O autor desta pesquisa.

Este quadro mostra os gestos didáticos fundamentais ou fundadores, de acordo com Schneuwly (2009); Silva (2013) e Messias e Dolz (2016), entre outros. Além do mais, sintetiza o agir do professor ao mobilizá-los para ensinar o objeto de ensino. Todavia, o professor faz uso de gestos didáticos antes e depois da realização das aulas. Portanto, eles estão presentes na preparação das práticas de ensino, onde o objeto de conhecimento começa a ser decomposto, na sala de aula, proporcionando situações efetivas de ensino e aprendizagem e, após às aulas, quando o professor avalia a eficácia da sequência de ensino e as capacidades desenvolvidas pelos alunos.

Os professores também fazem uso de gestos didáticos considerados gerais, que, para Nascimento e Brun (2017), estão intrínsecos aos gestos fundamentais e influenciam no processo de transposição didática. As autoras apresentam essa categoria de gestos didáticos, denominados por elas de gestos específicos, a partir de resultados obtidos em uma análise de dados em torno de uma Sequência de Ensino (SE) desenvolvida por um professor de

Língua Portuguesa para ensinar o objeto de ensino, na qual foi possível identificar os seguintes gestos didáticos:

Quadro 4: Gestos didáticos específicos

- Expor oralmente os conteúdos
- Fazer copiar o texto dos slides
- Fazer ler em voz alta
- Fazer ler silenciosamente
- Fazer ler coletivamente
- Fazer responder oralmente questões
- Promover discussão oral sobre tema polêmico
- Fazer os alunos ouvirem o que os demais têm a dizer
- Propor tarefa para casa
- Corrigir atividades

Fonte: Nascimento e Brun (2017).

Tomando como base a nossa experiência na docência e o convívio com práticas de ensino distintas, desenvolvidas por colegas de profissão, podemos afirmar que gestos específicos como esses são comuns e funcionam quase como um ritual no cotidiano das salas de aula. Ressaltamos que os gestos específicos estão acoplados aos gestos fundamentais. Ao expor oralmente o conteúdo, por exemplo, o professor pode mobilizar o gesto didático de regulação, explicando o conteúdo ou ampliando o conhecimento, buscando resolver os obstáculos ou dificuldades de aprendizagem apresentados pelos alunos. A correção de atividades também mobiliza o gesto de regulação e é vista como um *feedback* dado aos alunos, possibilitando uma maior apropriação do objeto de ensino.

Fazer copiar o texto dos slides ou do quadro branco são gestos específicos muito característicos da prática de ensino e, no geral, são mobilizados pelo professor em outros momentos ou situações em que o conteúdo for requisitado. Quando ele diz “vejam o que está escrito no caderno”, aciona conteúdos trabalhados anteriormente e busca fixá-los (institucionalizar).

Além dos gestos languageiros discutidos acima, que contribuem para a compreensão do trabalho docente, fazem parte do agir didático os gestos não languageiros. Para os pesquisadores do Grupo GRAFE²², esses gestos

²² O Grupo GRAFE é um centro de pesquisa vinculado à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra (UNIGE). A sigla significa *Groupe de Recherche pour l'Analyse du Français Enseigné* (“Grupo de Pesquisa para Análise do Francês Ensinado”), criado

correspondem a tonalidade da voz, vestimentas, gesticulações, expressões faciais realizadas pelo professor, o contato visual estabelecido com os alunos e a construção do ambiente das práticas de ensino (Messias; Dolz, 2015).

Assim, inferimos a partir dos estudos do Grupo GRAFE, que os gestos não linguageiros podem ser utilizados de forma consciente ou inconsciente, ou seja, podem ou não ter sido planejados pelos professores. As expressões faciais, por exemplo, podem ocorrer de maneira natural, são as reações demonstradas pelos professores a partir dos posicionamentos dos alunos acerca de um determinado objeto de ensino, por exemplo. O professor pode realizar o gesto de balançar a cabeça, validando ou reprovando aquilo que o aluno está trazendo para o objeto de ensino. No entanto, entendemos que é de suma importância que os professores possam considerar as contribuições trazidas pelos alunos, fazendo uso do gesto de regulação, explicando, dialogando e ampliando o conhecimento, para que, dessa forma, os alunos se sintam motivados e prossigam ativamente no processo de construção de aprendizagens.

Todavia, entendemos que os alunos possuem interpretações próprias a respeito dos gestos didáticos mobilizados pelos professores. São afetados de maneiras diferentes e tais afetações implicam diretamente na maneira como atuam para transformar o objeto de ensino.

Na figura a seguir, buscamos sistematizar o que acabamos de expor neste subtópico:

no início dos anos 2000 para estudar como os objetos de saber são efetivamente ensinados em sala de aula, com foco inicial na didática do francês.

Figura 7: O agir docente e os aspectos constitutivos do agir didático.



Fonte: O autor desta pesquisa, inspirado em Silva (2013) e Lima (2016).

A figura acima explicita o entrelace entre agir docente, agir didático e gestos didáticos. Entretanto, o agir didático não se limita aos gestos didáticos, pois inclui outros aspectos constitutivos desse agir, como, por exemplo, os dispositivos didáticos e ferramentas de ensino.

Nesta pesquisa, temos como objetivo analisar o agir didático de uma professora de Língua Portuguesa no que se refere ao ensino de gêneros nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir dos dispositivos didáticos, ferramentas de ensino e gestos didáticos fundamentais utilizados na transformação do objeto de ensino. Portanto, as discussões realizadas nesta subseção são de fundamental importância para compreender o agir didático (objeto de estudo deste trabalho). Em outras palavras, a discussão teórica aqui desenvolvida oferecerá subsídios para a análise desses fenômenos nas práticas pedagógicas da professora de Língua Portuguesa dos anos iniciais, no que tange ao ensino de gêneros.

A seguir, traremos algumas reflexões teóricas acerca do ensino de gêneros, seja no plano do trabalho realizado (as práticas de linguagem escolares), seja no plano do prescrito (documentos orientadores do ensino).

4 O ENSINO DE GÊNEROS

Esta seção tem como objetivo, em um primeiro momento, dialogar sobre o ensino de gêneros nas práticas de linguagem escolares a partir dos estudos de Marcuschi (2005); Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004); Machado (2009); Geraldi (2011); Leal e Melo (2007); Silva e Melo (2007); Antunes (2003); Leal e Brandão (2007), entre outros. Posteriormente, discutiremos algumas orientações para o ensino de gêneros em âmbito nacional e local. Por essa razão, teceremos algumas reflexões acerca dos seguintes documentos oficiais: Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), ambos documentos de referência para o ensino de gêneros no Brasil, e o Currículo de Pernambuco (2019), documento de referência local.

4.1 O ENSINO DE GÊNEROS NAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM ESCOLARES

De acordo com Lima (2016), a noção bakhtiniana sobre gêneros do discurso serviu de base para construção posterior de pensamentos teóricos sobre esse objeto de ensino. Assim, Bakhtin foi o primeiro estudioso a apontar o gênero como um artefato sócio-histórico e cultural da atividade humana.

Segundo Bakhtin (2003), falamos apenas através de gêneros do discurso. Nessa perspectiva, os gêneros são tratados como uma elaboração criada pelo campo de uso da língua e de formas padrões relativamente estáveis de um enunciado. Em outros termos, isso significa dizer que a interação linguística ocorre por meio de enunciados orais e escritos, denominados de gêneros. Portanto, “aprender a falar significa aprender a construir enunciados” (Bakhtin, 2003, p. 283). Assim sendo, um enunciado estabelece conexão com outros enunciados de maneira complexa e organizada.

Dessa forma, Bakhtin propõe o agrupamento dos gêneros em primários e secundários. Os gêneros primários são provenientes e utilizados nas mais comuns situações da vida cotidiana, enquanto os gêneros secundários ocorrem em ocasiões de comunicação formal, o que exige o uso de uma linguagem mais elaborada.

Compreendemos, através de Bakhtin, que os gêneros primários correspondem às formas discursivas emergentes das interações cotidianas, presentes nas situações mais comuns da vida social. São caracterizados pela espontaneidade, informalidade e imediatez da comunicação, estando ligados a práticas sociais corriqueiras, como diálogos familiares, conversas entre amigos, cumprimentos e trocas breves de informações. Por outro lado, os gêneros secundários se desenvolvem a partir dos primários, mas possuem maior complexidade e formalidade, sendo associados a contextos institucionais e culturais específicos. Esses gêneros apresentam estruturas discursivas mais elaboradas, exigindo do sujeito a apropriação de normas e convenções linguísticas específicas para sua produção e compreensão, incluem o discurso acadêmico, relatórios técnicos, artigos científicos, textos jornalísticos e documentos oficiais.

Para Marcuschi (2008, p.151), “os gêneros textuais são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício do poder”. Assim, através dos gêneros, garantimos a nossa participação em situações de comunicação do cotidiano. No mundo acadêmico, por exemplo, ensaios, teses e conferências assumem um certo prestígio, determinando formas de fazer ciência e deliberando o que é científico (Marcuschi, 2008). Nessa perspectiva,

[...] podemos dizer que o controle social pelos gêneros discursivos é incontornável, mas não determinista. Por um lado, a romântica ideia de que somos livres e de que temos em nossas mãos todo um sistema decisório é uma quimera, já que estamos imersos em uma sociedade que nos molda sob vários aspectos e nos conduz a determinadas ações. Por outro lado, o gênero textual não cria relações deterministas nem perpetua relações, apenas manifesta-as em certas condições de suas realizações. Desde que nos constituímos como seres sociais, nos achamos envolvidos numa máquina sociodiscursiva. E um dos instrumentos mais poderosos dessa máquina são os gêneros textuais, sendo que seu domínio e manipulação depende boa

parte da forma de nossa inserção social e de nosso poder social (Marcuschi, 2008, p. 162).

Desse modo, depreendemos que, para estabelecermos alguma relação de poder ou influência no cotidiano, recorremos ao discurso, onde os gêneros se consolidam como instrumentos importantes e fundamentais para o funcionamento da língua, enquanto uma atividade que assegura a nossa integração social.

As discussões trazidas Marcuschi (2005), indicam que os gêneros podem ser concebidos como fenômenos históricos e sociais, ligados diretamente à vida cultural e social dos indivíduos. Funcionam como ordenadores e reguladores das situações comunicativas do cotidiano. São instrumentos maleáveis e dinâmicos, conectados a diferentes atividades socioculturais realizadas no dia a dia das pessoas, de acordo com as suas necessidades de comunicação oral e escrita. “[...] não concebemos os gêneros como modelos estanques, nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem [...]” (Marcuschi, 2008, p. 156). Nesse sentido, entendemos através das concepções de Marcuschi (2008) que os gêneros apresentam plasticidade, são adaptáveis às necessidades dos indivíduos nas mais diversas situações de comunicação. Assim, se nos comunicamos diariamente, essa comunicação só ocorre em virtude da existência de gêneros, quer em ocasiões formais ou informais, sejam eles da modalidade escrita ou oral, da cultura impressa ou digital. Portanto,

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. [...] Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, *entre outros* (Marcuschi, 2008, p. 155, grifo nosso).

Marcuschi (2008) menciona acima alguns gêneros da modalidade oral, tal como, telefonema e aula expositiva; outros considerados da modalidade escrita, romance e bilhete. Notadamente, a título de exemplo, a carta pessoal está em desuso, o que não significa que não pode ser trabalhada pelos professores em

sala de aula, pois, possibilita o trabalho com a leitura e com a escrita. A justificativa que encontramos para a falta de uso desse gênero pelos falantes da língua, se deu ao avanço da tecnologia, que possibilitou o surgimento de novos gêneros, principalmente advindos da internet (e-mail, mensagens instantâneas e chamadas audiovisuais).

Desse modo, todos os gêneros que circulam na sociedade possuem forma e função, bem como estilo e conteúdo, mas sua determinação ocorre basicamente pela função e não pela forma (Marcuschi, 2008). Nesse sentido, “[...] o estudo dos gêneros é hoje uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais” (Marcuschi, 2008, p.151).

Portanto, como já discutido na seção de introdução desta pesquisa, onde há comunicação, existe a presença de uma ou mais gêneros. Nessa perspectiva, por exemplo, Marcuschi (2008) afirma que é impossível não se comunicar verbalmente por um texto, pois a comunicação verbal ocorre através de textos organizados por algum gênero.

Marcuschi (2005) aponta que historicamente, numa primeira fase, povos de cultura oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros. Posteriormente, com a invenção da escrita alfabética (século VII A. C), multiplicam-se os gêneros, particularmente da modalidade escrita. Tais gêneros são expandidos com o amadurecimento da cultura impressa (no início do século XV) e, em meio ao processo de industrialização, iniciado no século XVIII, vêm sendo altamente ampliados, não sendo possível contabilizá-los.

Atualmente, há uma infinidade de gêneros textuais que emergem dos recursos midiáticos, como a televisão, o rádio e, principalmente, a internet, que têm assegurado novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita. Assim, sabemos da relação existente entre oralidade e escrita nos mais diferentes contextos da vida cotidiana, o que coloca os gêneros orais e escritos em um contínuo de fala e escrita, como propõe Marcuschi (2005). Por exemplo, há gêneros que se realizam oralmente, apesar de serem concebidos na forma escrita, como é o caso das notícias televisivas. Elas são lidas em voz alta pelo apresentador. Por isso,

Esta circunstância ou característica dos gêneros torna-os [...] fenômenos bastante heterogêneos e por vezes híbridos em relação à forma e aos usos. Daí dizer-se que os gêneros são modelos comunicativos. Servem, muitas vezes, para criar uma expectativa no interlocutor e prepará-lo para uma determinada reação (Marcuschi, 2005, p.33).

Conforme essas concepções, os gêneros são mobilizados pelos falantes de acordo com as suas necessidades de comunicação. Nesse sentido, deverão estar adequados a uma situação comunicativa. Em outras palavras, os gêneros são designados para contextos específicos. Marcuschi (2005) apresenta aspectos essenciais para tornar a produção de cada gênero adequada:

natureza da informação ou do conteúdo veiculado;
nível de linguagem (formal, informal, dialetal, culta etc.)
tipo de situação em que o gênero se situa (pública, privada, corriqueira, solene etc.)
relação entre os participantes (conhecidos, desconhecidos, nível social, formação etc.)
natureza dos objetivos das atividades desenvolvidas (Marcuschi, 2005, p. 34).

Além de uma questão de produção, trata-se do cumprimento das regras sociais emitidas pelos gêneros textuais. Portanto, em uma conversa entre amigos, podemos optar por gêneros orais informais, mas em uma palestra dirigida para estudantes, devemos prezar pela formalidade. Durante um sermão ou a leitura de uma sentença, não cabe aos locutores, padre e juiz respectivamente, contarem piadas. No entanto, inadequações em torno da escolha do gênero ocorrem frequentemente, mas não comprometem por inteiro a função comunicativa da língua, haja vista que a interação se mantém entre os indivíduos envolvidos na situação (Marcuschi, 2005).

Portanto, o espaço escolar se configura como propício para o ensino de gêneros textuais que permeiam o cotidiano dos alunos. Como veremos na subseção posterior, os PCN, a BNCC e o currículo de Pernambuco orientam que o trabalho com textos deve ser realizado por intermédio de gêneros, já que todo texto pertence a um determinado gênero textual. Entre tantos, são nomeados de: cardápio, convite, bilhete, receita e tirinha (gêneros da cultura impressa); explanação oral, seminário e debate (gêneros da cultura oral); vlog, gif, podcast e mensagens instantâneas (gêneros da cultura digital/midiática). Sendo assim,

o texto é tido como objeto de ensino, capaz de desenvolver um conjunto de habilidades de leitura, de escrita e de oralidade, o que tem se consolidado como base do ensino de língua portuguesa no ensino fundamental (Rojo; Cordeiro, 2004).

Assim, inferimos através dessas autoras, que optar pelo ensino de gêneros que fazem parte do dia a dia dos alunos facilita a aprendizagem, além de ser mais relevante, pois oportuniza que eles tragam suas experiências e conhecimentos prévios acerca do objeto de estudo, participando ativamente do processo de construção e consolidação de novos conhecimentos.

Portanto, uma das funções da escola é formar produtores de texto. Para isso, deve considerar a relação existente entre leitura e escrita. Nesse sentido, para escrever, devemos ter o que dizer, ou seja, um repertório de conhecimentos obtidos através da leitura. Além do mais, a proximidade com uma gama variada de textos nos dará condições para selecionarmos os gêneros adequados para a situação comunicativa que estivermos inseridos (Leal; Melo, 2007).

Silva e Melo (2007) conceituam a produção de textos como uma atividade cognitiva e social. Segundo esses autores, a escrita permite que as pessoas interajam em sociedade, por meio da adoção de diferentes gêneros: bilhetes, e-mails, lista de compras, entre outros. Assim, constata-se que a escrita está presente em múltiplas atividades realizadas pelas pessoas em seu cotidiano, seja na família, na escola, no trabalho ou em outros espaços de comunicação. “Quem escreve, escreve sabendo para que e para quem está escrevendo, isto é, tem sempre uma finalidade e um interlocutor, ainda que essa escrita destine-se a si mesmo” (Silva; Melo, 2007, p. 30).

Portanto, ao planejar a escrita de um texto, também implica na escolha do gênero adequado para determinada situação comunicativa. De acordo com Silva e Melo (2007),

Observando mais detalhadamente o que as pessoas escrevem no dia a dia, damos-nos conta de que elas não escrevem sem uma intenção e um destinatário concreto. Elas escrevem, por exemplo, para convidar um amigo para um aniversário, para avisar aos colegas de trabalho que não poderão comparecer a uma reunião, para não se esquecerem do dia e da hora de um compromisso, para informar os outros acerca de um

determinado assunto, entre outros tantos exemplos (Silva; Melo 2007, p. 30).

Então, entendemos, através desses autores, que o ensino planejado de gêneros nas unidades escolares é de suma importância, porque inevitavelmente eles fazem parte do cotidiano das pessoas desde muito cedo, nas mais diversas ocasiões de uso da língua falada e escrita. Logo, temos contato com os gêneros em variados espaços, tais como: espaços de lazer (placas informativas, cardápios de restaurantes, folhetos de eventos e anúncios de atividades recreativas); espaços públicos (placas de trânsito, cartazes informativos e panfletos); no trabalho (e-mail, ofícios e relatórios) e nas redes sociais (posts, comentários, memes e mensagens instantâneas); entre tantos outros que circulam no dia a dia das pessoas.

Nesse sentido, inferimos a partir dos autores acima, que a produção escrita requer tempo e preparação, já que perpassa por várias etapas. Nesse processo, os alunos necessitam mobilizar conhecimentos acerca do gênero do texto a ser produzido, além da incumbência de atender as regras de concordância e coesão, selecionar palavras adequadas e refletir sobre a organização das ideias, entre outras demandas. Por isso, as atividades de produção de gêneros na escola precisam ser organizadas, atendendo algumas medidas, tais como: critérios de planejamento da escrita, critérios de avaliação dos textos e critérios de orientação para reescrita. Dessa forma, é necessário “[gerar, selecionar e organizar ideias; esboçar em uma primeira versão; revisar; editar em uma versão final]” (Silva; Melo, 2007, p. 36).

Leal e Brandão (2007) também discutem que a escola deve propor situações no cotidiano da sala de aula que auxiliem os alunos no enfrentamento de suas dificuldades na escrita de textos. Os estudos destas autoras revelam que muitas pessoas apresentam medo de errar quando solicitadas a escrever textos. Portanto,

[...]temos que considerar, no cotidiano da sala de aula, objetivos que levem os alunos a perder o medo de escrever, a valorizar suas variedades linguísticas e a reconhecer as diferenças entre diversos contextos de interlocução, apropriando-se, gradativamente, das formas prestigiadas que são usadas na sociedade em diferentes situações de interação, sobretudo as mediadas por textos escritos (Leal; Brandão, 2007, p. 49).

Dessa maneira, os obstáculos encontrados pelos alunos na produção escrita podem estar relacionados a forma como a linguagem é adotada na escola, sem conceber as práticas realizadas na sociedade. Todavia, a produção de gêneros escritos na escola deve levar em conta as variedades linguísticas apresentadas pelos alunos, dando-lhes autonomia, segurança e compreensão da escrita enquanto forma de participação social (Leal; Brandão, 2007).

Logo, torna-se pertinente que o trabalho da escola possibilite que os alunos analisem os mais diversos eventos linguísticos, conhecendo as características e os propósitos comunicativos dos mais variados gêneros textuais, tanto orais como escritos. É um exercício que, além de instrutivo, contribui de forma significativa para com a produção textual. Marcuschi (2005) considera que:

[...] seria produtivo pôr na mão do aluno um jornal diário ou uma revista semanal com a seguinte tarefa: “identifique os gêneros textuais aqui presentes e diga quais são as suas características centrais em termos de conteúdos, composição, estilo, nível linguístico e propósitos”. É evidente que essa tarefa pode ser reformulada de muitas maneiras, de acordo com os interesses de cada situação de ensino (Marcuschi, 2005, p.35).

A tarefa apresentada por Marcuschi (2005), por mais simples que pareça ser, se faz favorável para o desenvolvimento de habilidades que trarão condições de produção de textos para os alunos. Em outros termos, não será possível produzir textos em determinados gêneros sem conhecer as suas características. Além disso, o aluno deverá planejar a produção textual considerando interlocutores pretendidos, suporte de circulação e finalidade. Dessa maneira, o professor pode realizar a tarefa de diferentes maneiras, mobilizando gestos didáticos diversos e fazendo uso de ferramentas específicas que considerar apropriadas para o ensino de gêneros.

A vida cotidiana é movida pelo uso de gêneros, sejam eles informais ou formais. Por isso, é de suma importância o aprimoramento do ensino de gêneros na escola. Porém, os gêneros aprofundados no espaço escolar são sempre os mesmos, notadamente, poemas, receitas, notícias e fábulas. Isso não significa que há um repertório limitado de gêneros nas prescrições curriculares, mas que alguns são selecionados para o ensino e outros não. Tal fator pode ser explicado

pelo fato de o professor não dispor de tempo suficiente para contemplar uma gama variada de gêneros que estão presentes na organização estrutural do currículo. Além disso, o ensino pode ser planejado (controlado), mas a aprendizagem não. Dito de outra forma, a transformação de um determinado gênero em objeto apreendido pelos alunos requer tempo (Marcuschi, 2005).

Ainda assim, gêneros considerados da modalidade escrita em geral ganham mais espaço de ensino do que gêneros da modalidade oral. Supostamente, isso ocorre porque os gêneros orais informais são apreendidos antes mesmo das práticas escolares, o que não significa dizer que os alunos aprendam naturalmente gêneros orais formais, como também não aprendem dessa forma gêneros da produção escrita (Marcuschi, 2005). “Lentamente, surgem novas perspectivas e novas abordagens que incluem até mesmo aspectos da oralidade” (Marcuschi, 2005, p. 36). Porém, o ensino de gêneros orais só é tratado de modo sistemático para alguns gêneros classificados como formais da comunicação pública, tipicamente escolares, como debates, entrevistas e exposição oral.

Desse modo, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) elencam uma série de exigências para o ensino da expressão oral e escrita, enfatizando que as práticas escolares não conseguem efetivá-las simultaneamente. São elas:

- permitir o ensino da oralidade e da escrita a partir de um encaminhamento, a um só tempo, semelhante e diferenciado;
- propor uma concepção que englobe o conjunto da escolaridade obrigatória;
- centra-se, de fato, nas dimensões textuais da expressão oral e escrita;
- oferecer um material rico em textos de referência, escritos e orais, nos quais os alunos possam inspirar-se para suas produções;
- ser modulador, para permitir uma diferenciação do ensino;
- favorecer a elaboração de projetos de classe (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 96).

Dessa forma, a escola precisa propor o ensino de gêneros orais e escritos de maneira igualitária, ou seja, ambos precisam ser privilegiados e aprofundados, sejam eles formais ou informais, considerando suas características específicas: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Além disso, é necessário explicitar para os alunos que cada

contexto de interação social faz uso de gêneros textuais específicos (Dolz; Noverraz, Schneuwly, 2004).

Os gêneros precisam ser ensinados gradativamente, respeitando a fase escolar e a faixa etária dos estudantes. Além do mais, os professores necessitam prezar pela implementação de textos que sirvam de referência para as produções orais e escritas. A esse respeito, Geraldi (2011) acrescenta que os textos produzidos pelos alunos só terão sentido se forem destinados a diferentes espaços de interlocução, não se restringindo apenas a correção do professor. Dito de outra forma, quando o destino da produção de textos é exclusivamente para o professor (quando os lê, na maioria das vezes, somente com a finalidade de atribuir notas), a produção de textos na escola foge completamente ao sentido de uso da língua, que é efetivada a partir da interação entre pessoas nas mais diversas situações comunicativas.

Para que as produções de textos se distanciem do uso artificial do emprego da língua, a escola precisa direcioná-las para outros canais de circulação, como exemplifica Geraldi (2011): a publicação impressa de uma antologia de histórias produzidas, a organização do jornal mural da turma, a organização de jornal impresso e a seleção dos melhores textos para serem publicados no jornal comunitário. Assim, o autor propõe o trabalho com diferentes temáticas e gêneros, de acordo com a série (ano) em curso pelo aluno.

No que se refere à implementação de textos que sirvam de referência para a produção, Leal e Melo (2007) discutem que, quando necessitamos produzir um texto, recorremos a conhecimentos adquiridos anteriormente, quando somos colocados em contato com determinado gênero em uma dada situação. Em outras palavras, conseguimos escrever uma carta porque conhecemos as suas principais características e finalidades, por termos tido experienciado esse gênero em outros momentos, geralmente promovidos pela escola.

Pensando por esta perspectiva trazida por Leal e Melo (2007) e refletindo por meio de experiências vivenciadas na docência, assumimos que os alunos apresentam fragilidades ao produzir textos escritos, de forma mais frequente: erros ortográficos, problemas de concordância, coesão e coerência e falta do que dizer (conhecimento insuficiente sobre a temática de produção). No entanto,

Dolz e Schneuwly (2004) destacam que as dificuldades relacionadas à ortografia e à sintaxe, embora importantes, não devem ser o foco prioritário nas etapas iniciais do processo de revisão e reescrita textual. Isso porque essas questões correspondem a aspectos gerais da língua que permeiam diversos gêneros discursivos, ainda que determinadas unidades linguísticas possam ter maior recorrência em alguns gêneros específicos. Assim, recomenda-se que, na revisão inicial, o trabalho concentre-se sobretudo na reorganização das ideias e na adequação do texto ao contexto de produção e às características do gênero em questão. As questões ortográficas e gramaticais devem ser tratadas preferencialmente na fase final da revisão, que tem como objetivo o refinamento e a correção formal do texto.

Silva e Melo (2007) alegam que as atividades de produção de textos fomentadas pela escola devem ser semelhantes às que acontecem em espaços fora dela. Portanto,

Se, na vida diária, escrevemos com uma finalidade concreta, para um destinatário concreto e adotamos um gênero também concreto, então é interessante que isso aconteça também na escola (Silva; Melo, 2007, p. 33).

Portanto, esses autores também compreendem que uma das atribuições mais importantes da escola é ensinar a escrever. Sendo assim, se os alunos escrevem para aprender, inevitavelmente, os professores serão os primeiros interlocutores dos seus textos. Contudo, a produção textual deve considerar a perspectiva sociointeracionista da língua, possibilitando o desenvolvimento linguístico dos alunos através de uma escrita contextualizada.

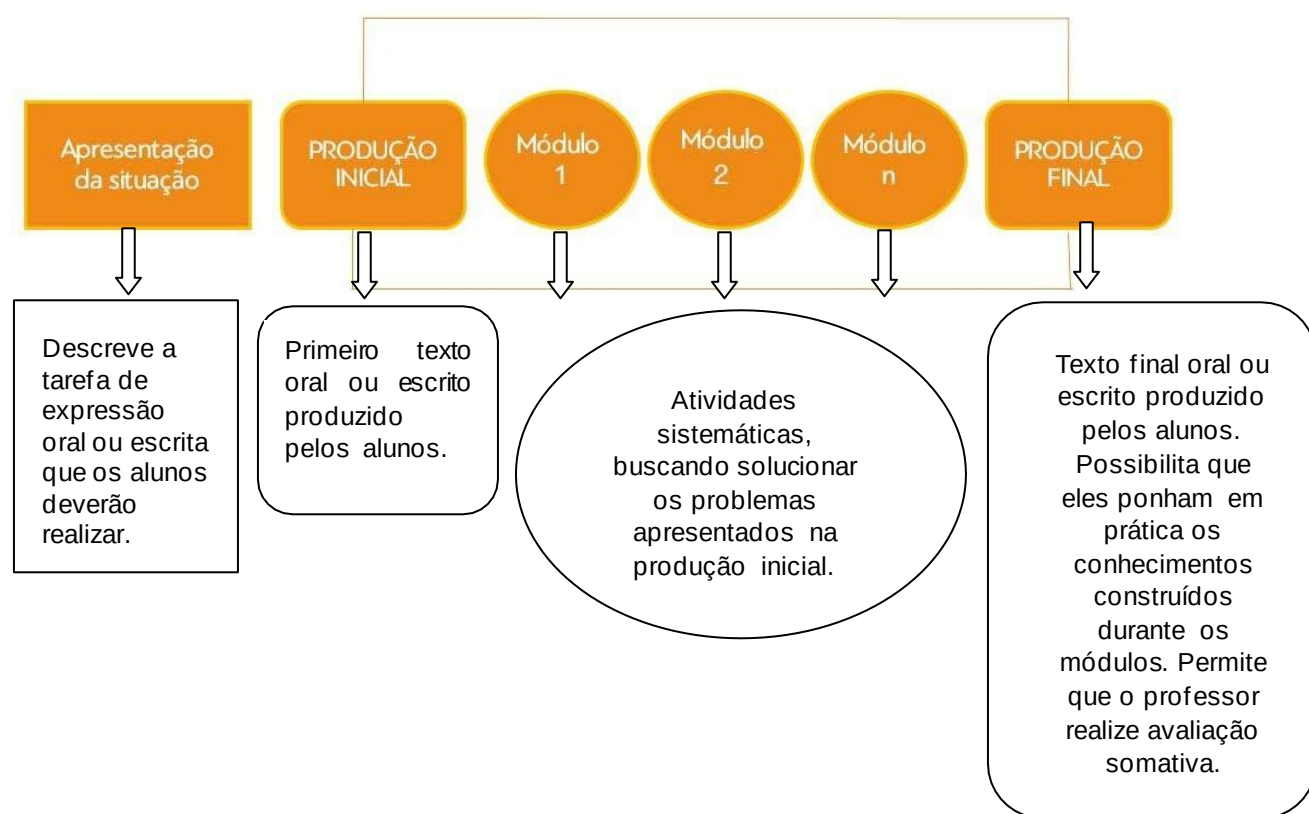
Antunes (2003) defende que a escrita seja uma atividade interativa, ou seja, uma ação compartilhada entre professores e alunos. Nesse sentido, os alunos devem produzir o texto com a ajuda do professor. As atividades de escrita devem ser previamente planejadas pelo docente, considerando a situação comunicativa. Assim, evitando que a atividade de produção escrita aconteça de forma improvisada em sala de aula.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apontam as Sequências Didáticas (SD) como um procedimento eficaz para trabalhar com gêneros em sala de aula. Caracteriza-se como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de

maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz, Noverraz; Schneuwly 2004, p. 97). Para estes autores, uma SD objetiva possibilitar aos alunos o domínio de um gênero de texto, aperfeiçoando a sua capacidade de fala ou escrita em uma dada situação comunicativa. Outra característica importante das sequências didáticas é possibilitar aos alunos o acesso a práticas novas de linguagem, pela escolha de gêneros que eles ainda não dominam.

A seguir vejamos uma adaptação do esquema de SD proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.98):

Figura 8: Esquema de sequência didática.



Fonte: Adaptado de (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p.98).

Este esquema apresenta as quatro fases de uma SD. Dessa forma, trata-se de uma sistemática que busca a progressão do aluno no que se refere ao domínio do gênero e, conseqüentemente da língua. Serve de exemplo para que

os professores elaborem as suas próprias sequências didáticas, de acordo com as necessidades dos seus alunos.

Na primeira fase, denominada de apresentação da situação, é exposto aos alunos a tarefa de expressão oral ou escrita que deverão realizar enquanto produção final. Ela os prepara para a primeira tentativa de produção do gênero. Essa fase precisa contemplar um problema de comunicação bem definido, que deve ser solucionado pelos alunos. Deve dar indicações que respondam às seguintes questões: Qual o gênero que será abordado? A quem se dirige a produção (Destinatários)? Que forma assumirá a produção (Gravação em áudio ou, vídeo, folheto, carta, entre outros)? Quem participará da produção (Todos ou alguns alunos da turma)? Um segundo momento dessa fase busca preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos (Schneuwly; Dolz, 2004).

Na segunda fase, “ocorre a primeira produção, os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade” (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 101). Entendemos que essa fase proporciona um feedback aos professores, ou seja, quais potencialidades já foram desenvolvidas pelos alunos e qual o caminho a percorrer.

A terceira fase, denominada de módulos, “trata-se de trabalhar os problemas que aparecem na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los” (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 103). Nessa fase, a atividade de produzir um texto oral ou escrito deve ser decomposta, três questões se colocam quanto ao encaminhamento de decomposição e de trabalho sobre problemas isolados: que dificuldades da expressão oral ou escrita abordar? Como construir um módulo para trabalhar um problema particular? Como capitalizar o que é adquirido nos módulos? (Schneuwly; Dolz, 2024).

“A sequência é finalizada com a produção final que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos” (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 103). Nesse sentido, indica os objetivos a serem atingidos, ou seja, o que já apreendeu, o que resta apreender sobre o gênero; serve de instrumento para regular e controlar seu

próprio comportamento durante a produção, revisão e reescrita dos textos e; permite avaliar os progressos realizados no domínio trabalhado. Além disso, essa fase possibilita ao professor realizar uma avaliação somativa (Schneuwly; Dolz, 2004).

Segundo Machado (2009), a SD é considerada um conjunto de atividades progressivas, planificadas, guiadas por um tema, ou por um objetivo geral, ou por uma produção de texto final. Sendo assim,

A SD permitiria um trabalho global e integrado; na sua construção, considerar-se-ia, obrigatoriamente, tanto os conteúdos de ensino fixados pelas instruções oficiais quanto os objetivos de aprendizagem específicos; ela contemplaria a necessidade de se trabalhar com atividades e suportes de exercícios variados; ela permitiria integrar as atividades de leitura, de escrita e de conhecimento da língua, de acordo com um calendário pré-fixado; ela facilitaria a construção de programas em continuidade uns com os outros; ela propiciaria a motivação dos alunos, uma vez que permitiria a explicitação dos objetos das diferentes atividades e do objeto geral que as guia (Machado, 2009, p. 133).

Desse modo, compreendemos através de Machado (2009), que uma SD deve ser construída com base nas capacidades e dificuldades apresentadas pelos alunos. Além do mais, as habilidades trabalhadas durante o conjunto de atividades em torno do gênero devem resultar em uma produção final do texto. Portanto, enfatizamos que o objeto de ensino deve ser direcionado a partir de atividades de linguagem, associadas ao gênero utilizado em uma dada situação comunicativa.

Retomando os estudos de Schneuwly (1994), Dolz e Schneuwly (2004) definem o gênero como um:

[...] (mega-) instrumento para agir em situações de linguagem. Uma das particularidades desse tipo de instrumento – como de outros, aliás – é que ele é constitutivo da situação: sem romance, por exemplo, não há leitura e escrita de romance. Sem dúvida, essa é uma das particularidades do funcionamento da linguagem em geral (e, logo, um limite da metáfora instrumental...). A mestria de um gênero aparece, portanto, como co-constitutiva da mestria de situações de comunicação. Situando-nos na perspectiva bakhtiniana, consideramos que todo gênero se define por três dimensões essenciais: 1) os conteúdos que são (que se tornam) dizíveis por meio dele; 2) a estrutura (comunicativa) particular dos textos pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas das unidades e

linguagem, que são sobretudo traços da posição enunciativa do enunciador, e os conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 52).

A partir dos estudos de Schneuwly e Dolz (2004), compreendemos que os gêneros se configuram como elementos fundamentais para a realização de situações de comunicação, funcionam como facilitadores e organizadores da interação humana. Portanto, os gêneros surgem como respostas às necessidades comunicativas de diferentes contextos sociais.

Além disso, Schneuwly e Dolz (2004), situam a perspectiva bakhtiniana ao apresentar três dimensões essenciais que definem o gênero: 1) Conteúdo temático (assunto ou tema abordado pelo gênero); 2. Forma composicional (estrutura organizacional do gênero, ou seja, características próprias que o tornam identificável; e Estilo linguístico (uso da linguagem no gênero, por exemplo, vocabulário, registros e escolhas linguísticas, influenciados pelo público-alvo e contexto). Todavia, essas três dimensões não funcionam isoladamente, mas de forma integrada. A articulação entre elas é o que caracteriza um gênero.

A escola enquanto espaço propício para a aprendizagem, tem a função de ensinar a ler, a escrever e a falar. A relação desses elementos com os gêneros é fundamental para o desenvolvimento da comunicação e da compreensão linguística.

Na missão de ensinar os alunos a escrever, a ler e a falar, a escola, forçosamente, sempre trabalhou com os gêneros, pois toda forma de comunicação – portanto, também aquela centrada na aprendizagem - cristaliza-se em formas de linguagem específicas. A particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um desdobramento que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem (Schneuwly; Dolz, 2004, p.76).

Esses autores deixam em evidência que a escola sempre trabalhou com gêneros, pois, toda expressão comunicativa consolida-se em processos de

aprendizagem. No entanto, o gênero deixa de ser somente um instrumento de comunicação e passa a ser um objeto de ensino.

Assim, consideraremos neste estudo, que o objeto de ensino se refere ao conteúdo a ser ensinado pelo professor em suas práticas cotidianas de sala de aula. Diante disso, trazemos o ponto de vista de Panossian e Nascimento (2022), acerca do objeto de ensino:

Argumenta-se que a organização da atividade pedagógica direcionada a promover o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes passa pela sistematização dos objetos de ensino em cada área de conhecimento. Assume-se que o termo objeto de ensino expressa os nexos conceituais de uma área, sintetizando a unidade entre as necessidades historicamente surgidas e as respostas que foram sendo desenvolvidas a tais necessidades em uma determinada esfera da vida. Nesse sentido, argumenta-se que o objeto de ensino possa se colocar como um potencial instrumento para a atividade docente em relação à análise dos diversos conteúdos prescritos (Panossian; Nascimento, 2022, p. 334).

Percebemos nessa ótica, que o gênero enquanto objeto de ensino se solidifica como um instrumento eficaz para o estudo de diversos conteúdos prescritos no currículo escolar. Nesse sentido, o objeto de ensino pode expressar nexos conceituais de uma área, desde que esteja estruturado de forma a refletir as relações e interdependências entre os conceitos fundamentais desse campo. Por exemplo, o professor de Língua Portuguesa pode solicitar que os alunos realizem a leitura do texto e identifiquem marcas de opinião em artigos de opinião e distingam fatos de opiniões (Panossian; Nascimento, 2022).

De acordo com Ferreira e Lima (2020), o gênero enquanto objeto de ensino é precisamente desdobrado em toda situação de ensino, ele se torna presentificado (subgesto de implementação do dispositivo didático) ao ser apresentado em sala de aula. Nesta perspectiva, a SD se consolida como um dispositivo didático “em que o professor cria meios para ensinar e o aluno, assim, construir a aprendizagem” (Ferreira; Lima, 2020, p. 41). Dito de outra forma, a SD, enquanto dispositivo didático, ajuda o professor a transformar o objeto de ensino (o gênero) em objeto ensinado, por meio do processo de transposição didática interna.

Na seção seguinte, discutiremos o ensino de gêneros em documentos oficiais: Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo de Pernambuco.

4.2 O ENSINO DE GÊNEROS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se consolidam como documentos essenciais e relevantes para o ensino de gêneros no Brasil. Ambos apontam a necessidade da escola em contemplar a diversidade de textos que fazem parte da vida dos alunos, levando em consideração a relevância social, assim, rompendo com o ensino tradicional e contribuindo com novas formas de aprendizagem. Dessa maneira, também discutem as potencialidades dos gêneros para o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes. Além dos mais, orientam para uma abordagem sistemática dos gêneros nos diferentes anos e níveis de escolarização. Embora o documento de referência atual em âmbito nacional seja a BNCC, é nos PCN de língua portuguesa que os gêneros se tornaram oficialmente objeto de ensino no Brasil (Lima, 2016), razão pela qual dedicaremos aqui uma subseção para a discussão sobre esse documento. Após duas décadas da publicação dos PCN, a BNCC retoma e amplia as orientações desse documento, contemplando o surgimento de novos gêneros, oriundos das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).

4.2.1 Os PCN

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para os anos iniciais do ensino fundamental, doravante PCN, publicado em 1997, o domínio da língua oral e escrita possibilita que o indivíduo tenha uma participação concreta e efetiva na sociedade. É por meio dela que nos comunicamos, temos acesso à informação, expressamos e defendemos ideias e pontos de vista, além de produzirmos conhecimento. Assim sendo, ao ensinar a língua, a escola deve prezar pela garantia de acesso aos saberes linguísticos a todos os alunos, sendo um direito inegável para o exercício da

cidadania. Dessa forma, a escola precisa considerar os conhecimentos prévios dos alunos, tendo a responsabilidade de ampliar as suas práticas de letramento, para que se tornem capazes não só de interpretar os diferentes textos que circulam na sociedade, mas também compreenderem as condições reais para a participação social em práticas de linguagem que mobilizam textos orais e escritos.

A partir dessas concepções, os PCN começam a discutir sobre gêneros, partindo da afirmativa que todo texto se organiza dentro de um gênero e que os diversos gêneros existentes são reconhecidos pelo seu conteúdo temático, estilo e construção composicional. Portanto,

Os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos. É por isso que, quando um texto começa com “era uma vez”, ninguém duvida de que está diante de um conto, porque todos conhecem tal gênero. Diante da expressão “senhoras e senhores”, a expectativa é ouvir um pronunciamento público ou uma apresentação de espetáculo, pois sabe-se que nesses gêneros o texto, inequivocamente, tem essa fórmula inicial. Do mesmo modo, pode-se reconhecer outros gêneros como cartas, reportagens, anúncios, poemas etc (Brasil, 1997, p. 23).

Por isso, é função da escola trabalhar com situações didáticas que ensinem aos alunos a utilizarem a linguagem oral e escrita nas mais diversas situações comunicativas da sua vida social. No que se refere aos gêneros orais, os PCN sugerem que entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades e dramatizações possam vir a ser objetos de ensino das práticas dos professores. A decomposição desses objetos de ensino no processo de transposição didática auxilia a participação efetiva dos alunos, por meio da palavra, enquanto cidadãos pertencentes a sociedade (Brasil, 1997).

Além do trabalho com os gêneros orais, também é função da escola ensinar gêneros da produção escrita. Logo, para facilitar esse trabalho, se faz necessário que a escola opte pelo uso de textos reais, ou seja, textos que façam parte das vivências cotidianas dos alunos, atribuindo-lhes sentido. Os textos escritos fora do ambiente escolar são dirigidos a interlocutores, possibilitando a interação sociocomunicativa entre os indivíduos. Por meio de um *outdoor*, por exemplo, o autor interage com muitos interlocutores ao mesmo tempo, já que se

trata de um suporte de circulação de textos em massa, que busca, por exemplo, divulgar produtos, serviços ou ideias. Através de mensagens instantâneas, o indivíduo interage diretamente com uma ou mais pessoas, nos mais variados assuntos (Brasil, 1997).

O que buscamos dizer com tais exemplificações a partir dos PCN é que habitualmente a escola opta por textos que somente servem para ensinar a ler e a escrever, sem se preocupar com as práticas de letramento que esses textos podem oportunizar. Além do mais, a produção de textos na escola não costuma ter interlocutores (Geraldi, 2011) e, sem isso, a língua não cumpre com a sua função sociocomunicativa.

Dentre os objetivos gerais apresentados pelo PCN para o ensino de língua portuguesa nos anos iniciais, selecionamos três que remetem diretamente ao ensino de gêneros. Vejamos no quadro abaixo:

Quadro 5: Objetivos gerais para o ensino de língua portuguesa nos anos iniciais

Objetivos
Expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-las com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos – tanto orais como escritos – coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos que se propõem e aos assuntos tratados;
Compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz;
Utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos: identificar aspectos relevantes; organizar notas; elaborar roteiros; compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes; fazer resumos, índices, esquemas, etc.

Fonte: Elaborado pelo autor desta pesquisa, com base no PCN (Brasil, 1997).

Tais objetivos explicitam que é necessário que os alunos desenvolvam suas habilidades para a compreensão e produção autônoma de textos orais e escritos em situações de participação social. Portanto, a escola se consolida como um espaço favorável para o ensino de gêneros. Ferreira (2023), em estudo documental, aponta alguns princípios do PCN para o ensino de gêneros na escola. São eles:

a necessidade de se contemplar a diversidade de textos que circulam na sociedade; as potencialidades dos gêneros para o desenvolvimento e à aprendizagem dos alunos no contexto

escolar; a abordagem sistemática dos gêneros em diferentes anos e níveis de escolarização; e a importância de se considerar as condições em que os textos são lidos e produzidos na sociedade (Ferreira, 2023, p. 77).

Assim, compreendemos através que o trabalho com textos na escola deve contemplar a diversidade de gêneros orais e escritos que circulam na sociedade e que fazem parte das práticas de linguagem das quais participam os alunos, prezando por uma abordagem sistemática, levando em consideração a idade e a série (ano) em curso pelos alunos. Portanto, os gêneros selecionados para serem ensinados no ensino fundamental anos iniciais podem ser os mesmos para o ensino fundamental anos finais, o que difere de um nível para o outro é o grau de complexidade. Em outros termos, pela lógica de progressão, um mesmo gênero pode ser retomado em anos/níveis de escolarização, mas com o grau de complexidade diferente. Ademais, os gêneros potencializam o desenvolvimento de aprendizagens em torno dos conteúdos da Língua Portuguesa durante toda a fase escolar (Ferreira, 2023).

Portanto, se faz de suma importância que a escola viabilize condições de produção. Nesse sentido, os PCN apontam que as práticas pedagógicas organizadas em torno dos conteúdos dos temas transversais podem contextualizar consideravelmente a aprendizagem da língua, de modo que o trabalho realizado pelos alunos possa ser convertido em produções que tratem assuntos de interesse de toda a comunidade escolar. São textos que consideram a realidade e o cotidiano marcado por vivências e experiências. Sendo assim, existem diversas possibilidades de produção em torno dos temas transversais estudados, como a produção de jornais escolares e comunitários, seminários, palestras e panfletos de orientação sobre campanhas de prevenção de doenças que afetam a comunidade, folhetos, cartazes, entre outros.

Além da função da escola enquanto promotora do ensino de gêneros, os PCN deixam claro a relevância do papel do professor nesse processo. “Além de ser aquele que ensina os conteúdos, é alguém que pode ensinar o valor que a língua tem, demonstrando o valor que tem para si” (Brasil, 1997, p. 38). Em outras palavras, o professor é tido pelos alunos como modelo das práticas de linguagem. Ele pode ser visto como aquele que demonstra gosto e interesse pela leitura e pela escrita e, assim, revela a importância dessas práticas para o

exercício da cidadania, constituindo-se a única ou uma das poucas referências para seus alunos (Brasil, 1997).

Posto isso, entendemos que a leitura e a escrita são práticas complementares. O trabalho com leitura tem como propósito não somente a formação de leitores competentes, mas também de escritores, pois a capacidade de produção de textos eficazes está relacionada ao repertório sociocultural dos estudantes que é construído por suas experiências e pelas práticas de leitura. Ou seja, a leitura nos fornece condições de escrita, não se escreve sobre determinado assunto sem dele conhecer (Brasil, 1997). Portanto,

Um escritor competente é alguém que, ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão. Por exemplo: se o que deseja é convencer o leitor, o escritor competente selecionará um gênero que lhe possibilite a produção de um texto predominantemente argumentativo; se é fazer uma solicitação a determinada autoridade, provavelmente redigirá um ofício; se é enviar notícias a familiares, escreverá uma carta. Um escritor competente é alguém que planeja o discurso e consequentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características específicas do gênero. É alguém que sabe elaborar um resumo ou tomar notas durante uma exposição oral; que sabe esquematizar suas anotações para estudar um assunto; que sabe expressar por escrito seus sentimentos, experiências ou opiniões (Brasil, 1997, p. 47/48).

Os PCN também consideram que o escritor competente é aquele que percebe que precisa melhorar o seu próprio texto, ou seja, é capaz de revisá-lo ou reescrevê-lo, deixando claras as suas ideias e pensamentos para os leitores. Dito de uma outra forma, o leitor eficiente organiza e planeja a escrita, passando por processos de revisão e edição, tornando-os adequados para o momento.

Entretanto, encontramos frequentemente textos que não consideram as características do gênero, ou seja, “[...] narrações que “não contam histórias”, cartas que não parecem cartas, textos expositivos que não expõem ideias, textos argumentativos que não defendem nenhum ponto de vista” (Brasil, 1997, p. 49). Dessa forma, enfatizamos que, para sanar tais dificuldades, o papel da escola é

tomar como ponto de partida textos que façam parte do cotidiano dos alunos, ampliando gradativamente as práticas de leitura e de escrita.

Não menos importante que a escrita, a oralidade se constitui como uma das práticas de linguagem a ser trabalhada no ambiente escolar. Sabemos que não é função da escola ensinar o aluno a falar, isso ele aprende em outras experiências advindas muito antes da fase escolar, por exemplo, nas relações familiares. No entanto, a escola se constitui como um espaço favorável para o desenvolvimento da capacidade de expressão oral dos alunos. Assim sendo, ela precisa respeitar a diferença e a diversidade de formas de expressão utilizadas pelos seus alunos, mas ensinando-lhes os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas, que difere de suas comunidades e se expande para várias instâncias públicas (Brasil, 1997). Sendo assim,

As situações de comunicação diferenciam-se conforme o grau de formalidade que exigem. E isso é algo que depende do assunto tratado, da relação entre os interlocutores e da intenção comunicativa. A capacidade de uso da língua oral que as crianças possuem ao ingressar na escola foi adquirida no espaço privado: contextos comunicativos informais, coloquiais, familiares. Ainda que, de certa forma, boa parte dessas situações também tenha lugar no espaço escolar, não se trata de reproduzi-las para ensinar aos alunos o que já sabem. Considerar objeto de ensino escolar a língua que elas já falam requer, portanto, a explicitação do que se deve ensinar e de como fazê-lo (Brasil, 1997, p. 38).

Logo, expressar-se oralmente exige preparo e segurança. Tais conquistas podem ser adquiridas a partir da inserção de práticas pedagógicas que proponham atividades sistemáticas de fala, de escuta atenta e de reflexão sobre a língua oral. Dessa forma, a escola precisa possibilitar aos alunos a participação em diversas “[...] atividades de produção e interpretação de uma ampla variedade de textos orais, de observação de diferentes usos, de reflexão sobre os recursos que a língua oferece para alcançar diferentes finalidades comunicativas” (Brasil, 1997, p.39).

As atividades de exposição oral, por exemplo, estabelecem relações entre os conteúdos da língua oral e escrita. Isso porque ao se prepararem para apresentar um seminário de uma determinada disciplina, os alunos precisam escrever o roteiro de suas falas. E são os assuntos das diferentes áreas do

conhecimento que darão significado às atividades de exposição oral, pois será a partir delas que os alunos irão organizar suas falas e construir seus argumentos durante a situação comunicativa (Brasil, 1997). Ainda, segundo os PCN, a apresentação de trabalhos ou seminários tradicionalmente inicia na quarta série (atual 5º ano do Ensino Fundamental anos iniciais), mas práticas procedimentais de como se expor oralmente em público não costumam ser ensinadas pela escola.

O trabalho com linguagem oral deve acontecer no interior de atividades significativas: seminários, dramatização de textos teatrais, simulação de programas de rádio e televisão, de discursos políticos e de outros usos públicos da língua oral. Só em atividades desse tipo é possível dar sentido e função ao trabalho com aspectos como entonação, dicção, gesto e postura que, no caso da linguagem oral, têm papel complementar para conferir sentido aos textos (Brasil, 1997, p. 40).

Assim, a partir do exposto pelos PCN, concebemos que o trabalho com a oralidade na escola deve ocorrer por meio do ensino gêneros, o que possibilita o desenvolvimento da linguagem oral, preparando o estudante para diferentes situações de comunicação, o qual utilize adequadamente diferentes aspectos, como, a entonação valorativa, gestos e postura.

Ferreira (2023) discute que o ensino da língua portuguesa, além de contemplar uma diversidade de gêneros socialmente relevantes para os estudantes, também precisa considerar os seus modos de organização. Por isso, é necessário que as atividades de ensino apontem para a compreensão de que textos de diferentes gêneros são organizados de maneiras distintas, ou seja, os gêneros apresentam características específicas e finalidades próprias. Por exemplo, o gênero fábula defende um argumento (moral da história) por meio de uma narrativa envolvendo um diálogo entre animais, que fazem o leitor refletir sobre a vida cotidiana; já o poema, é escrito em versos e estrofes, por meio do qual o autor se expressa artisticamente, revelando suas emoções e sentimentos.

Os PCN enfatizam que há um número ilimitado de gêneros, o que torna impossível que a escola trabalhe com todos, optando por uma abordagem sistemática que considere os diferentes anos e níveis de escolarização. Ferreira (2023), ao analisar o documento, infere que:

O currículo supracitado ressalta que há um número ilimitado de gêneros, que variam diante de suas funções, épocas, culturas e finalidade social. E mesmo que a escola quisesse abordar todos, seria uma tarefa impossível, e é por esse motivo que há alguns gêneros que são priorizados no ensino de Língua Portuguesa nesse documento, a fim de ter uma abordagem mais aprofundada (Ferreira, 2023, p. 79).

Tendo em vista a imensa gama de gêneros que circulam na sociedade, os PCN apresentam uma seleção de gêneros a serem priorizados no ensino de Língua Portuguesa. Desse modo, a escolha desses gêneros deve levar em conta às situações comunicativas nas quais os alunos estão inseridos. “Assim, é dada prioridade aos gêneros que contribuem para assegurar o direito do estudante ao exercício de cidadania” (Ferreira, 2023, p.79).

Assim sendo, os PCN (1997) apresentam gêneros que considera adequados para o trabalho com a linguagem oral e escrita no ensino fundamental anos iniciais. Vejamos a seguir.

Quadro 6: Gêneros para os anos iniciais do ensino fundamental

Linguagem	Gêneros
Oral	• contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares; • poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas, provérbios; • saudações, instruções, relatos; • entrevistas, debates, notícias, anúncios (via rádio e televisão); • seminários, palestras.
Escrita	• cartas (formais e informais), bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal, etc.), convites, diários (pessoais, da classe, de viagem, etc.); • quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis; • títulos, lides, notícias, resenhas, classificados, etc.; • anúncios, <i>slogans</i>, cartazes, folhetos; • parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, piadas; • contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares, folhetos de cordel, fábulas; textos teatrais; • relatos históricos, textos de enciclopédia, verbetes de dicionário, • textos expositivos de diferentes fontes (fascículos, revistas, livros de consulta, didáticos, etc.), textos expositivos de outras áreas e textos normativos, tais como estatutos, declarações de direitos, etc.

Fonte: O autor desta pesquisa, com base no PCN (BRASIL, 1997).

Apresentados os gêneros e os seus objetivos para o estudo da linguagem oral e escrita, compreendemos que tais práticas são relevantes e garantem a

participação efetiva dos indivíduos em diferentes situações comunicativas na sociedade. Por isso, se faz necessário que a escola reafirme o seu compromisso em trabalhar textos que fazem parte do cotidiano dos alunos e que deles fazem uso, para que de fato a língua cumpra com a sua função social.

Por essa razão, os textos selecionados devem promover, de algum modo, a participação do estudante na sociedade, são aqueles que “[...] podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem [...]” (Brasil, 1998, p. 24).

Nesta subseção, discutimos os PCN enquanto documento oficial para o ensino de gêneros na escola. A proposta apresentada por esse referencial curricular almeja a participação efetiva dos indivíduos na sociedade por meio das práticas de linguagem que serão concretizadas com o domínio da língua oral e escrita. Nessa perspectiva, através do ensino de gêneros, tem-se o intuito de formar leitores e produtores de textos (orais e escritos) competentes. Reiteramos aqui que discurremos primeiramente sobre os PCN por ser o primeiro documento a oficializar esse ensino nas escolas. Posterior aos PCN, porém com intervalo de vinte anos, surge em um novo contexto social a BNCC (2017), que, apesar do espaço de tempo, nele se baseia, sem desprezar suas orientações, tendo os mesmos princípios, mas contemplando o aparecimento de novos gêneros, advindos da cultura digital e que fazem parte do cotidiano dos alunos na sociedade atual.

4.2.2 A BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) retoma e amplia as orientações trazidas pelos PCN acerca do ensino de gêneros. Sendo assim, a BNCC contempla o surgimento de novos gêneros, ocasionado pelo advento das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Trata-se de práticas de linguagem contemporâneas, possibilitadas pela cultura digital, que viabilizam, além de novos gêneros e textos ainda mais multissemióticos e multimidiáticos, novas formas de produção e interação em redes sociais ou em outros ambientes da *Web*. No entanto, a BNCC não desprivilegia o trabalho com gêneros

impressos, tais como a notícia, entrevista, crônica, tirinha, entre outros, mas busca contemplar o letramento digital.

Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir *playlists*, *vlogs*, vídeos-minuto, escrever *fanfics*, produzir *e-zines*, nos tornar um *booktuber*, dentre outras muitas possibilidades (Brasil, 2017, p. 68).

A BNCC apresenta práticas de linguagem, objetos do conhecimento e habilidades para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental Anos Iniciais, em que as experiências com a língua oral e escrita precisam ser aprofundadas:

no eixo **Oralidade**, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; no eixo **Análise Linguística/Semiótica**, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos; no eixo **Leitura/Escuta**, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo **Produção de Textos**, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais (Brasil, 2017, p. 87).

Sendo assim, os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses) (Brasil, 2017).

Em linhas gerais, o Eixo da Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação; o Eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com

diferentes finalidades e projetos enunciativos; o Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face; o Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido (Brasil, 2017).

Essas práticas estão organizadas na BNCC por campos de atuação, “aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes” (p. 84). Assim, compreendemos que o documento fortalece a concepção de que a escola precisa aproximar o conteúdo escolar daquilo experienciado pelos alunos em outros contextos, ensinando algo que para eles tenha sentido.

São campos de atuação do Ensino Fundamental Anos Iniciais: campo da vida cotidiana, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e da pesquisa e campo da vida pública. Vejamos no quadro abaixo:

Quadro 7: Campos de atuação da BNCC no Ensino Fundamental Anos Iniciais

Campo da vida cotidiana	Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional. Alguns gêneros textuais deste campo: agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras.
Campo artístico-literário	Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas,

	contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros.
Campo das práticas de estudo e da pesquisa	Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura/escrita que possibilitem conhecer os textos expositivos e argumentativos, a linguagem e as práticas relacionadas ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica, favorecendo a aprendizagem dentro e fora da escola. Alguns gêneros deste campo em mídia impressa ou digital: enunciados de tarefas escolares; relatos de experimentos; quadros; gráficos; tabelas; infográficos; diagramas; entrevistas; notas de divulgação científica; verbetes de enciclopédia
Campo da vida pública	Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura e escrita, especialmente de textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos. Alguns gêneros textuais deste campo: notas; álbuns noticiosos; notícias; reportagens; cartas do leitor (revista infantil); comentários em sites para criança; textos de campanhas de conscientização; Estatuto da Criança e do Adolescente; abaixo-assinados; cartas de reclamação, regras e regulamentos.

Fonte: Elaborado pelo autor desta pesquisa, com base na BNCC (2017).

O quadro acima mostra alguns exemplos de gêneros pertencentes aos diferentes campos de atuação da BNCC. É possível observar variadas situações de linguagem contextualizadas em cada um deles, nos quais, possibilitam o trabalho com a leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica.

Para mais, optamos por realizar um quadro síntese ²³das práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades que constam na BNCC para o ensino de gêneros no 5º ano do Ensino Fundamental, por ser este o ano de escolarização em que será analisado o agir didático da professora ao ensinar gêneros. Além disso, retomamos os campos que possibilitam a atuação dos indivíduos nas práticas sociais que se desenvolvem nos gêneros textuais. No quadro, podemos observar que os gêneros não são engessados, podendo transitar em diferentes campos, dependendo de sua funcionalidade e de suas especificidades.

²³ Quadro disponível nos apêndices deste trabalho.

Ferreira (2023), em sua pesquisa documental, tendo como fonte para análise de dados a BNCC, aponta que o documento apresenta princípios para o ensino de gêneros. São eles:

a necessidade de se contemplar a diversidade de textos que circulam na sociedade; as potencialidades dos gêneros para o desenvolvimento e à aprendizagem dos alunos no contexto escolar; a abordagem sistemática dos gêneros em diferentes anos e níveis de escolarização; e a importância de se considerar as condições em que os textos são lidos e produzidos na sociedade (Ferreira, 2023, p. 85).

As análises feitas por Ferreira (2023) mostram que os princípios para o ensino de gêneros são os mesmos nos dois documentos: PCN e BNCC. O primeiro princípio busca contemplar a necessidade de textos que circulam na sociedade. Segundo Ferreira (2023, p.85), “é por meio desses campos que os gêneros são organizados para propostas de ensino através de habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes”. A BNCC, por exemplo, leva em consideração os campos de circulação dos gêneros. São eles: campo da vida pública, campo da vida cotidiana, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo artístico-literário e campo jornalístico-midiático. Todavia, este último não é trabalhado na primeira etapa do ensino fundamental.

O segundo princípio se refere às potencialidades dos gêneros para o desenvolvimento e o da aprendizagem dos alunos no contexto escolar. Concordamos com Ferreira (2023) ao dizer que a BNCC orienta que os conhecimentos articulados em torno dos gêneros textuais, língua, norma padrão e diferentes linguagens (semioses) favorecem o desenvolvimento de habilidades dos eixos de leitura e escrita. Dessa forma, o ensino de gêneros mobiliza diferentes saberes, possibilitando que os estudantes melhorem a sua capacidade de compreensão e produção de textos.

O terceiro princípio trata da abordagem sistemática dos gêneros, que deve considerar os anos e níveis de escolarização, em que o ensino de gêneros vai sendo ampliado gradativamente, respeitando as fases de desenvolvimento do estudante e a progressão da sua participação na sociedade. No 1º ano do ensino fundamental, por exemplo, é sugerido o trabalho com textos mais curtos (lista de brinquedos, convite de aniversário, parlendas, entre outros). Portanto, são gêneros que auxiliam no processo de alfabetização dos estudantes e que

fazem parte de suas experiências comunicativas na infância e no início da fase escolar.

O quarto princípio orienta que se considere as condições de leitura e produção de gêneros orais e escritos na sociedade. Nesse sentido,

Relacionar o texto com suas condições de produção, seu contexto sócio-histórico de circulação e com os projetos de dizer: leitor e leitura previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas em jogo, papel social do autor, época, gênero do discurso e esfera/campo em questão etc (Brasil, 2017, p. 72).

Assim sendo, inferimos, a partir de Ferreira (2023), que os PCN priorizam os direitos de aprendizagem e a BNCC têm como foco competências e habilidades. E que a construção de um currículo nacional não acontece de forma neutra, já que conta com a disseminação de ideologias, valores e experiências advindos de grupos políticos, privados e acadêmicos que estavam em exercício no período de elaboração do documento.

Compreendemos que ambos os currículos foram elaborados em décadas e contextos históricos totalmente diferentes. Os PCN buscam romper com a educação tradicional em um período de crescimento industrial e aparecimento de aparelhos eletrônicos e a BNCC surge com vistas a atender as demandas da sociedade atual, marcada pelas novas tecnologias. Dito de outra forma, tanto os PCN como a BNCC, em suas épocas de elaboração, buscaram levar para a escola uma proposta de ensino alinhada às demandas sociais, rompendo com práticas tradicionais e considerando textos que estão presentes na vida dos estudantes.

Em síntese, a BNCC, além de não desconsiderar os gêneros da cultura impressa, preocupa-se com o letramento digital e com as práticas de linguagem da contemporaneidade, com o uso de gêneros da cultura digital e por textos multissemióticos e multimidiáticos, que permitem novas formas de produção e interação em diferentes redes sociais e em outros espaços. Além do mais, a BNCC é dividida em duas partes, uma propõe o estabelecimento de uma base nacional comum curricular a partir da qual estados e municípios devem empreender reformulações em seus currículos. E a outra parte é denominada de diversificada, construída para atender o contexto local, social e individual da escola. Portanto, em decorrência e alinhado ao que pretende a BNCC, emerge

o Currículo de Pernambuco, com os mesmos campos de atuação e o ensino de gêneros organizados em quatro práticas de linguagem para o Ensino Fundamental anos iniciais.

4.2.3 O currículo de Pernambuco

Cordeiro (2019) aponta que o Currículo de Pernambuco foi implementado no ano de 2019, com o objetivo de conduzir o trabalho pedagógico para o conjunto das redes de ensino (estadual, municipais e privadas) do Estado de Pernambuco. Sua construção foi fundamentada na Base Nacional Comum Curricular (2017), nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), nos Parâmetros Curriculares de Pernambuco (2012), em parceria com a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e com a Secretaria de Educação Estadual.

Em primeiro momento, abril de 2018, foi definida uma equipe para a elaboração do documento, sendo auxiliada por especialistas de diferentes áreas do conhecimento e professores da educação básica. Nessa etapa, as escolas públicas e particulares das redes municipais e estaduais também puderam realizar suas colocações. As contribuições dos professores, dos especialistas das diferentes áreas do conhecimento e das escolas foram inseridas na versão preliminar, debatida e analisada entre agosto e setembro de 2018, em seis seminários estaduais regionais, tendo a participação de professores das Instituições de Ensino Superior (IES) e da educação básica. As colaborações advindas dos seminários resultaram na segunda versão do documento, dialogada em um novo seminário. As mudanças propostas foram analisadas, resultando na versão final do currículo, que foi examinada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), aprovada e disponibilizada para a consulta pública no início do ano de 2019 (Cordeiro, 2019).

Em concordância com a BNCC, o Currículo de Pernambuco aponta que estamos inseridos em uma sociedade que a cada dia torna-se mais digital, por isso não é suficiente somente que a escola trabalhe com a escrita impressa, visto que interagimos cotidianamente com vídeos, áudios e imagens, o que faz com

que tenhamos gêneros ainda mais multimodais e hipermidiáticos (Pernambuco, 2019).

Inferimos, a partir desses referenciais, que o surgimento das novas formas de letramento (letramento digital) possibilita a participação nas práticas sociais do mundo digital em que vivemos, através do uso e domínio de tecnologias como o computador, celular, entre outros objetos multimidiáticos. Isso faz com que a escola amplie as suas condições de trabalho em torno dos gêneros, concebendo a variedade de textos contemporâneos (podcast, memes, gif, chat, entre outros), mas sem desprezar os tradicionalmente presentes no planejamento do professor (carta, poema, conto, fábula, entre outros). O que é proposto na BNCC e no Currículo de Pernambuco é que a escola vá além do escrito/impresso, considerando textos, por vezes, já conhecidos pelos alunos, mas que não eram tomados como objetos de ensino. Portanto, a escola precisa trabalhar com gêneros capazes de valorizar as práticas sociais experienciadas pelos alunos, possibilitando uma participação ativa e crítica nas diferentes situações de comunicação.

Tanto a BNCC como o Currículo de Pernambuco trabalham com os mesmos campos de atuação para a Língua Portuguesa no Ensino Fundamental Anos Iniciais e organizam o ensino dos gêneros em quatro práticas de linguagem (eixos) da Língua Portuguesa: leitura, produção de texto (orais e escritos), oralidade e análise linguística/semiótica. Nessa perspectiva, as práticas de linguagem encapsulam os objetos de conhecimento e suas habilidades específicas. São quinze habilidades trabalhadas de forma progressiva do 1º ao 5º ano, que serão aprofundadas pelo trabalho com gêneros, considerando as especificidades do público-alvo. Tais habilidades devem ser introduzidas no 1º ano e consolidadas no 5º ano.

No que concerne ao eixo da leitura, o currículo enfatiza que ensinar a ler (eixo da leitura) é deixar claro para os alunos que é necessário considerar os contextos de produção, ou seja, além de passar a ter conhecimento e domínio sobre diferentes temáticas, por meio da leitura o aluno familiariza-se com as características do gênero, interlocutor pretendido, suporte de circulação e finalidade. “Bem como reconhecer a importância das culturas do escrito e

interpretar imagens e recursos semióticos que constituem muitos gêneros digitais” (Pernambuco, 2019, p. 81).

Além dos contextos anteriormente mencionados, a produção de textos escritos (eixo da produção textual) precisa passar por processos de produção (planejamento, textualização e revisão, reescrita/edição). Isso faz com que o estudante sinta a necessidade de melhorar os seus textos e torná-los adequados a diferentes situações de interação da linguagem. Sendo assim, o professor precisa optar por recursos didáticos e atividades que orientem a avaliação do texto, de modo a:

oportunizar os estudantes a vivenciar esse jogo complexo de produção de sentido e assumir-se como autor/coautor dos discursos, sendo capaz, sobretudo de analisar os diferentes contextos e situações sociais nos quais os textos são produzidos e sobre as diferenças – em termos formais, estilísticos e linguísticos – que tais contextos determinam; relacionar diferentes textos; selecionar os procedimentos de escrita adequados aos contextos de produção, além das informações, dados, argumentos e outras referências a serviço do projeto textual; textualizar, ou seja, organizar as informações e progressão temática, estabelecer relações entre as partes do texto, usar – a serviço do projeto textual e da produção de sentido – os recursos linguísticos e multissemióticos mais apropriados e empregar, de acordo com o contexto de interação, os aspectos notacionais e gramaticais (Pernambuco, 2019, p. 82).

No eixo da oralidade, é importante considerar como trabalho central o estudo das características e finalidades dos diferentes gêneros orais (entrevista, debate, júri simulado, entre outros). Além disso, o ensino de gêneros orais possibilita que o estudante desenvolva habilidades linguístico-discursivas, amplie o seu repertório de fala, domine a variedade padrão e compreenda as relações entre fala e escrita. Sendo assim, é essencial que o indivíduo tenha o que dizer (falar) sobre algo a alguém, utilizando de argumentos firmes e coerentes, prezando pela entonação, dicção e gestos adequados, de forma que favoreça clareza do que está sendo dito ao interlocutor (Pernambuco, 2019).

Comunicar-se oralmente é uma das práticas de linguagem mais utilizadas cotidianamente nas situações de interação social. Ao longo do tempo, se falava muito mais do que se escrevia, até mesmo porque se aprende a falar primeiro do que escrever. No entanto, os gêneros orais nunca foram prioridade na escola.

Atualmente, apesar de considerar algumas abordagens para o ensino desses gêneros, eles continuam não sendo priorizados, nem tratados de forma igualitária aos gêneros da modalidade escrita (Pernambuco, 2019).

Segundo Cordeiro (2019), as práticas orais na escola, em sua maioria, não contribuem efetivamente para o desenvolvimento oral dos alunos. Na percepção de Dolz, Schneuwly e Haller (2004), embora a linguagem oral tenha espaço na sala de aula “[...] afirma-se frequente que ela não é ensinada, a não ser incidentalmente, durante atividades diversas e pouco controladas” (Dolz; Schneuwly; Haller, 2004, p. 125). Assim, para que a oralidade seja ensinada de forma significativa na escola, os professores precisam desconstruir algumas ideias, entre elas, o aluno já sabe falar, oralização de textos escritos (solicitar que o aluno leia em voz alta) e atividades com a finalidade de trabalhar a timidez do aluno.

Com o aparecimento das discussões dos gêneros digitais nos documentos oficiais da educação, essas práticas tendem a ter a mesma importância, por exemplo, na conversa do *WhatsApp* (mensagens instantâneas), o autor da mensagem pode optar por texto escrito ou por áudio, também por uma figurinha ou meme (recursos semióticos). Portanto, formar estudantes linguisticamente competentes nessa modalidade compreende:

analisar os diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que tais contextos determinam; compreender textos orais; produzir textos orais pertencentes a gêneros orais diversos e compreender os efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multisemióticos e, especialmente, estabelecer um ambiente favorável à manifestação dos pensamentos, dos sentimentos e das identidades, acolhendo as diferenças (Pernambuco, 2019, 84).

O eixo da análise linguística/semiótica está a serviço das práticas propostas nos outros eixos. “A finalidade é que os estudantes reflitam sobre as diferentes possibilidades e recursos da língua na produção de sentido e adequado ao contexto de interação” (Pernambuco, 2019, p. 85). Dessa maneira, essa prática precisa articular-se com as demais, com a proposta de reflexões sobre o sistema de escrita alfabética, norma padrão, aspectos gramaticais, entre outros. Em outras palavras, as práticas de linguagem não são isoladas e exigem

articulações entre elas, por exemplo, a entrevista que é um gênero oral, mas pode-se obter registros escritos (Pernambuco, 2019).

Tendo essa discussão em torno dos documentos oficiais para o ensino de gêneros, enfatizamos que a BNCC e o Currículo de Pernambuco ampliam o diálogo acerca dos novos gêneros a serem trabalhados na escola. Sem desvalorizar o rádio e os canais televisão, ressaltamos a internet (por meio das redes sociais) como o mais novo recurso midiático que possibilitou o surgimento dos gêneros digitais, sejam eles orais, escritos ou multissemióticos. São gêneros de interação da sociedade contemporânea, advindos das novas tecnologias.

Os debates nesta subseção em volta das prescrições oficiais (nacionais e local) para o ensino de gêneros são relevantes para esta pesquisa, que tem como objeto de estudo o agir didático do professor dos anos iniciais ao ensinar gêneros. Por isso, a necessidade de discutir esses documentos, que orientam e auxiliam na organização do ensino de gêneros nas práticas de linguagem escolares. A partir deles, ajustaremos o olhar para compreendermos como esses fenômenos ocorrem nas práticas de ensino. Todavia, o que é prescrito não é determinante do cotidiano da sala de aula. Em outras palavras, acreditamos que o ensino de gêneros na escola não ocorre exatamente como designam as prescrições oficiais.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, analisamos os dados gerados a partir da observação, por meio de registro audiovisual, das formas de planificação do agir didático da professora no que diz respeito à decomposição do gênero enquanto objeto de ensino. Além do mais, verificamos, durante a Sequência de Ensino ²⁴(SE), quais gestos didáticos e ferramentas de ensino são mobilizados pela docente ao ensinar o gênero. `

É importante destacar que observamos duas sequências que tiveram como objetos de ensino os gêneros Crônica e Autobiografia/Biografia, respectivamente. Contudo, para fins de análise mais qualitativa dos dados, optamos por apenas pelo recorte de uma SE (Autobiografia/Biografia), por esta ser mais representativa dos aspectos relacionados ao nosso objeto de pesquisa.

Segundo Júlio e Bertoletti (2022, p. 188), “a autobiografia é um texto no qual o autor narra sua própria história, organizando os fatos em ordem sequencial”. Já a biografia é um texto que narra os acontecimentos mais relevantes da trajetória de uma pessoa. Os eventos geralmente são organizados em sequência cronológica, começando pelo nascimento. É redigida sempre na terceira pessoa e, ao contrário da autobiografia, costuma utilizar uma linguagem direta e imparcial (Júlio; Bertoletti, 2022).

Dentre os conteúdos abordados pela docente ao longo da SE, podemos mencionar: função social e comunicativa dos textos; expectativas e pressuposições antecipadoras de sentido no texto; informações explícitas; características do gênero; leitura silenciosa/em voz alta; pronomes pessoais e produção de texto. Nesse sentido, compreendemos que os objetivos didáticos propostos pela professora buscaram o desenvolvimento de diferentes habilidades, tais como: identificar a função social de textos que circulam no cotidiano, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam e que os gêneros possuem funções sociais relacionadas aos campos de atuação nos quais circulam; estabelecer

²⁴ Estamos compreendendo sequência de ensino na perspectiva de sequência didática defendida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004): “É um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (p. 82).

expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático; localizar informações explícitas em diferentes gêneros lidos, ouvidos e/ou sinalizados; reconhecer as características do gênero; ler, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e compreensão, textos com nível de textualidade adequado; identificar e empregar pronomes pessoais em textos; planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa.

5.1 AS PLANIFICAÇÕES DO AGIR DIDÁTICO

Nesta subseção, discorreremos sobre algumas formas de planificação do agir didático de uma professora do 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais no desenvolvimento de uma SE, tendo os gêneros (Autobiografia e Biografia) como objetos de ensino. Assim, focalizamos nas intervenções didáticas direcionadas ao trabalho com gêneros.

Com base em uma análise preliminar dos dados, chegamos a cogitar algumas possíveis categorias de planificação do agir didático da professora ao ensinar os gêneros. Todavia, posteriormente, a partir de um olhar mais acurado, verificamos que esses dados²⁵ se encaixavam nas formas de planificação já apresentadas por Lima (2016), a saber: 1) Levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero a ser focalizado; 2) Exploração oral do gênero como objeto de ensino; 3) Exploração sistemática do gênero com o suporte de atividades escolares escritas; 4) Delimitação da situação de interlocução e produção final do gênero.

Como já explicitamos no referencial teórico, a primeira forma de planificação refere-se ao que os alunos conhecem sobre o gênero a ser ensinado; a segunda forma de planificação consiste na ação docente de organizar e sistematizar oralmente o conhecimento sobre o objeto de ensino; a terceira forma de planificação inclui as atividades escolares planejadas pelo

²⁵ O apêndice G apresenta um quadro com as formas de planificação do agir didático no ensino de gêneros, através dos dados obtidos na SE.

professor, com o objetivo de aproximar os alunos do objeto de ensino, definindo os objetos específicos de aprendizagem; por fim, na quarta forma de planificação, há uma delimitação da situação de interlocução e produção dos gêneros estudados (Lima, 2016). Passaremos, a seguir, para a análise dessas categorias no nosso *corpus*.

5.1.1. Levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero a ser focalizado

Essa categoria foi identificada precisamente no início da SE. Na primeira aula, a professora fez uso de algumas estratégias didáticas com o objetivo de introduzir o gênero. A docente utilizou um videoclipe da música “*Amarelo, azul e branco*”, cantada por Anavitória e Rita Lee. A letra da canção começa com uma apresentação pessoal, onde o eu lírico solicita atenção para sua história e origem. Ainda, os alunos cantaram a música com o apoio do texto impresso. A partir disso, a docente realizou questionamentos com o intuito de introduzir os alunos aos gêneros que seriam estudados:

D - O que que a letra dessa música dar pra gente entender um pouquinho dela ? O que ela quer transmitir pra gente?

A 1 – Ela tá contando a história de uma pessoa

D - A história de uma pessoa pode ser ela pessoalmente ou não... Vocês sabem mais ou menos o lugar que essa música tá falando?

A 2 – [[No Norte [[No Brasil

D – Cada um, cada um de nós temos uma história pra contar é ou não é? E essa música tá dizendo falando da história. E que gênero textual podemos contar a nossa história? ...

A 6 – Biografia

Em seguida, a professora mobiliza o conhecimento prévio dos alunos ao questionar e discutir características que abordam semelhanças e diferenças entre autobiografia e biografia. Em outras palavras, a professora almeja considerar o que os alunos já sabem sobre o gênero proposto (Lima, 2016). A docente busca evidenciar que ambas as narrativas se concentram na história de

vida de uma pessoa. No entanto, a autobiografia é escrita pela próprio indivíduo, cuja vida é narrada; já a biografia, é escrita por outra pessoa. Acompanhamos:

D – Cada um, cada um de nós temos uma história pra contar é ou não é? E essa música tá dizendo falando da história. E que gênero textual podemos contar a nossa história? ...

A 6 – Biografia

D – Tanto podemos contar a nossa história que seria o quê ou contar a história de alguém. Quando eu falar da história de alguém eu vou falar da biografia. E quando eu for contar a minha história qual o gênero eu iria falar. Tem a biografia e qual seria a outra? Quando a gente fala da gente mesmo

D – Que também tem a haver com a biografia que é AUTOBIOGRAFIA

D – Biografia é quando a gente fala de de retratando a gente vai relatar a vida de alguém, quando ela nasceu, em que ano, o mês, né que ela nasceu, o dia, o lugar aonde ela viveu se ela tem pais, COM CERTEZA né, tem os pais, vai falar da questão do pai, da mãe, irmãos se tem filhos aonde o que foi questão de escola, onde ela estudou né, e várias outras coisas a mais que nós vamos ver. E a autobiografia não, a autobiografia eu vou falar de mim. Alguém vai pesquisar, nós vamos pesquisar né, nós vamos conversar com nossos pais o por que qual foi o sentido dele ter dado esse nome pra mim né . Saber mais um pouco da gente mesmo da nossa origem né

Nessa forma de planificação do agir didático, a professora explorou dois conteúdos: 1) Expectativas e pressuposições antecipadoras de sentido no texto; e 2) Características do gênero. Desse modo, primeiramente, a docente considerou que, ao ouvirem a música, os alunos possuiriam uma noção prévia dos gêneros a serem estudados. Isso inclui previsões sobre a forma estrutural, o propósito comunicativo e o conteúdo desses gêneros. Em seguida, percebemos que os objetivos propostos pela professora intencionaram explorar as características de cada gênero a partir de alguns parâmetros que os definem. Dito de outra maneira, a intervenção da professora propôs o reconhecimento e classificação dos gêneros trabalhados. Segundo Marcuschi (2008), esses parâmetros podem atuar em conjunto. “Basta ver os nomes que encontramos para os mais variados gêneros para imediatamente constatar que na constituição

do nome sempre atua mais de um critério” (Marcuschi, 2008, p. 164). Sob essa ótica, observamos que a professora buscou priorizar a forma estrutural e o propósito comunicativo dos gêneros a serem ensinados.

Nessa conjuntura, também compreendemos que, nesse momento da SE, a professora traz à tona os modelos sociais que os alunos já possuem sobre o gênero a ser produzido (Schneuwly; Dolz; Noverraz, 2004). No entanto, chamou-nos a atenção o fato de que, nesta primeira categorização, a professora tenta apresentar o gênero a ser trabalhado a partir de outro gênero (letra de música), como mostram as evidências apresentadas acima.

5. 1 2. A exploração sistemática do gênero como suporte de atividades escolares

Explorar o gênero de forma sistemática na sala de aula é uma forma de planificação importante para que a professora aborde diferentes dimensões ensináveis do gênero e, conseqüentemente, os alunos aprendam mais sobre ele, passando a conhecer melhor os elementos que caracterizam os gêneros ensinados (finalidade, estrutura, linguagem, contexto e veículo de circulação).

Ainda na primeira aula da SE, a professora solicitou que os alunos pesquisassem no dicionário o significado de autobiografia e biografia. Dessa forma, a ação docente teve o propósito de distinguir os dois gêneros (biografia e autobiografia) por meio dos conceitos já dicionarizados. Em seguida, a professora solicitou que os estudantes apresentassem o resultado da busca e, posteriormente, pediu para que copiassem no caderno. Essas intervenções reforçaram o trabalho com as características dos gêneros abordados.

Logo depois, os discentes obtiveram na SE o primeiro contato com o gênero biografia, quando a docente solicitou que alguns deles se dirigissem até a biblioteca escolar e realizassem a escolha de um livro da literatura infantil. Após, a professora e alguns estudantes leram em voz alta a biografia dos autores dos livros escolhidos. Observamos o excerto:

D – Depois, depois não, agora, quem já terminou de escrever, você, vou pegar uma pessoa de cada grupo, vai ali na biblioteca,

vocês vão escolher um livro que tenha, que tenha atrás dele a biografia de alguém.

D – Gente, Yasmin vai ler um pouquinho da biografia da autora desse livro

D – Você só vai ler a biografia. Quem é o autor do livro?

Observamos que essa situação se assemelha ao que Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004) denominam de apresentação inicial proposta no esquema de sequência didática. Para esses autores, trata-se de apresentar um exemplar do gênero abordado. “Para esclarecer as representações dos alunos, podemos, inicialmente, pedir-lhes que leiam ou escutem um exemplo do gênero visado” (Schneuwly, Dolz e Noverraz, 2004, p.85).

Verificamos que, por meio dessa forma específica de planificação, a docente almejou evidenciar a função social dos gêneros trabalhados. Dessa maneira, compreender a finalidade comunicativa dos textos e interpretar a função e o contexto de circulação desses textos (Marcuschi, 2008). A partir disso, destacamos a importância da atividade proposta pela professora, que permitiu uma aproximação dos estudantes com o gênero biografia, ficando evidente as formas de organização e de funcionamento do objeto de ensino nas práticas sociais de referência, conforme defendem Dolz, Schneuwly e De Pietro (2004).

Observamos novamente a ocorrência desse tipo de planificação na prática profissional da quarta aula. A professora focou na prática de Análise Linguística relacionada aos gêneros que estavam sendo focalizados por ela. O trabalho consistiu em analisar o uso de pronomes pessoais do caso reto e dos tempos verbais, relacionando o emprego dessas classes de palavras em texto autobiográficos e biográficos. A docente buscou sinalizar que o emprego do pronome na primeira ou terceira pessoa do singular determina um dos gêneros trabalhados. Vejamos:

D - Agora nós vamos pra gramática EXERCÍCIO vai falar sobre verbos e pronomes que você já estudaram também né ...

P – ((A professora entrega atividade impressa para cada dupla))

((A professora ler e explica as questões da atividade))

D - Ruth Rocha nasceu, ele está falando na terceira pessoa, que ELA NASCEU, está usando o pronome ela na terceira pessoa e

eu sou Paulista quando eu falo eu sou Paulista eu estou usando o pronome... Qual é o pronome que eu estou usando? Eu. Aí está na primeira pessoa primeira pessoa do singular

D - Ela nasceu está na terceira pessoa e a autobiografia vai ficar na terceira pessoa? na primeira . Você vai ter que fazer na primeira pessoa “Nasci em 1931 na cidade de São Paulo” Quando eu falo nasci quem foi que nasceu ?

A 26 – Ruth Rocha.

D – Eu, num sou eu que nasci, então estou falando de mim. Então nasci tá na primeira pessoa

D – Tem que mudar a questão do verbo, se for a biografia ou a autobiografia

Vale salientar que mesmo utilizando o termo “gramática”, a docente não desenvolveu apenas o trabalho apenas com a nomenclatura e classificação gramatical, mas, como os alunos podem refletir sobre esses recursos da língua em diferentes contextos e situações comunicativas. Também proporcionou o estudo de signos e símbolos utilizados na construção de uma autobiografia ou biografia, que refletem a identidade pessoal ao longo de uma vida.

5.1 3. Exploração oral do gênero como objeto de ensino

Na segunda aula da SE, inicialmente, com o objetivo de diferenciar autobiografia e biografia, a professora também entregou um texto impresso de cada gênero e, posteriormente, solicitou a leitura de ambos. Essa situação foi primordial para que os alunos aprimorassem os seus conhecimentos sobre a composição dos gêneros trabalhados (estrutura, organização e características), além do conteúdo temático. Isso ocorreu por meio de uma sequência de perguntas direcionadas aos estudantes, realizadas oralmente pela docente:

D- Qual é a biografia? O que esses dois textos têm em comum? E o que é que tem de diferente? Qual o objetivo de se escrever uma biografia? E qual é o suporte de circulação ou onde encontramos esse gênero textual?

D – Vocês estão vendo a diferença “Ruth Rocha NASCEU” que alguém tá falando está descrevendo qual foi a biografia, contando os fatos da história dela . Já na autobiografia, vejam aí como tá começando “Eu sou paulista”, então ela está falando sobre ela mesma

Em seguida, ela escreve no quadro o seguinte enunciado: “características do gênero”. Nesse momento, compreendemos que a professora teve a intenção de sistematizar os conhecimentos sobre os objetos de ensino, o que promoveu discussões em torno dos elementos que apontam semelhanças e diferenças entre os dois gêneros abordados. Observamos:

D – Eu vou copiar no quadro, de qualquer forma vocês vão copiar, porque eu não imprimi uma quantidade de folhas pra todos

D – As características que se destacam no gênero textual biografia são o nome da pessoa que está sendo biografada, o local e a data de nascimento, caso a pessoa já for falecida, a data de óbito e fatos e feitos importantes da vida da pessoa, como Yasmin leu do livro delas, que foram os fatos importantes que aconteceu durante o decorrer da vida dela. Na biografia os verbos e os pronomes têm que estar na terceira pessoa do singular. Qual é a terceira pessoa do singular? Qual é o pronome que está na terceira pessoa do singular?

A 2- Ela

D – Ela ou ele. E na autobiografia o verbo tem que estar na primeira pessoa do singular. Qual é o primeiro pronome?

A 3- Eu

D – Eu. Certo!?

Na terceira aula da SE, a professora solicitou a leitura da autobiografia e biografia de Ruth Rocha (leitura silenciosa e, em seguida, em voz alta, com autonomia e compreensão, conforme prescrito pela BNCC (2017) e pelo Currículo de Pernambuco (2019). Em seguida, realizou questionamentos orais. O excerto abaixo nos mostra a tentativa da professora de explorar as características dos gêneros, através de semelhanças e diferenças entre eles. Além disso, ela propõe reflexões em torno da finalidade de produção escrita desses dois objetos de ensino. No mais, os objetivos didáticos parecem ter sido alcançados com a realização do trabalho em torno da localização de informações explícitas nos gêneros lidos (Brasil, 2017; Pernambuco, 2019). Examinamos:

D- A gente vai fazer a leitura, esses dois grupos aqui vai ficar com a biografia e esses dois aqui com a autobiografia. Certo? Pode começar Isabele

D – O que esses dois textos têm em comum?

A 7 – [[Estão falando sobre Ruth Rocha

D – E o que é que tem de diferente?

A 8 – Um é ela falando dela e o outro é outra pessoa falando dela

D – Quem é Ruth Rocha?

A 9 – É uma autora

D – Qual o objetivo de se escrever uma biografia?

A 10 – Para saber da vida dos outros

D – Pra gente se informar né, de pessoas importantes, a gente começa a se informar sobre elas a gente vai conhecer os fatos importantes sobre a vida dela, de alguma pessoa que a gente quer conhecer

Ainda utilizando o tempo da terceira aula e adentrando a quarta aula, a professora escreveu, no quadro, uma atividade intitulada: “Releitura e interpretação de texto”. Posteriormente, a docente leu as questões escritas. Além do mais, a docente pediu a construção de uma linha do tempo da biografia de Ruth Rocha, lida anteriormente pelos alunos. Ela escreveu no quadro algumas datas (anos), onde os alunos deveriam copiar no caderno os acontecimentos da vida da biografada em cada uma delas. Assim, a professora buscou contextualizar os acontecimentos, destacar marcos importantes, facilitar a compreensão do texto e mostrar a evolução da vida da autora estudada. Além disso, focalizou a estrutura e organização dos gêneros. Observamos o excerto:

D – O que precisa para se fazer uma biografia?

A 15- Nome da pessoa, data de nascimento e o local onde nasceu (ininteligível) e os fatos importantes da sua vida

D – A biografia é quando ... A autobiografia é quando você tá relatando fatos que aconteceu com você mesmo. E a biografia?

A 21 – Quando alguém fala sobre você

D – Sim, os dois estão falando sobre Ruth Rocha . Só que uma pessoa tá falando a biografia dela e outro ela mesma está ... isso mesmo

Qual é o suporte de circulação ou onde encontramos este gênero textual?

A 22 – [livros, revistas, internet

D - Qual o objetivo de se escrever uma biografia ?

A 25 – ((Ininteligível))

D - narrar sobre a vida da história e e também né é: escrever é: fatos importantes que aconteceu durante a vida daquela pessoa daquela autora de alguém né

Com base nas informações contidas na biografia de Ruth Rocha no texto um que vocês leram aqui vocês vão montar né vão escrever a linha do tempo sobre a vida dela com base nessas datas

O exemplo acima mostra a intenção pedagógica da professora em conduzir os alunos à compreensão de que textos biográficos obedecem a uma sequência temporal, orientando-os a organizar os acontecimentos em ordem cronológica e a respeitar a progressão dos fatos.

Os excertos apresentados colocam em evidência a intenção da professora em trabalhar com alguns dos critérios dos gêneros (Marcuschi, 2008), o que envolve forma estrutural, propósito comunicativo, conteúdo e meio de transmissão.

5. 1 4. Delimitação da situação de interlocução e produção final do gênero.

Verificamos que, durante as orientações de planejamento da produção escrita, não houve uma preocupação inicial da professora em definir os interlocutores e os canais de circulação dos textos a serem produzidos pelos alunos.

Ainda na quarta aula, a docente expôs oralmente que os estudantes deveriam realizar uma entrevista com alguém da comunidade. A partir da coleta dos fatos e acontecimentos da vida do entrevistado, deveriam escrever uma biografia. A professora instruiu a elaboração de alguns questionamentos. Observamos:

D – Vocês vão escolher um diretor que faz parte aqui da nossa comunidade e vão fazer essa entrevista com ele, pra gente é: produzir a biografia deles, certo? Ou alguém que seja importante para a comunidade

D – Podem perguntar onde nasceu, qual a profissão, comida preferida, sonhos... Nome do pai, da mãe, se tem filhos...

D – A gente vai produzir através da entrevista que vocês fizeram, a gente vai produzir a biografia né da pessoa que vocês entrevistaram. Cuidado para não confundir, anteriormente, a

gente viu que a biografia conta a história de uma pessoa e na autobiografia contamos a nossa história.

Na quinta aula, a professora prestou suporte aos estudantes durante a elaboração dos textos, com base na entrevista previamente realizada por eles. Nessa conjuntura, a docente realizou ajustes na coesão e coerência das produções dos alunos, como também houve uma preocupação com as correções ortográficas. Segundo Dolz e Schneuwly (2004), a ortografia, apesar de ser um aspecto relevante da escrita, não deve ser o ponto central na correção dos textos. Ainda, de acordo com esses autores, o ideal seria priorizar a organização de ideias, a coesão, a coerência e a adequação ao gênero. Examinamos um excerto desse momento:

D – Não é necessário fazer ela toda, já vão fazendo e eu já vou corrigindo, qualquer dúvida vão chamando. Tá certo?

D – Nasceu falta um “s” aqui ó

D – Bezerra: dois “r” aqui

P – ((Os alunos apresentam as produções/leitura em voz alta))

Os alunos apresentaram as suas produções bibliográficas em sala de aula para os seus colegas de turma. Posteriormente, a professora demandou como tarefa de casa a produção da autobiografia. Observamos:

D – Em casa vocês vão fazer a autobiografia de vocês, vocês falando de vocês mesmos... Eu nasci, sou filho de fulano, gosto de jogar bola, quando crescer quero ser...

Na sexta aula, a professora pediu que os alunos transferissem a autobiografia que haviam produzido para a folha destinada à versão final. Dando continuidade, tal como ocorreu com a biografia, os alunos compartilharam sua autobiografia com os colegas de turma.

Nesse sentido, compreendemos que os colegas de sala podem desempenhar um papel relevante como interlocutores dos textos, porém, esse movimento colaborativo entre escritores e leitores não foi observado na SE. Ademais, de acordo com Geraldi (2011), não desconsiderando a sala de aula como um ambiente propício para interlocução e circulação das produções

escritas, acreditamos que os textos produzidos pelos alunos deveriam ganhar novos leitores e espaços de veiculação.

É importante ressaltar ainda que, durante as orientações para o planejamento da produção do texto escrito, a docente não disponibilizou nenhum roteiro impresso que guiasse ou direcionasse os alunos na escrita. No entanto, mesmo que superficiais em alguns aspectos, acreditamos que as etapas de produção foram alcançadas, tais como, definição do objetivo e público-alvo, escolha do tema, levantamento de ideias, organização das ideias, elaboração do esboço, redação do texto, revisão e versão final.

Através dessas formas de planificação, foi possível verificar como ocorreram as situações didáticas realizadas pela professora, para identificar o que os alunos já sabem sobre os objetos de ensino, como ela organiza as atividades escolares para apresentar e decompor as dimensões ensináveis dos gêneros, ampliar o conhecimento sobre eles e a maneira a qual orienta a produção escrita.

5.2 OS GESTOS DIDÁTICOS E AS FERRAMENTAS DE ENSINO

Na subseção anterior, analisamos as formas de planificação do dispositivo didático da professora a partir das categorias definidas por Lima (2016). Nesta subseção de análise, revisitamos as categorias de planificação e exploramos, de forma particular, como os gestos didáticos²⁶ empregados pela professora no ensino dos gêneros se manifestam em cada uma delas. Além disso, refletimos sobre a relação entre as ferramentas de ensino e os gestos didáticos na decomposição do gênero como objeto de ensino. Consideramos que tal aspecto é um diferencial relevante desta pesquisa em relação ao estudo que foi desenvolvido por Lima (2016).

Na primeira aula da SE, como já discutimos, a professora buscou levantar o conhecimento prévio dos alunos acerca dos gêneros ensinados. A docente propôs, a partir da letra de uma música, tornar o objeto de ensino presente para

²⁶ O apêndice H apresenta um quadro com as formas de planificação do agir didático no ensino de gêneros, além dos gestos mobilizados nessa categoria.

os alunos. Essa intervenção didática, conforme Silva (2013), consiste em um gesto de implementação do dispositivo didático. Ao mobilizar esse gesto didático, ela utilizou, concomitantemente, diferentes ferramentas de ensino, como, *notebook*, *datashow*, caixinha de som, texto impresso. Dessa forma, a partir do *notebook* e *datashow*, a professora exibiu um clipe da música “*Amarelo, azul e branco*”, interpretada por AnaVitória e Rita Lee, buscando que os alunos observassem elementos visuais e contextuais que ajudaram a compreender a história da artista e sua trajetória. A caixa de som possibilitou que os alunos ouvissem a música, a melodia, o ritmo, percebessem a letra e identificassem traços autobiográficos ou biográficos presentes na canção. O texto impresso foi utilizado para fornecer a letra da música, facilitando a análise do texto, sua estrutura e os elementos que indicam se é uma biografia ou autobiografia. As explanações dialogadas da docente incentivaram discussões sobre biografia e autobiografia, levando os alunos a refletirem sobre quem narra a história e de que forma ela é contada. Vejamos o momento da SE:

D – O intuito é a gente prestar atenção na letra da música pra gente identificar qual o gênero textual que nós vamos estudar hoje, tá certo?

D - O que que a letra dessa música dar pra gente entender um pouquinho dela ? O que ela quer transmitir pra gente?

A 1 – Ela tá contando a história de uma pessoa

Na sequência, a professora aciona o subgesto de focalização para apontar semelhanças e diferenças entre os gêneros autobiografia e biografia. De acordo com Silva (2013), através desse subgesto, a professora buscou abordar dimensões ensináveis do objeto de ensino. Esse subgesto didático ocorreu por meio do par pergunta e resposta, de modo a resgatar o conhecimento prévio dos alunos. A professora buscou que eles refletissem sobre as suas próprias vivências, estimulando-os a pensar sobre os gêneros abordados. Além do mais, ela diferencia o fato de contar a história de outra pessoa (biografia) e contar a própria história (autobiografia). O excerto da SE a seguir evidencia bem isso:

D – Cada um, cada um de nós temos uma história pra contar é ou não é? E essa música tá dizendo falando da história. E que gênero textual podemos contar a nossa história? ...

A 6 – Biografia

D – Tanto podemos contar a nossa história que seria o quê ou contar a história de alguém. Quando eu falar da história de alguém eu vou falar da biografia. E quando eu for contar a minha história qual o gênero eu iria falar. Tem a biografia e qual seria a outra? Quando a gente fala da gente mesmo

D – Que também tem a haver com a biografia que é AUTOBIOGRAFIA

Ainda na primeira aula, através da exploração sistemática dos gêneros com suporte das atividades escolares (Lima, 2016), a professora implementou o dispositivo didático presentificando e focalizando as dimensões ensináveis dos gêneros, como consta nas evidências da SE. Nesse momento, a docente almejou conceituar os gêneros. Com base em Silva (2013), essa intervenção mobiliza o subgesto de focalização, uma vez que a professora solicitou a pesquisa, no dicionário, dos significados de autobiografia e biografia. Ainda, a professora utiliza de explanações dialogadas com objetivo de fixar o conceito dos gêneros, mediação esta que ocorreu por meio do gesto de institucionalizar (Messias; Dolz, 2016). Assim, esses gestos didáticos ocorreram com o apoio simultâneo do dicionário enquanto ferramenta de ensino, o que possibilitou a conceitualização dos gêneros, permitindo que os alunos compreendessem diferenças entre biografia e autobiografia. Vejamos o excerto abaixo:

D – Como vocês estão aí com o dicionário, eu queria que vocês pesquisassem o que é, o CONCEITO, o que é biografia e o que é autobiografia. Pesquisem aí..

D – Biografia é quando a gente fala de de retratando a gente vai relatar a vida de alguém, quando ela nasceu, em que ano, o mês, né que ela nasceu, o dia, o lugar aonde ela viveu se ela tem pais, COM CERTEZA né, tem os pais, vai falar da questão do pai, da mãe, irmãos se tem filhos aonde o que foi questão de escola, onde ela estudou né, e várias outras coisas a mais que nós vamos ver. E a autobiografia não, a autobiografia eu vou falar de mim.

Posteriormente, como também já relatamos, a professora pediu que alguns estudantes fossem à biblioteca escolar para selecionar um livro de literatura infantil que contivesse a biografia do autor. Essa intervenção, segundo Silva (2013) resulta no subgesto de presentificação, por meio do qual a professora torna o objeto de ensino presente para os alunos. Ao mobilizar esse gesto com o auxílio de livros da literatura infantil, a docente fez com que os

alunos vissem um exemplo de como as biografias são usadas para contar histórias de pessoas reais. Em outras palavras, ela pretendia que os estudantes observassem como a biografia é organizada e como os dados sobre a vida de uma pessoa são apresentados. Isso inclui informações como o nascimento, a trajetória, os feitos, os desafios e os contextos importantes da vida do biografado. Observemos o excerto abaixo:

D – Depois, depois não, agora, quem já terminou de escrever, você, vou pegar uma pessoa de cada grupo, vai ali na biblioteca, vocês vão escolher um livro que tenha, que tenha atrás dele a biografia de alguém.

Na quarta aula, a professora voltou a sistematizar o gênero com o suporte das atividades escolares. Na oportunidade, a docente abordou o trabalho com o emprego dos pronomes pessoais em textos autobiográficos e biográficos. Na ocasião, ela mobilizou o gesto de memória didática, retomando um conteúdo visto anteriormente, estabelecendo o elo entre conteúdos já estudados e o objeto de ensino que está sendo focalizado (Messias; Dolz, 2016). Assim, ela trabalhou aspectos linguísticos e de organização interna dos gêneros autobiografia e biografia. Vejamos o excerto abaixo:

D - Agora nós vamos pra gramática EXERCÍCIO vai falar sobre verbos e pronomes que vocês já estudaram também né ...

Ainda, a professora buscou evidenciar que o emprego do pronome na primeira ou terceira pessoa do singular define um dos gêneros abordados. Essa intervenção, conforme Silva (2013), envolve o gesto de regular, visto que a docente propôs focalizar aspectos linguísticos que caracterizam os gêneros em questão. Essas regulações foram acionadas através de explanações orais. Nesse momento, a intenção da docente foi trabalhar com pronomes pessoais e como eles variam de acordo com a perspectiva de quem narra a história, ou seja, se é biografia ou autobiografia. O trecho abaixo evidencia bem isso:

D - Ruth Rocha nasceu, ele está falando na terceira pessoa, que ELA NASCEU, está usando o pronome ela na terceira pessoa e eu sou Paulista quando eu falo eu sou Paulista eu estou usando o pronome... Qual é o pronome que eu estou usando? Eu. Aí está na na primeira pessoa primeira pessoa do singular

D - Ela nasceu está na terceira pessoa e a autobiografia vai ficar na terceira pessoa? na primeira . Você vai ter que fazer na

primeira pessoa “Nasci em 1931 na cidade de São Paulo”
Quando eu falo nasci quem foi que nasceu ?

A 26 – Ruth Rocha.

D – Eu, num sou eu que nasci, então estou falando de mim.
Então nasci tá na primeira pessoa

Na segunda aula da SE, a professora inicia a exploração oral dos gêneros enquanto objetos de ensino. O objetivo didático foi diferenciar os gêneros abordados. Assim, ela mobilizou o gesto de regular (Silva, 2013), por meio de intervenções didáticas que buscaram promover uma reflexão sobre alguns traços linguísticos e discursivos distintivos dos dois gêneros. A docente mobilizou esse gesto didático acoplado a textos impressos (ferramenta de ensino). Ela buscou explorar as diferenças e semelhanças entre biografia e autobiografia, na tentativa de incentivar os alunos a refletirem sobre o objetivo e o suporte de circulação de cada gênero. Ademais, fez uma análise sobre a perspectiva narrativa e a forma como a história é contada. Verificamos:

D- Qual é a biografia? O que esses dois textos têm em comum?
E o que é que tem de diferente? Qual o objetivo de se escrever uma biografia? E qual é o suporte de circulação ou onde encontramos esse gênero textual?

D – Vocês estão vendo a diferença “Ruth Rocha NASCEU” que alguém tá falando está descrevendo qual foi a biografia, contando os fatos da história dela . Já na autobiografia, vejam aí como tá começando “Eu sou paulista”, então ela está falando sobre ela mesma

Em seguida, a docente escreveu um texto no quadro as características dos gêneros autobiografia e biografia, conceituando-os. Dessa forma, ela mobilizou o gesto de institucionalizar, com o objetivo de fixar conteúdos já trabalhados. Além disso, a professora valida os conhecimentos explanados pelos alunos (Schneuwly, 2009). O quadro branco foi a ferramenta de ensino utilizada simultaneamente a esse gesto didático. Essa ferramenta reforçou o gesto didático de institucionalizar, permitindo que a professora organizasse de forma clara e sequencial as características dos gêneros trabalhados, tais como o nome da pessoa, data de nascimento, data de óbito (se aplicável), fatos importantes da vida pessoal, de modo a consolidar as aprendizagens dos alunos sobre os

gêneros estudados em sala de aula. Assim, ela buscou trabalhar o objeto de ensino de forma mais sistematizada. Observamos:

D – Eu vou copiar no quadro, de qualquer forma vocês vão copiar, porque eu não imprimi uma quantidade de folhas pra todos

D – As características que se destacam no gênero textual biografia são o nome da pessoa que está sendo biografada, o local e a data de nascimento, caso a pessoa já for falecida, a data de óbito e fatos e feitos importantes da vida da pessoa, como Yasmin leu do livro delas, que foram os fatos importantes que aconteceu durante o decorrer da vida dela. Na biografia os verbos e os pronomes têm que estar na terceira pessoa do singular.

Além disso, a professora fez uso do gesto de regular (Silva, 2013), ao propor reflexões sobre o emprego dos pronomes pessoais nos gêneros ensinados. Provavelmente, a docente intencionava que os alunos aprendessem a diferença entre a primeira e a terceira pessoa na escrita de textos autobiográficos e bibliográficos. A ação didática de orientar ocorreu por meio de explicações da professora, ao evidenciar, por exemplo, que a autobiografia é um relato pessoal e deve ser escrita na primeira pessoa, pois o autor narra sua própria vida. Além disso, ressaltou que a conjugação verbal deve estar em concordância com o sujeito do discurso. Vejamos:

Qual é a terceira pessoa do singular? Qual é o pronome que está na terceira pessoa do singular?

A 2- Ela

D – Ela ou ele. E na autobiografia o verbo tem que estar na primeira pessoa do singular. Qual é o primeiro pronome?

A 3- Eu

D – Eu. Certo!?

Na terceira aula da SE, no momento em que solicitou a leitura da autobiografia e da biografia de Ruth Rocha, a professora fez indagações orais em torno das características dos gêneros. Para tal, a docente fez uso do gesto de regular, possivelmente com a intenção de aprimorar o conhecimento em torno do objeto de ensino e sanar possíveis dificuldades e obstáculos de aprendizagem (Silva, 2013). Assim, por meio desse gesto, a professora almejou

explorar a diferença entre biografia e autobiografia, buscando estimular os estudantes a refletirem sobre as características de cada gênero. Dessa forma, a intenção didática perpassa pelas particularidades de cada gênero, o propósito e a função de cada de texto. Portanto, as perguntas feitas aos alunos possivelmente tiveram como objetivo que eles percebessem as características distintas entre autobiografia e biografia, além de promover reflexões acerca da função dos textos, que é informar sobre a vida de pessoas. O gesto de regular foi mobilizado aqui com o apoio do texto impresso. Por meio dessa ferramenta, a docente trabalhou elementos essenciais dos gêneros, como a distinção entre biografia e autobiografia, o ponto de vista narrativo, a finalidade do texto, a organização do conteúdo, a escolha da linguagem e a estrutura textual. Vejamos:

D- A gente vai fazer a leitura, esses dois grupos aqui vai ficar com a biografia e esses dois aqui com a autobiografia. Certo? Pode começar Isabele

D – O que esses dois textos têm em comum?

A 7 – [[Estão falando sobre Ruth Rocha

D – E o que é que tem de diferente?

A 8 – Um é ela falando dela e o outro é outra pessoa falando dela

D – Quem é Ruth Rocha?

A 9 – É uma autora

D – Qual o objetivo de se escrever uma biografia?

A 10 – Para saber da vida dos outros

D – Pra gente se informar né, de pessoas importantes, a gente começa a se informar sobre elas a gente vai conhecer os fatos importantes sobre a vida dela , de alguma pessoa que a gente quer conhecer

Ainda no decorrer da terceira aula e estendendo-se para a quarta, a professora mobilizou o gesto de institucionalizar para consolidar o conhecimento dos alunos acerca da estrutura e organização dos gêneros. Assim, ela buscou ampliar o conhecimento e tornar notório para os alunos o que foi estudado ao longo da SE (Aeby Daghé; Dolz 2007). Ela fez uso de questionamentos para ensinar aspectos do gênero biográfico e autobiográfico, tais como a diferença

entre eles, pessoa do discurso, elementos essenciais (nome da pessoa, data e local de nascimento, fatos importantes da vida), objetivo e suporte de circulação. Examinemos o excerto:

D – O que precisa para se fazer uma biografia?

A 15- Nome da pessoa, data de nascimento e o local onde nasceu (ininteligível) e os fatos importantes da sua vida

D – A biografia é quando ... A autobiografia é quando você tá relatando fatos que aconteceu com você mesmo. E a biografia?

A 21 – Quando alguém fala sobre você

D – Sim, os dois estão falando sobre Ruth Rocha . Só que uma pessoa tá falando a biografia dela e outro ela mesma está ... isso mesmo

Qual é o suporte de circulação ou onde encontramos este gênero textual?

A 22 – [livros, revistas, internet

D - Qual o objetivo de se escrever uma biografia ?

A 25 – (Ininteligível)

D - narrar sobre a vida da história e e também né é: escrever é: fatos importantes que aconteceu durante a vida daquela pessoa daquela autora de alguém né

Em seguida, o objetivo didático da professora visou novamente à organização interna dos gêneros. A docente solicitou a construção da linha do tempo da biografia de Ruth Rocha. Para contemplar essa intervenção, ela mobilizou o subgesto de focalização, delimitando o que seria aprendido do objeto de ensino (Silva, 2013). Esse subgesto foi mobilizado concomitantemente a uma ferramenta de ensino, o texto impresso. Ao utilizar dessa ferramenta para solicitar a construção da linha do tempo de Ruth Rocha, a professora buscou trabalhar diversos aspectos do gênero biografia, dentre eles a estrutura do gênero, sequência temporal e uso da linguagem formal e informativa. Vejamos:

D- Com base nas informações contidas na biografia de Ruth Rocha no texto em que vocês leram aqui, vocês vão montar né? Vão escrever a linha do tempo sobre a vida dela com base nessas datas.

Ainda na quarta aula, a professora orientou a atividade de produção escrita do gênero biografia, o que evidencia a preocupação da docente com o planejamento do texto escrito. Para esse momento, ela fez uso do gesto de regular, uma vez que mediou e explicou os percursos a serem tomados para a produção (Silva, 2013). A docente pareceu compreender que o trabalho com gêneros na sala de aula deve estar baseado em práticas sociais, reais e significativas. Assim, ao propor a produção de uma biografia através de uma entrevista com um membro da comunidade, ela demonstra que o gênero tem uma função social específica, que a produção deve partir de uma experiência concreta e a escrita deve considerar um propósito comunicativo (onde a história de alguém da comunidade será registrada). Além do mais, os alunos praticaram a oralidade (na entrevista), escuta ativa e organização das informações coletadas. Nessa ocasião da SE, a professora objetivou orientar a produção textual escrita. Observemos:

D – Vocês vão escolher um diretor que faz parte aqui da nossa comunidade e vão fazer essa entrevista com ele, pra gente é: produzir a biografia deles, certo? Ou alguém que seja importante para a comunidade

D – Podem perguntar onde nasceu, qual a profissão, comida preferida, sonhos... Nome do pai, da mãe, se tem filhos...

A professora também explicou a atividade de produção escrita do gênero fazendo uso do gesto de memórias didáticas, uma vez que ela retoma o conteúdo estudado, buscando consolidar o entendimento (Schneuwly, 2009). Assim, ela relembrou a diferença entre biografia e autobiografia e orientou os alunos sobre o processo de produção escrita da biografia com base na entrevista realizada. Vejamos:

D – A gente vai produzir através da entrevista que vocês fizeram, a gente vai produzir a biografia né? da pessoa que vocês entrevistaram. Cuidado para não confundir, anteriormente, a gente viu que a biografia conta a história de uma pessoa e na autobiografia contamos a nossa história.

Na quinta aula, a professora auxiliou os estudantes durante a elaboração dos textos. Essa intervenção, de acordo com Silva (2013), envolve o gesto de regular, considerando que ela se dispôs a realizar correções ortográficas. O fato

de a docente focalizar aspectos linguísticos na avaliação dos textos revela a preocupação dela com o domínio das regularidades e convenções da língua escrita e com a produção de textos mais elaborados do ponto de vista linguístico, para que a comunicação possa ocorrer de forma clara e precisa. Observemos o excerto a seguir:

D – Não é necessário fazer ela toda, já vão fazendo e eu já vou corrigindo, qualquer dúvida vão chamando. Tá certo?

D – Nasceu falta um “s” aqui ó

D – Bezerra: dois “r” aqui

Ainda na quinta aula, os alunos apresentaram suas produções bibliográficas em sala de aula (antes, eles haviam produzido no caderno). Em seguida, a professora requisitou como tarefa de casa, a produção da autobiografia, que posteriormente seria apresentada na sexta aula. Vale salientar que, durante os direcionamentos para a escrita dos textos, as orientações para o planejamento da escrita foram repassadas apenas oralmente, sem nenhum roteiro por escrito. No entanto, o agir didático revela a preocupação da professora em fazer com que os alunos produzam textos que atendam às configurações dos gêneros ensinados. Não houve, por parte da professora, reflexões em torno de outros interlocutores possíveis e do suporte de circulação dos textos, isso porque as produções foram apresentadas para os colegas de classe (únicos interlocutores). Todavia, acreditamos que os familiares dos alunos, mesmo sem ser atribuída a função de interlocutores, podem ter assumido de algum modo esse papel, já que eles levaram seus textos para casa. A autobiografia foi produzida numa folha impressa contendo a foto de cada estudante. Ao solicitar a produção autobiográfica, a docente utilizou do gesto de regular para investigar o nível de conhecimento dos alunos em torno do objeto de ensino estudado (Aeby Daghé; Dolz, 2007). Ela direciona a produção escrita, com a intenção de que os alunos acionassem memórias sobre a sua própria trajetória, refletindo na escrita em primeira pessoa. Vejamos:

D – Em casa vocês vão fazer a autobiografia de vocês, vocês falando de vocês mesmos... Eu nasci, sou filho de fulano, gosto de jogar bola, quando crescer quero ser...

O excerto acima traz evidências do agir didático da professora ao orientar a produção escrita do gênero autobiografia. Nesse momento, de forma breve, as falas da docente são, de modo geral, para uma das características do gênero (narração em primeira pessoa). Hipoteticamente, ela compreende que os estudantes já desenvolveram habilidades significativas para a produção do gênero, uma vez que, em diferentes ocasiões da SE, outros aspectos foram trabalhados, tais como, o propósito comunicativo e a estrutura do texto.

Nesta subseção, analisamos os gestos didáticos e discorremos sobre o papel das ferramentas de ensino na SE, evidenciando de que forma as ferramentas utilizadas se articularam aos gestos didáticos e, por conseguinte, as formas de planificação. Na subseção posterior, realizamos uma síntese das aulas ministradas na SE.

5. 3 SÍNTESE DAS AULAS

De modo a retomar e sistematizar a discussão realizada até aqui, apresentamos, a seguir, um quadro síntese das aulas realizadas na SE, oferecendo uma visão geral das formas de planificação, dos gestos didáticos e das ferramentas de ensino em cada etapa da SE. Com isso, pretendemos expor, de forma sucinta, como se configurou o agir didático da professora no ensino dos gêneros propostos.

Quadro 8: Síntese das aulas ministradas na SE

AULA	FORMA DE PLANIFICAÇÃO	GESTOS DIDÁTICOS MOBILIZADOS EM CADA ETAPA DA PLANIFICAÇÃO	COMO OS GESTOS SE ARTICULAM ÀS FORMAS DE PLANIFICAÇÃO?	COM QUAL (IS) OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E/OU FINALIDADES A DOCENTE MOBILIZOU ESSES GESTOS?	QUAIS FERRAMENTAS FORAM MOBILIZADAS EM CADA ETAPA?	COMO AS FERRAMENTAS SE ARTICULAM AOS GESTOS DIDÁTICOS E ÀS FORMAS DE PLANIFICAÇÃO?
1	Levantamento do Conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero a ser focalizado; Exploração sistemática do gênero como suporte das atividades escolares.	Implementação do dispositivo didático; Regular; Focalização; Institucionalização; Presentificação.	A docente almejou que os alunos identificassem os gêneros que seriam abordados a partir da letra de uma música; Por meio de um par de perguntas e respostas que intencionaram investigar o nível de conhecimento prévio dos alunos acerca dos objetos ensinados; A docente delimitou um aspecto ensinável do gênero. Além disso, apresentou para os alunos um exemplar do gênero trabalhado.	Apresentar para os alunos os gêneros trabalhados; Promover a aprendizagem dos alunos em torno do objeto de ensino; Conceituar os gêneros e apresentar distinções entre eles; Tornar o objeto de ensino presente para os alunos;	Notebook, datashow, caixinha de som, texto impresso. Dicionário. Livros da literatura infantil.	A partir da oferta de recursos audiovisuais, orais e impressos que possibilitaram que os alunos identificassem os gêneros abordados; Ao propor que os alunos refletissem sobre sua história de vida, estimulando-os a pensar sobre os gêneros propostos (Conteúdo e finalidade); Ao buscar fixar o conceito dos gêneros ensinados; Ao propor que os alunos observassem como a biografia é organizada e como os dados sobre a vida de uma pessoa são apresentados.
2	Exploração oral do gênero como	Regular;	A docente realizou explicações dialogadas	Diferenciar os gêneros abordados;	Textos impressos;	Ao explorar as diferenças e semelhanças entre biografia e

	objeto de ensino		com a finalidade de apontar traços linguísticos e discursivos dos dois gêneros;			autobiografia, realizando uma análise sobre a perspectiva narrativa e a forma como a história é contada em cada um dos gêneros;
		Institucionalizar;	Ao buscar fixar dimensões ensináveis dos gêneros (conceito);	Fixar o conceito dos gêneros; Trabalhar a estrutura dos gêneros;	Quadro branco;	Ao proporcionar o trabalho com o objeto de ensino de forma estruturada (nome da pessoa, data de nascimento, entre outros);
		Regular	Ao explicar o emprego dos pronomes pessoais do caso reto nos textos biográficos.	Empregar adequadamente os pronomes pessoais nos gêneros ensinados.		Ao possibilitar explicações em torno do emprego de pronomes pessoais do caso reto (1ª e 3ª pessoa do singular), em textos autobiográficos e bibliográficos.
3	Exploração oral do gênero como objeto de ensino	Regular	Por meio de explanações dialogadas com o objetivo de aprimorar as características dos gêneros, sanando possíveis dificuldades de aprendizagem;	Caracterizar os gêneros.	Texto impresso.	Ao possibilitar o trabalho com aspectos característicos dos gêneros, tais como, o ponto de vista narrativo, a finalidade do texto, a organização do conteúdo, a escolha da linguagem e a estrutura textual.
		Institucionalizar	Ao ensinar aspectos dos gêneros, buscando consolidar o conhecimento em torno da pessoa do discurso, objetivo e suporte de circulação dos textos.			

4	Exploração sistemática do gênero como suporte das atividades escolares;	Memória didática/ Regular	Ao retomar o emprego dos pronomes pessoais do caso reto, fazendo um elo com os gêneros ensinados. Além de explicar que eles variam de acordo com a perspectiva narrativa;	Empregar adequadamente pronomes pessoais em textos autobiográficos e biográficos;	Texto impresso	Ao proporcionar a retomada a aspectos linguísticos e de organização textual dos gêneros autobiografia e biografia, evidenciando que o emprego do pronome na primeira ou terceira pessoa do singular define um dos gêneros abordados;
	Exploração oral do gênero como objeto de ensino;	Focalização;	A docente delimita aspectos ensináveis do gênero (estrutura do gênero, sequência temporal e uso da linguagem formal e informativa).	Compreender a estrutura do gênero biografia;		Ao propor a construção da linha do tempo da biografia de Ruth Rocha, abordando estrutura do gênero, sequência temporal e uso da linguagem formal e informativa;
	Delimitação da situação de interlocução e produção final do gênero.	Regular/ Memória didática	Ao orientar os caminhos a serem tomados para a produção escrita, revisitando características do gênero proposto.	Propor e orientar a produção escrita do gênero biografia.		Ao explicar a atividade de produção escrita, retomando características do objeto de ensino.
5	Delimitação da situação de interlocução e produção final do gênero	Regular	Ao sanar possíveis dificuldades de aprendizagem em torno da ortografia.	Revisar questões ortográficas.		Ao realizar correções em aspectos linguísticos da escrita dos textos biográficos.
5/6	Delimitação da situação de interlocução e produção final do gênero	Regular	Ao investigar (avaliar) o nível de conhecimento dos alunos acerca da autobiografia	Propor e orientar a produção do gênero autobiografia.		Ao explicar a produção escrita do gênero autobiografia, com a intenção que os alunos explorassem a sua própria identidade.

Fonte: O autor desta pesquisa.

O quadro acima evidencia as formas de planificação utilizadas pela professora em cada aula da SE, os gestos didáticos mobilizados em cada uma das etapas e como eles se articulam a essas categorias de planificação. Além disso, os objetivos ou finalidades de aprendizagens intencionados pela docente os mobilizar os gestos didáticos. Ademais, verifica-se as ferramentas de ensino mobilizadas em cada etapa, bem como sua articulação com os gestos didáticos e as formas de planificação.

Na primeira aula, a professora investigou os conhecimentos prévios dos alunos sobre os gêneros que seriam abordados. Para isso, ela acionou os gestos didáticos de implementação do dispositivo didático e de regular. Por meio do gesto de implementação do dispositivo didático, a professora buscou que os alunos reconhecessem, a partir da letra de uma música, os gêneros que seriam explorados. Através do gesto de regular, propôs reflexões em torno do conteúdo e finalidade dos gêneros. Assim, teve como objetivos didáticos presentificar o gênero e favorecer aprendizagens sobre ele. O uso de diferentes ferramentas (notebook, datashow, caixinha de som e letra impressa da música) possibilitou que os alunos reconhecessem, a partir de vivências anteriores, os gêneros que seriam ensinados.

Ainda na primeira aula, a professora sistematizou os gêneros como suporte das atividades escolares. Sendo assim, ela mobilizou o gesto de focalização simultaneamente ao gesto de institucionalização, para conceituar os gêneros e mostrar distinções entre eles. Em outros termos, a docente buscou fixar conceitos. Essa intervenção foi realizada por intermédio da utilização do dicionário. A professora também mobilizou o gesto de presentificação para tornar o objeto de ensino (biografia) acessível aos alunos, por meio de livros de literatura infantil, permitindo que eles analisassem a estrutura da biografia dos autores e a forma como as informações sobre a vida de uma pessoa são organizadas e apresentadas.

Na segunda aula, através da exploração oral do gênero como objeto de ensino, a professora mobilizou o gesto de regular para diferenciar os gêneros abordados. Assim, ela fez explanações dialogadas, com o objetivo de explicar características linguísticas e discursivas dos dois gêneros, por meio do uso de exemplares impressos, que possibilitaram explorar as diferenças e semelhanças

entre autobiografia e biografia. A docente utilizou o gesto de institucionalização para novamente fixar o conceito e estrutura dos gêneros. Essa intervenção didática aconteceu valendo-se do quadro branco, no qual a professora escreveu o conceito dos gêneros e alguns dos seus aspectos estruturais. Outro gesto didático acionado foi o de regular, através dele, a professora explicou o emprego de pronomes pessoais em textos biográficos e autobiográficos.

Na terceira aula, a professora mobilizou o gesto de regular para explicar características dos gêneros, buscando sanar possíveis obstáculos de aprendizagem. Portanto, o objetivo didático foi caracterizar os gêneros. Desse modo, ela fez uso de texto impresso para abordar aspectos característicos dos gêneros (ponto de vista narrativo, finalidade do texto, organização do conteúdo, escolha da linguagem e estrutura textual). A docente também mobilizou o gesto de institucionalização para fixar alguns desses aspectos, além do suporte de circulação.

Na quarta aula, a docente voltou a sistematizar os gêneros como suporte das atividades escolares. Ela acionou o gesto de memória didática concomitantemente ao gesto de regular. Dessa forma, a docente estabeleceu uma conexão entre o uso dos pronomes pessoais do caso reto e os gêneros trabalhados, explicando ainda que esses pronomes variam conforme a perspectiva narrativa adotada. Assim, o objetivo didático foi empregar adequadamente pronomes pessoais em textos autobiográficos e biográficos. A professora utilizou um texto impresso para retomar aspectos linguísticos e de estruturação textual.

Ainda, na quarta aula, a professora realizou exploração oral do gênero. A docente mobilizou o subgesto de focalização para delimitar aspectos ensináveis da biografia. Desse modo, o objetivo didático foi compreender a estrutura do gênero. Ela fez uso de um texto impresso para propor a construção de uma linha do tempo, abordando estrutura do gênero, sequência temporal e uso da linguagem formal e informativa.

Além do mais, a professora começa a delimitar a situação de interlocução e produção final dos gêneros. Ela lança mão do gesto de regular simultaneamente ao uso do gesto de memória didática. Dessa forma, a

professora direciona os percursos a serem seguidos para a elaboração do texto, retomando as características do gênero em questão (biografia).

Na quinta aula, a docente utiliza o gesto de regular para sanar possíveis dificuldades de aprendizagem em torno de questões ortográficas. Nesse sentido, o objetivo didático foi de revisar questões ortográficas. Em outras palavras, a professora utiliza da exposição dialogada para realizar correções em aspectos linguísticos da escrita dos textos biográficos.

Além disso, a professora mobiliza o gesto de regulação para investigar os conhecimentos dos alunos sobre a autobiografia, utilizando a produção escrita como instrumento. Assim sendo, o objetivo didático foi propor e orientar a produção do gênero autobiografia. Portanto, a docente orientou a produção escrita com a intenção de que os alunos explorassem sua própria identidade.

Nesta subseção, realizamos à sistematização das aulas desenvolvidas ao longo da SE. A seguir, apresentamos as considerações finais que emergem deste estudo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na primeira seção desta pesquisa, apontamos o nosso interesse para com o ensino de gêneros nas práticas escolares, por conceber a ideia de que são fenômenos históricos e sociais que estão diretamente ligados a vida das pessoas, nas diversas situações de comunicação formal ou informal (Marcuschi, 2005). Dessa forma, lançamos o seguinte questionamento: Como se configura o agir didático do professor dos anos iniciais no ensino de gêneros?

Em síntese, procuramos compreender as raízes de nossas inquietações em relação ao trabalho da professora no ensino de gêneros, buscando identificar quais intervenções didáticas são por ela mobilizadas ao tratar esse objeto de ensino. Assim, nos propomos investigar como se configura o agir didático de uma professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no ensino de gêneros. De forma mais específica: a) identificar as formas de planificação do agir didático no ensino de gêneros; b) verificar quais gestos didáticos são mobilizados pela professora ao ensinar gêneros; c) identificar quais ferramentas de ensino são utilizadas pela docente ao ensinar o gênero.

A partir disto, iniciamos nossa imersão nos estudos teóricos sobre agir didático enquanto categoria do agir docente (Silva, 2013). Ainda, exploramos teoricamente seus elementos constituintes (dispositivos didáticos, ferramentas de ensino e gestos didáticos). Ademais, discutiremos sobre o gênero enquanto objeto de ensino no contexto escolar. Essas pesquisas contribuirão para uma compreensão mais aprofundada dos aspectos constituintes do agir didático, refinando nosso olhar para identificá-los nas práticas pedagógicas.

Na primeira seção teórica, especificamente na subseção 3.1, abordamos as diferentes dimensões do trabalho docente, com ênfase no trabalho realizado (Lousada, 2006), que se constituiu como foco de análise desta pesquisa. Essa dimensão, por se referir às ações efetivamente realizadas pelo professor em sala de aula, contribuiu para a identificação das formas de planificação do agir didático no ensino de gêneros. Portanto, em um primeiro movimento, nos interessamos em compreender de que maneira os gestos didáticos se articulavam às diferentes formas de planificação e de que maneira as

ferramentas de ensino se integram a esses gestos e às categorias de planificação adotadas pela docente.

Na subseção 3.2, discutimos os aportes da Didática das Línguas para a análise do trabalho docente. Com isso, ajustamos o nosso campo de visão para investigar como se constroem, em sala de aula, as práticas e os conhecimentos relacionados à linguagem (Dolz; Gagnon, Decândio, 2009). Nessa perspectiva, nossa inquietação centrou-se nas ferramentas de ensino e nos gestos didáticos mobilizados pela professora com o objetivo de transformar o objeto de ensino em efetivamente ensinado e apreendido pelos alunos (Silva, 2013). Em outros termos, em verificar as intervenções didáticas utilizadas pela docente ao ensinar os gêneros autobiografia e biografia.

Na subseção 3.3, discorremos em torno do agir didático a partir dos estudos de Silva (2013) e Lima (2016). Além disso, dialogamos teoricamente acerca dos dispositivos didáticos, ferramentas de ensino e gestos didáticos (elementos constituintes do agir). Tais estudos revelaram-se fundamentais para que pudéssemos identificar com clareza os gestos didáticos e as ferramentas de ensino utilizadas pela professora no trabalho com os gêneros abordados.

A segunda seção teórica abordou o ensino de gêneros nas práticas de linguagens escolares. Para isso, tivemos como base os estudos de Marcuschi (2005), Marcuschi (2009), Machado (2009), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), entre outros. Estes teóricos possibilitaram a análise do agir didático da professora ao ensinar gêneros.

A terceira seção teórica explorou o ensino de gêneros nos documentos oficiais de referência. As orientações trazidas por esses referenciais sustentam e buscam orientar as práticas de ensino dos professores de língua portuguesa. Nas subseções 4.2.1, 4.2.2 e 4.2.3, por exemplo, apresentamos diretrizes para o ensino de gêneros nos PCN, BNCC e Currículo de Pernambuco, respectivamente.

A seção posterior foi a da análise dos dados. Buscamos identificar as formas de planificação do agir didático no ensino de gêneros. Na atuação da professora ao abordar os gêneros autobiografia e biografia, identificamos quatro categorias: 1. Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre os

gêneros; 2. Exploração oral do gênero como objeto de ensino; 3. Exploração sistemática do gênero com o suporte de atividades escolares escritas; e 4. Delimitação da situação de interlocução e produção final do gênero (Lima, 2016).

Na primeira categoria, a professora buscou por meio da letra de uma música, apresentar os gêneros que seriam trabalhados. Em outros termos, ela pretendeu que os alunos identificassem os gêneros com base em experiências anteriores. Ademais, essa forma de planificação aconteceu através de perguntas que direcionavam os alunos para o objeto de ensino. Ainda, a docente fez questionamentos com o objetivo de verificar o conhecimento dos alunos sobre as semelhanças e diferenças entre os gêneros abordados.

Na segunda categoria, as intervenções didáticas propostas pela docente tiveram a intenção de conceituar os gêneros ensinados. Ademais, foi nessa forma de planificação que a docente apresentou o primeiro exemplar do gênero biografia. Outrossim, houve uma preocupação em dialogar em torno das práticas de referência para caracterizar esse objeto de ensino no que concerne às dimensões linguísticas, estruturais e sociais. Em suma, o objetivo didático foi que os alunos compreendessem que esse gênero tem como função relatar e documentar a vida de alguém, com base em dados reais, de forma cronológica ou temática. Além disso, apresentar o contexto de circulação, que pode ser livros, revistas, sites, blog, entre outros.

Na terceira categoria, a docente continuou conceituando os gêneros. Todavia, um dos objetivos principais nessa forma de planificação foi diferenciar os gêneros abordados (biografia e autobiografia). Sob esse ponto de vista, as intervenções didáticas desenvolvidas pela professora pretenderam apontar semelhanças e diferenças dos dois gêneros tomados como objetos de ensino. Além do mais, ela retomou a estrutura, o propósito e comunicativo, conteúdo e meio de transmissão dos gêneros trabalhados.

Na quarta categoria, a professora delimitou a situação de produção escrita do gênero biografia. Ela orientou a realização de uma entrevista com membros da comunidade, a partir da qual os alunos produziram a biografia do entrevistado. Assim, o objetivo foi coletar informações para escrever uma biografia. No

entanto, a docente oralizou minimamente um roteiro de perguntas que trariam informações para o objetivo da entrevista.

Compreendemos que o levantamento de dados através da entrevista pode ter guiado a sistematização dos acontecimentos da vida do entrevistado e o planejamento do texto. Porém, observamos que a docente não apresentou nenhum planejamento consolidado e concreto da escrita textual. Em outras palavras, não esmiuçou as etapas da atividade de produção escrita, como, por exemplo, através de um roteiro que propusesse a organização dos fatos coletados, a escolha dos interlocutores e os canais de circulação.

Em sala de aula, a professora orientou a produção da autobiografia relembrando algumas das características desse gênero. Entretanto, os alunos elaboraram seus textos em casa. Consideramos que essa abordagem proporcionou aos estudantes a oportunidade de resgatar vivências junto a seus pais. Para essa atividade, a docente também não apresentou um planejamento contendo as etapas da produção escrita.

Assim como ocorreu com a biografia, os alunos socializaram suas autobiografias com os colegas de turma. Não desconsideramos a relevância desses interlocutores, mas defendemos que os textos produzidos na escola deveriam ganhar outros espaços de circulação, não se restringindo apenas a sala de aula. Nesse sentido, podemos sugerir como ambientes de divulgação: os corredores da escola, um jornal escolar ou comunitário, um site, blog ou outras redes sociais.

Consideramos que a planificação é o modo como o professor organiza o trabalho realizado. Entendemos que o docente pode planejar a aula (prescrever o seu próprio trabalho) e ajustar esse planejamento a partir de parâmetros contextuais da sala de aula (realizar o seu trabalho). Situada entre essas duas dimensões do trabalho, acreditamos que existe o que aqui denominamos de *formas de planificação do trabalho docente*, as quais, embora ainda sejam imprecisas do ponto de vista dos estudos teóricos, acreditamos que podem ser apreendidas a partir da observação do que é efetivamente realizado em sala de aula. Nesta perspectiva, temos a intenção de continuar este estudo,

aprofundando a discussão acerca de como as formas de planificação se diferenciam efetivamente do gesto didático de planejamento.

Nesta pesquisa, também propomos verificar quais gestos didáticos são mobilizados pela professora ao ensinar gêneros. Observamos que a docente mobilizou, durante as práticas de ensino, os quatro gestos fundamentais. São eles: implementação do dispositivo didático, regulação e criação de memórias didática (Dolz, 2017). Além do gesto didático de planejamento, no qual a docente organizou os objetos a serem ensinados, as atividades escolares, os suportes e as formas sociais de trabalho. Os dados investigados evidenciam que os gestos didáticos desempenharam um papel relevante na organização das formas de planificação do agir didático da professora ao ensinar gêneros. Dito de outro modo, os gestos didáticos viabilizaram as intervenções didáticas em cada uma das categorias de planificação identificadas no agir didático da professora. Por exemplo, ao conceituar os gêneros, a docente acionou o subgesto de focalização. Nessa perspectiva, ela sistematiza os gêneros como suporte das atividades escolares.

Ainda, identificamos quais ferramentas de ensino são utilizadas pela professora ao ensinar o gênero. Ela utilizou ferramentas institucionais (quadro branco, datashow e caixinha de som) e específicas (texto impresso, dicionário e livros da literatura infantil), que foram essenciais para aproximar os estudantes do objeto de ensino (Schneuwly, 2009). Essas ferramentas foram articuladas aos gestos didáticos e as formas de planificação. Em resumo, essa relação teve como finalidade reconhecer os gêneros, consolidar conceitos, explorar características, estrutura, semelhanças e distinções entre os objetos de ensino.

A mobilização dos gestos didáticos em vários momentos da SE era feita de forma articulada com as ferramentas de ensino. Em outras palavras, os gestos didáticos foram acionados em conjunto com as ferramentas de ensino. Assim, consideramos que a articulação entre ferramentas de ensino e gestos didáticos é um dos aspectos que caracteriza o agir didático da professora ao ensinar os gêneros autobiografia e biografia.

Em suma, podemos afirmar que, no agir didático da professora, há o objetivo de fazer com que os alunos identifiquem os gêneros lidos, conhecendo

composição, estilo e conteúdo, além de desenvolverem habilidades linguísticas significativas para a produção do gênero escrito. Todavia, o foco não recai apenas sobre a estrutura dos gêneros, mas também sobre sua função social. Tal aspecto torna-se evidente na maneira como as ferramentas de ensino se articulam aos gestos didáticos e às formas de planificação.

Após elucidar a questão de pesquisa aqui apresentada, acreditamos que a realização deste trabalho favorecerá não apenas debates enriquecedores e produtivos no âmbito acadêmico acerca do ensino de língua portuguesa, como também contribuirá para a formação inicial e continuada de professores dessa área do conhecimento. Em outros termos, estamos convictos que este estudo enriquecerá a literatura disponível, ampliando, de forma particular, o escopo de pesquisas na Didática das Línguas no contexto brasileiro, e, por conseguinte, contribuindo com as práticas de ensino de gêneros na escola.

REFERÊNCIAS

- AEBY DAGHÉ, Sandrine.; DOLZ, Joaquim. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement/apprentissage du texte d'Opinion. *In*: BOUCHETON, Dominique.; DEZZUTER, Olivier (Orgs). **Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français: um défi pour la recherche et la formation.** Bruxelles: De Boeck, 2007.
- AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. *In*: MACHADO, A. R. (org.) **O ensino como trabalho.** Londrina: Eduel, 2004. p. 35-54.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2012. cap. 1, p. 39-69.
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti de.; CORDEIRO, Glaís Sales. A validação da metodologia das sequências didáticas de gêneros sob a perspectiva do gesto didático de ativação da memória das aprendizagens. *In*: BARROS, Eliana M. D. de.; CORDEIRO, Glaís Sales.; GONÇALVES, Adair Vieira (orgs.). **Gestos didáticos para ensinar a língua: Agir docente e gêneros textuais.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. cap. 7, p. 217-249.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 03 de nov. de 2023.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – ensino de primeira à quarta série: Língua Portuguesa.** Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 09 de out. de 2023.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais - terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa.** Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 09 de out. de 2023.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo.** Trad. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Dionísio. São Paulo: EDUC, 1999.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Tradução: Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio et al. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.
- BUENO, Luzia. Relações de futuros pedagogos com a escrita acadêmica na universidade. *In*: 40ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2021, Belém do Pará,

PA. **“Educação como prática de liberdade”:** cartas da Amazonia para o mundo!... Belém do Pará/PA: Universidade Federal do Pará, 2021.

CAMPOS, Julliane Campelo do Nascimento. **Concepções e práticas de docentes que atuam no ensino médio e que ensinam seus alunos a produzirem o gênero textual “redação do Enem”.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

CORDEIRO, Leidiane Raimundo. **O ensino da oralidade para os anos finais do Ensino Fundamental na Base Nacional Comum Curricular e no Currículo de Pernambuco: encontros e desencontros.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de Letras, Garanhuns, BR-PE, 2019.

COSTA-MACIEL, Debora Amorim Gomes.; BARBOSA, Maria Lucia Ferreira de Figueiredo.; BILRO, Fabrini Katrine da Silva. Gêneros textuais/discursivos e capacidade de linguagem dominante: análise dos livros didáticos de alfabetização destinados às escolas públicas brasileiras. *In:* 39ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2019, Niterói, RJ. **Educação pública e pesquisa: ataques, lutas e resistências...** Niterói/RJ: Universidade Federal Fluminense, 2019.

COSTA-MACIEL, Debora Amorim Gomes.; BILRO, Fabrini Katrine da Silva. Diversidade de gêneros textuais nos livros didáticos de alfabetização: o que é ofertado para a produção escrita? *In:* 40ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2021, Belém do Pará, PA. **“Educação como prática de liberdade”:** cartas da Amazonia para o mundo!... Belém do Pará/PA: Universidade Federal do Pará, 2021.

DOLZ, Joaquim. **As atividades e os exercícios da língua: uma reflexão sobre a engenharia didática.** DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, [S.l.], v. 32, n. 1, p. 237-260, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/26773>. Acesso em: 08 de jan de 2024.

DOLZ, Joaquim.; NOVERRAZ, Michèle.; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In:* ROJO, Roxane.; CORDEIRO, Gláís Sales (org.). **Gêneros orais e escritos na escola.** São Paulo: Editora Mercado de Letras, 2004. cap. 4, p. 95-128.

DOLZ, Joaquim.; GAGNON, Roxane.; DECÂNDIO, Fabrício R. Uma disciplina emergente: A didática das línguas. *In:* NASCIMENTO, Elvira Lopes. **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino.** São Carlos: Editora Claraluz, 2009. cap.1, p. 19-50.

DOLZ, Joaquim.; SCHNEUWLY, Bemard.; HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. *In:* SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização de Roxane H. R. Rojo e Gláís S. Cordeiro. 3. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 125-155.

DIONISIO, Angela Paiva. Análise da Conversação. *In:* MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Cristina (orgs.). **Introdução à Linguística:** domínios e fronteiras. Vol. 2. São Paulo: Cortez, 2001. pp. 69-99.

FERREIRA, Camila Santos. **A Oficialização do Ensino de Gêneros no Brasil:** dos Parâmetros Curriculares Nacionais à Base Nacional Comum Curricular. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. Caruaru, p. 144. 2023.

FERREIRA, Camila Santos.; LIMA, Gustavo Henrique da Silva. Modos de organização do agir didático com gêneros nas aulas de língua portuguesa. *In*: MATIAS, Richard Brunel.; LOUSADA, Eliane.; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Gêneros textuais/discursivos:** actividades profesionales y formación docente. 1a ed. - Córdoba : FI copias, 2020.

FRAGA, Izabela Pereira de. **Letramentos acadêmicos no curso de pedagogia: um olhar sobre orientações e práticas sociais de leitura na sala de aula.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2011.

JESUS, Denise. Integridade na coleta, na produção e na análise de dados. *In*: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação:** subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.

JÚLIO, Silvana Rossi.; BERTOLETTI, Márcia Lenise. **Superação!** Português: 6º ano: manual do professor. 1. Ed. São Paulo: Moderna, 2022.

LEAL, Telma Ferraz.; MELO, Kátia L. R. Produção de textos: introdução ao tema. *In*: LEAL, Telma Ferraz.; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (Orgs). **Produção de textos na escola:** reflexões e práticas no Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. cap. 1, p. 11-27.

LEAL, Telma Ferraz.; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. É possível ensinar a produzir textos! Os Objetivos didáticos e a questão da progressão escolar no ensino da escrita *In*: LEAL, Telma Ferraz.; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (Orgs). **Produção de textos na escola:** reflexões e práticas no Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. cap. 3, p. 45-63.

LIMA, Gustavo Henrique da Silva. **O que eu ensino quando ensino gêneros?** Um estudo sobre as ressignificações do agir didático do professor de língua portuguesa. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2016.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. **Entre o trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor.** Tese de Doutorado. São Paulo: PUC-SP, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação:** Abordagem Qualitativas. 2. ed. - Rio de Janeiro: EPU, 2020.

MACHADO, Anna Rachel. **Linguagem e educação: o ensino e aprendizagem de gêneros textuais.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

MACHADO, Anna Rachel. **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

MACHADO, Anna Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A.M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. cap.1, p.77-97.

MACHADO, Anna Rachel. Ensino de gêneros textuais para o desenvolvimento do professor e de seu trabalho: uma homenagem a Angela Kleiman. In: SERRANI, Silvana (Org.). **Letramento, discurso e trabalho docente**. Vinhedo: Editora Horizonte, 2010. p. 161-171.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais no ensino de língua. In : **Produção textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 145-226.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva.; MACHADO, Anna Rachel.; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros Textuais & Ensino**. Editora Lucena, 2005. cap. 1, p. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, Renilson Santos. Linha do tempo da didática das línguas estrangeiras no Brasil. **Non Plus**, São Paulo, Brasil, v. 4, n. 7, p. 27–38, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/nonplus/article/view/80013>. Acesso em: 20 dez de 2024.

MESSIAS, C.; DOLZ, J. As noções de gestos e de agir didático para a formação de professores de línguas: interfaces do trabalho docente. **Cadernos Cenpec**, v. 5, n. 1, fev. 2016. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/319/326>. Acesso em: 20 de abr. de 2023.

NASCIMENTO, Elvira Lopes.; BRUN, Edna Pagliari. Transposição didática e gestos profissionais de ensinar: A construção do objeto de ensino pelo professor de Língua Portuguesa. In: BARROS, Eliana M. D. de.; CORDEIRO, Glaís Sales.; GONÇALVES, Adair Vieira (orgs.). **Gestos didáticos para ensinar a língua: Agir docente e gêneros textuais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. cap. 2, p. 47- 81.

PANOSSIAN, Maria Lucia.; NASCIMENTO, Carolina Picch etti. **O conceito de ensino na atividade Pedagógica**. Obutchénie: R. de Didát. e Psic. Pedag. | Uberlândia, MG|v.6|n.2|p.334-357|mai./ago. 2022 ISSN: 2526-7647.

PEREIRA, Vanessa Brandão. **Modos de avaliação da produção textual em turmas do 3º ano do ciclo de alfabetização**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2019.

PERNAMBUCO, Governo do Estado. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco Ensino Fundamental**, 2019.

ROCHA, Alisson G. da S. **Atividades de produção de gêneros escritos no livro didático de língua portuguesa**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras). Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, Garanhuns, 2020.

ROCHA, D. Da linguística aplicada à didática das línguas: pela diversidade de pesquisas favoráveis ao trabalho com língua estrangeira. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 19, n. 1, p. 99-123, 12 mar. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15277>. Acesso em: 20 dez de 2024.

ROJO, Roxane.; CORDEIRO, Glaís Sales. Apresentação: Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: Modo de pensar, modo de fazer. In: ROJO, Roxane.; CORDEIRO, Glaís Sales (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Editora Mercado de Letras, 2004. p. 7- 39.

SANTANA, Joselmo Santos de. **Entremeios**: a heterogeneidade e o ensino do Sistema de Escrita Alfabética e de produção de textos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2019.

SANTOS, Marcos Bispo dos. Didática da Língua e Linguística Aplicada: Duas Perspectivas de Construção de Objetos de Ensino. **FÓRUM**, v. 16, n.4. 2019.

Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2019v16n4p4229>. Acesso em: 20 dez de 2024.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: ROJO, Roxane.; CORDEIRO, Glaís Sales (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Editora Mercado de Letras, 2004. cap. 1, p. 21-39.

SCHNEUWLY, Bernard. Le travail enseignant. In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. **Des objets enseignés en classe de français**. Presses Universitaires de Rennes, 2009. p.29-43.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, E. O. Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 113–125, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8937>. Acesso em: 1 de fev de 2024.

SILVA, Alexsandro da.; MELO, Kátia Leal Reis. Produção de textos: uma atividade social e cognitiva. In: LEAL, Telma Ferral.; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (Orgs). **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. cap. 2, p. 11-27.

SILVA, Carla Messias Ribeiro da. **O agir didático do professor de Língua Portuguesa e sua reconfiguração pelos professores**. Tese (Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem -LAEL). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2013.

SILVA-HARDMEYER, Carla Messias Ribeiro. O agir e os gestos didáticos do professor de língua portuguesa: Entre os gêneros de texto e a leitura. *In*: BARROS, Eliana M. D. de.; CORDEIRO, Glaís Sales.; GONÇALVES, Adair Vieira (orgs.). **Gestos didáticos para ensinar a língua: Agir docente e gêneros textuais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. cap. 3, p. 47- 81.

SILVA, Cynthia Danielli de Araújo. **Ensino da leitura e da compreensão leitora: o fazer docente de professores do 3º ano do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2021.

SILVA, Emily Caroline da; DANTAS-LONGHI, Simone Maria. Ensino-aprendizagem de línguas, trabalho e formação docente: caminhos e pontes entre Linguística Aplicada e Didática das Línguas. **Revista Leitura**, [S. l.], n. 67, p. 354–374, 2020. DOI: 10.28998/2317-9945.202067.354-374. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/11106>. Acesso em: 20 dez. 2025.

SILVA, Maria Daniela da. **A base nacional comum curricular, a política nacional de alfabetização e o programa Tempo de Aprender: concepções de produção de textos escritos e orientações relativas ao seu ensino nos anos iniciais**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2022.

STUTZ, Lidia.; QUEROZ, Josiete Cristina Schneider.; SOUZA, Everton Gelinski Gomes de. Gestos didáticos para a educação infantil de língua alemã. *In*: BARROS, Eliana M. D. de.; CORDEIRO, Glaís Sales.; GONÇALVES, Adair Vieira (orgs.). **Gestos didáticos para ensinar a língua: Agir docente e gêneros textuais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. cap. 4, p. 47- 81.

Suassuna, Livia. As práticas de linguagem como objeto de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. *In*: LEAL, Telma Ferraz; SUASSUNA, Livia (orgs). Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica: reflexões sobre o currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. p.69-94.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre:Boookman, 2001.

APÊNDICE A

Organização curricular da BNCC para o ensino de gêneros no 5º ano

Campo	Práticas de linguagem	Objeto de conhecimento	Habilidades
Todos os campos de atuação	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Decodificação/Fluência de leitura; Formação de leitor; Compreensão; Estratégia de leitura.	(EF35LP01) Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado;
	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Construção do sistema alfabético/Convenções da escrita; Construção do sistema alfabético/ Estabelecimento de relações anafóricas na referenciação e construção da coesão; Planejamento de texto/Progressão temática e paragrafação	(EF35LP02) Selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os colegas sua opinião, após a leitura. (EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.
	Oralidade	Forma de composição de gêneros orais; Variação linguística.	(EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos; (EF35LP07) Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso. (EF35LP08) Utilizar, ao produzir um texto, recursos de referenciação (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível

			suficiente de informatividade; <i>EF35LP09</i>) Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual. <i>(EF35LP10)</i> Identificar gêneros do discurso oral, utilizados em diferentes situações e contextos comunicativos, e suas características linguístico-expressivas e composicionais (conversação espontânea, conversação telefônica, entrevistas pessoais, entrevistas no rádio ou na TV, debate, noticiário de rádio e TV, narração de jogos esportivos no rádio e TV, aula, debate etc.) <i>(EF35LP11)</i> Ouvir gravações, canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos.
Campo da vida cotidiana	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	<i>EF35LP14</i>) Identificar em textos e usar na produção textual pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, como recurso coesivo anafórico <i>(EF05LP07)</i> Identificar, em textos, o uso de conjunções e a relação que estabelecem entre partes do texto: adição, oposição, tempo, causa, condição, finalidade <i>(EF05LP09)</i> Ler e compreender, com autonomia, textos

			instrucional de regras de jogo, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto. (EF05LP10) Ler e compreender, com autonomia, anedotas, piadas e cartuns, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto
	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita colaborativa	(EF05LP11) Registrar, com autonomia, anedotas, piadas e cartuns, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto. (EF05LP12) Planejar e produzir, com autonomia, textos instrucionais de regras de jogo, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.
	Oralidade	Produção de texto oral	(EF05LP13) Assistir, em vídeo digital, a postagem de vlog infantil de críticas de brinquedos e livros de literatura infantil e, a partir dele, planejar e produzir resenhas digitais em áudio ou vídeo.
Campo da vida pública	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	(EF05LP14) Identificar e reproduzir, em textos de resenha crítica de brinquedos ou livros de literatura infantil, a formatação própria desses textos (apresentação e avaliação do produto).

			(EF05LP15) Ler/assistir e compreender, com autonomia, notícias, reportagens, vídeos em vlogs argumentativos, dentre outros gêneros do campo político-cidadão, de acordo com as convenções dos gêneros e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
	Produção de textos(escrita compartilhada e autônoma	Escrita colaborativa	(EF05LP18) Roteirizar, produzir e editar vídeo para vlogs argumentativos sobre produtos de mídia para público infantil (filmes, desenhos animados, HQs, games etc.), com base em conhecimentos sobre os mesmos, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.

	Oralidade	Planejamento e produção de texto; Produção de textos	(EF05LP19) Argumentar oralmente sobre acontecimentos de interesse social, com base em conhecimentos sobre fatos divulgados em TV, rádio, mídia impressa e digital, respeitando pontos de vista diferentes (EF35LP16) Identificar e reproduzir, em notícias, manchetes, lides e corpo de notícias simples para público infantil e cartas de reclamação (revista infantil), digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais (EF05LP20) Analisar a validade e força de argumentos em argumentações sobre produtos de mídia para público infantil (filmes, desenhos animados, HQs, games etc.), com base em conhecimentos sobre os mesmos. (EF05LP21) Analisar o padrão entonacional, a expressão facial e corporal e as escolhas de variedade e registro linguísticos de vloggers de vlogs opinativos ou argumentativos
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura; Imagens analíticas em textos; Pesquisa	(EF05LP22) Ler e compreender verbetes de dicionário, identificando a estrutura, as informações gramaticais (significado de abreviaturas) e as informações semânticas. (EF05LP23) Comparar informações apresentadas em gráficos ou tabelas
	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Produção de texto; Escrita autônoma	(EF05LP24) Planejar e produzir texto sobre tema de interesse, organizando resultados de pesquisa em fontes de informação impressas ou digitais, incluindo imagens e

			gráficos ou tabelas, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. (EF05LP25) Planejar e produzir, com certa autonomia, verbetes de dicionário, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
	Oralidade	Escuta de textos orais; Compreensão de textos orais; Planejamento de texto oral; Exposição oral	(EF35LP18) Escutar, com atenção, apresentações de trabalhos realizadas por colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário (EF35LP19) Recuperar as ideias principais em situações formais de escuta de exposições, apresentações e palestras (EF35LP20) Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa
Campo artístico-literário	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Formação do leitor literário Formação do leitor literário/ Leitura multissemiótica Apreciação estética/Estilo Textos dramáticos	(EF35LP21) Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. (EF35LP22) Perceber diálogos em textos narrativos, observando o efeito de sentido de verbos de enunciação e, se for o caso, o uso de variedades linguísticas no discurso direto (EF35LP26) Ler e compreender, com certa

			<i>autonomia, narrativas ficcionais que apresentem cenários e personagens, observando os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto</i> <i>(EF35LP27) Ler e compreender, com certa autonomia, textos em versos, explorando rimas, sons e jogos de palavras, imagens poéticas (sentidos figurados) e recursos visuais e sonoros</i>
	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma e compartilhada Escrita autônoma	<i>(EF35LP24) Identificar funções do texto dramático (escrito para ser encenado) e sua organização por meio de diálogos entre personagens e marcadores das falas das personagens e de cena.</i> <i>(EF35LP25) Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens.</i>
	Oralidade	Declamação Performances orais	<i>(EF35LP28) Declamar poemas, com entonação, postura e interpretação adequadas.</i>

Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa, com base na BNCC (2017).

APÊNDICE B

Levantamento de trabalhos relacionados diretamente ao ensino de gêneros na 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019) – GT10 – ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA.

N.	AUTORES	TÍTULO	OBJETIVO
01	Debora Amorim Gomes da Costa-Maciel; Maria Lucia Ferreira de Figueiredo Barbosa; Fabrini Katrine da Silva Bilro	Gêneros textuais/discursivos e capacidade de linguagem dominante: análise dos livros didáticos de alfabetização destinados às escolas públicas brasileiras	Investigar a diversidade de gêneros textuais/discursivos disponível dos livros didáticos de alfabetização, avaliados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em suas edições 2010[1] e 2013. Nesse percurso, elegemos como objetivos: mapear a frequência com que os gêneros aparecem no eixo de produção textual; e investigar como os livros didáticos distribuem os gêneros em relação às capacidades de linguagem que desejam desenvolver nos anos de alfabetização.

Levantamento de trabalhos relacionados diretamente ao ensino de gêneros na 40ª Reunião Nacional da ANPEd (2021) – GT10 – ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA

N.	AUTORES	TÍTULOS	OBJETIVOS
01	Luzia Bueno	Relações de futuros pedagogos com a escrita acadêmica na universidade	Analisar como futuros pedagogos se relacionam com os gêneros na universidade, já que, em sua prática profissional futura, também lidarão com eles.
02	Debora Amorim Gomes da Costa-Maciel; Fabrini Katrine da Silva Bilro	Diversidade de gêneros textuais nos livros didáticos de alfabetização: o que é ofertado para a produção escrita?	Investigar o repertório de gêneros voltados ao eixo de produção escrita, disponível nos livros didáticos de alfabetização, avaliados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), e compreender quais capacidades de linguagem os gêneros priorizados podem desenvolver ao longo do processo de consolidação das crianças no trato com a produção escrita.

APÊNDICE C

Levantamento de Dissertações relacionadas ao ensino de gêneros no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea – PPGEduC, do CAA/UFPE, nos últimos cinco anos.

N.	ANO	AUTORES	TÍTULOS	OBJETIVOS
01	2023	FERREIRA, Camila Santos	A oficialização do ensino de gêneros no Brasil: dos Parâmetros Curriculares Nacionais à Base Nacional Comum Curricular	Compreender os movimentos de continuidade e deslocamentos nas prescrições sobre o ensino de gêneros tomando como referência os Parâmetros curriculares Nacionais (1998) e a Base Nacional Comum Curricular (2017).

APÊNDICE D

Levantamento de Dissertações relacionadas ao ensino de gêneros no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU/UFPE, nos últimos cinco anos.

N.	ANO	AUTORES	TÍTULOS	OBJETIVOS
01	2019	SANTANA, Joselmo Santos de	Entremeios: a heterogeneidade e o ensino do Sistema de Escrita Alfabética e de produção de textos	Investigar como os professores conduzem o processo de ensino e avaliação da produção de texto no 3º Ano do Ciclo de Alfabetização a partir da prática de duas professoras.
02	2019	PEREIRA, Vanessa Brandão.	Modos de avaliação da produção textual em turmas do 3º ano do ciclo de alfabetização	Analisar por meio de quais práticas didáticas as professoras do 1º e 3º anos do Ensino Fundamental articulam o ensino de conhecimentos e habilidades específicas para a produção de textos escritos e o ensino de conhecimentos e habilidades específicos para a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética em turmas heterogêneas quanto à apropriação desse sistema.
03	2020	FRAGA, Izabela Pereira	Letramentos acadêmicos no curso de pedagogia: um olhar sobre orientações e práticas sociais de leitura na sala de aula.	Compreender as orientações docentes para as práticas de letramento acadêmico, com ênfase na leitura, em uma disciplina do curso de Pedagogia da UFPE.
04	2021	SILVA, Cynthia Danielli de Araújo,	Ensino da leitura e da compreensão leitora: o fazer docente de professores do 3º ano do ensino fundamental	Analisar as práticas de ensino de leitura e de compreensão leitora de um professor da Rede Municipal do Recife/PE e de uma professora da Rede Municipal de Olinda/PE, bem como investigar as relações no desenvolvimento de habilidades de compreensão de textos de seus alunos. O estudo lançou mão da abordagem qualitativa.
05	2021	CAMPOS, Julliane.	Concepções e práticas de docentes que atuam no ensino médio e que ensinam seus alunos a	Investigar como docentes de Língua Portuguesa de colégios públicos propedêuticos e de formação técnica

			produzirem o gênero textual "redação do Enem	concebem e relatam suas práticas ligadas à produção textual, em especial aqueles referentes à redação para o ENEM, em turmas do terceiro ano do Ensino Médio.
06	2022	SILVA, Maria Daniela da	A base nacional comum curricular, a política nacional de alfabetização e o programa Tempo de Aprender: concepções de produção de textos escritos e orientações relativas ao seu ensino nos anos iniciais.	Analisar as concepções sobre produção de textos e ensino de produção de textos na alfabetização que permeiam às proposições na BNCC, na Política Nacional de Alfabetização (PNA) e no Programa Tempo de Aprender (PTA).

APÊNDICE E

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa “O Agir Didático do Professor dos Anos Iniciais no Ensino de Gêneros”, que está sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) ALISSON GOMES DA SILVA ROCHA, discente do curso de mestrado do Programa de Educação Contemporânea (PPGEduC/UFPE), sob orientação do Professor Dr. Gustavo Henrique da Silva Lima (PPGEduc/UFPE).

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

O (a) senhor (a) estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

A pesquisa tem que o objetivo geral: investigar como se configura o agir didático do professor dos anos iniciais no ensino de gêneros. De forma mais específica: a) identificar as formas de planificação do agir didático no ensino de gêneros; b) verificar quais gestos didáticos são mobilizados pelo professor ao ensinar gêneros; c) identificar quais ferramentas de ensino são utilizadas pelo professor ao ensinar o gênero. Desse modo, acreditamos que esta pesquisa trará contribuições significativas para o processo de formação de professores, pois aportará reflexões teórico-metodológicas que poderão auxiliar no agir didático do professor de língua portuguesa dos anos iniciais ao ensinar gêneros. Além do mais, corroborará com a produção do conhecimento na área da educação, fortalecendo o acervo científico acerca da temática apresentada.

A coleta de dados ocorrerá de forma presencial, durante duas sequências de ensino ministradas pelo professor participante da pesquisa ao ensinar gêneros no período de outubro/2024 a dezembro/2024. Além de observação das práticas de ensino, realizaremos gravação/filmagem das aulas, analisaremos o planejamento do (a) docente. Caso necessário, faremos aplicação de questionários e entrevistas.

Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (aulas, entrevistas etc.) serão coletados

através de videografia, com auxílio de equipamento de vídeo (filmadora ou celular), e ficarão armazenados em computador pessoal, sob a responsabilidade do (pesquisador ou Orientador), pelo período de, no mínimo, 5 anos após o término da pesquisa.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Panelas, 18 de outubro de 2024.

(assinatura do pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo “O Agir Didático do Professor dos Anos Iniciais no Ensino de Gêneros” como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento).

Local e data:

Assinatura do participante: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa

e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

APÊNDICE F**CARTA DE ANUÊNCIA**

(Modelo para a escola e Secretaria Municipal de Educação)

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos o pesquisador Alisson Gomes da Silva Rocha, CPF: 098.740.054-16, discente do curso de mestrado do Programa de Educação Contemporânea (PPGEduc/UFPE), a desenvolver a sua pesquisa, intitulada “O Agir Didático do Professor dos Anos Iniciais no Ensino de Gêneros, que está sob a orientação do Prof. Dr. Gustavo Henrique da Silva Lima, cujo objetivo é investigar como se configura o agir didático do professor dos anos iniciais no ensino de gêneros. A coleta de dados ocorrerá entre os meses de outubro e dezembro, após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Assinatura

Panelas/PE, 17 de outubro de 2024.

APÊNDICE G

Formas de planificação do agir didático com gêneros

Objetivo a) identificar as formas de planificação do agir didático no ensino de gêneros; (dados gerados a partir da observação, com registro audiovisual)	Evidências da SE
Levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero a ser focalizado	D – O intuito é a gente prestar atenção na letra da música pra gente identificar qual o gênero textual que nós vamos estudar hoje, tá certo? D - O que que a letra dessa música dar pra gente entender um pouquinho dela ? O que ela quer transmitir pra gente? A 1 – Ela tá contando a história de uma pessoa D - A história de uma pessoa pode ser ela pessoalmente ou não... Vocês sabem mais ou menos o lugar que essa música tá falando? A 2 – [[No Norte [[No Brasil D – Cada um, cada um de nós temos uma história pra contar é ou não é? E essa música tá dizendo falando da história. E que gênero textual podemos contar a nossa história? ... A 6 – Biografia D – Tanto podemos contar a nossa história que seria o quê ou contar a história de alguém. Quando eu falar da história de alguém eu vou falar da biografia. E quando eu for contar a minha história qual o gênero eu iria falar. Tem a biografia e qual seria a outra? Quando a gente fala da gente mesmo D – Que também tem a haver com a biografia que é AUTOBIOGRAFIA D – Biografia é quando a gente fala de de retratando a gente vai relatar a vida de alguém, quando ela nasceu, em que ano, o mês, né que ela nasceu, o dia, o lugar aonde ela viveu se ela tem pais, COM CERTEZA né, tem os pais, vai falar da questão do pai, da mãe, irmãos se tem filhos aonde o que foi questão de escola, onde ela estudou né, e várias outras coisas a mais que nós vamos ver. E a autobiografia não, a autobiografia eu vou falar de mim. Alguém vai pesquisar, nós vamos pesquisar né, nós vamos conversar com nossos pais o por que qual foi o sentido dele ter dado esse nome pra mim né . Saber mais um pouco da gente mesmo da nossa origem né
Exploração sistemática do gênero com o suporte de atividades escolares escritas	P – ((A professora solicita que os estudantes pesquisem no dicionário o conceito de autobiografia e biografia))

	D – Como vocês estão aí com o dicionário, eu queria que vocês pesquisassem o que é, o CONCEITO, o que é biografia e o que é autobiografia. Pesquisem aí... P – ((A professora solicita que os estudantes apresentem o resultado da pesquisa do dicionário)) D – Gente, ó, Júlia aqui já achou, ler aí pra gente, Júlia D – Biografia, agora procure aí autobiografia D – Achou? Leia. Narração da própria vida, tá vendo? Biografia fala da vida de alguém e a autobiografia narra a nossa própria vida. P ((A professora solicita que os alunos peguem o caderno para copiar o significado de Autobiografia e biografia. Ela escreve no quadro)) D – Peguem o caderninho pra copiar aqui o significado P- ((A professora ler o que ela escreveu no quadro)) D – Bio significa vida, grafia escrita, registro da vida de uma pessoa. Autobiografia quer dizer registro da própria vida. P- ((A professora solicita que um estudante de cada grupo se dirija até a biblioteca escolar e escolha um livro da literatura infantil que tenha a biografia de alguém)) D – Depois, depois não, agora, quem já terminou de escrever, você, vou pegar uma pessoa de cada grupo, vai ali na biblioteca, vocês vão escolher um livro que tenha, que tenha atrás dele a biografia de alguém. ((A professora fez a leitura em voz alta da biografia de duas autoras dos livros escolhidos pelos alunos)) P – ((A professora solicita que alguns alunos leiam o início da biografia dos livros escolhidos)) D – Gente, Yasmin vai ler um pouquinho da biografia da autora desse livro D – Você só vai ler a biografia. Quem é o autor do livro?
--	---

Exploração oral do gênero como objeto de ensino	P – ((A professora entrega dois textos (Autobiografia/Biografia) impressos para que os alunos diferenciem/leitura silenciosa)) D - Qual é a biografia? Qual é a autobiografia? O que esses dois textos têm em comum? E o que é que tem de diferente? Qual o objetivo de se escrever uma biografia? E qual é o suporte de circulação ou onde encontramos esse gênero textual ?Leiam só o início D – Vocês estão vendo a diferença “Ruth Rocha NASCEU” que alguém tá falando está descrevendo qual foi a biografia, contando os fatos da história dela . Já na autobiografia, vejam aí como tá começando “Eu sou paulista”, então ela está falando sobre ela mesma P – ((A professora solicita que os alunos copiem um texto do quadro (características dos gêneros))) D – Eu vou copiar no quadro, de qualquer forma vocês vão copiar, porque eu não imprimo uma quantidade de folhas pra todos P – ((A professora ler o texto escrito no quadro, dando ênfase nas características dos gêneros)) D – As características que se destacam no gênero textual biografia são o nome da pessoa que está sendo biografada, o local e a data de nascimento, caso a pessoa já for falecida, a data de óbito e fatos e feitos importantes da vida da pessoa, como Yasmin leu do livro delas, que foram os fatos importantes que aconteceu durante o decorrer da vida dela. Na biografia os verbos e os pronomes tem que está na terceira pessoa do singular. Qual é a terceira pessoa do singular? Qual é o pronome que está na terceira pessoa do singular? A 2- Ela D – Ela ou ele. E na autobiografia o verbo tem que está na primeira pessoas do singular. Qual é o primeiro pronome? A 3- Eu D – Eu. Certo? P – ((A professora solicita leitura compartilhada da autobiografia e biografia de Ruth Rocha)) D- A gente vai fazer a leitura, esses dois grupos aqui vai ficar com a biografia e esses dois aqui com a autobiografia. Certo? Pode começar Isabele P- ((A professora realiza questionamentos orais)) D – O que esses dois textos têm em comum? A 7 – [[Estão falando sobre Ruth Rocha
---	---

	D – E o que é que tem de diferente? A 8 – Um é ela falando dela e o outro é outra pessoa falando dela D – Quem é Ruth Rocha? A 9 – É uma autora D – Qual o objetivo de se escrever uma biografia? A 10 – Para saber da vida dos outros D – Pra gente se informar né, de pessoas importantes, a gente começa a se informar sobre elas a gente vai conhecer os fatos importantes sobre a vida dela , de alguma pessoa que a gente quer conhecer P – ((A professora escreve no quadro – atividade de releitura e interpretação de texto)) P – ((A professora ler as questões da atividade)) D – O que precisa para se fazer uma biografia? A 15- Nome da pessoa, data de nascimento e o local onde nasceu (ininteligível) e os fatos importantes da sua vida D – A biografia é quando ... A autobiografia é quando você tá relatando fatos que aconteceu com você mesmo. E a biografia? A 21 – Quando alguém fala sobre você D – Sim, os dois estão falando sobre Ruth Rocha . Só que uma pessoa tá falando a biografia dela e outro ela mesma está ... isso mesmo Qual é o suporte de circulação ou onde encontramos este gênero textual? A 22 – [livros, revistas, internet D - Qual o objetivo de se escrever uma biografia ? A 25 – (Ininteligível) D - narrar narrar sobre a vida da história e e também né é: escrever é: fatos importantes que aconteceu durante a vida daquela pessoa daquela autora de alguém né Com base nas informações contidas na biografia de Ruth Rocha no texto um que vocês leram aqui vocês vão montar né vão escrever a linha do tempo sobre a vida dela com base nessas datas
--	---

Exploração sistemática do gênero como suporte de atividades escolares escritas	D - Agora nós vamos pra gramática EXERCÍCIO vai falar sobre verbos e pronomes que você já estudaram também né ... P – ((A professora entrega atividade impressa para cada dupla)) ((A professora ler e explica as questões da atividade)) D - Ruth Rocha nasceu, ele está falando na terceira pessoa, que ELA NASCEU, está usando o pronome ela na terceira pessoa e eu sou Paulista quando eu falo eu sou Paulista eu estou usando o pronome... Qual é o pronome que eu estou usando? Eu. Aí está na na primeira pessoa primeira pessoa do singular D - Ela nasceu está na terceira pessoa e a autobiografia vai ficar na terceira pessoa? na primeira . Você vai ter que fazer na primeira pessoa “Nasci em 1931 na cidade de São Paulo” Quando eu falo nasci quem foi que nasceu ? A 26 – Ruth Rocha. D – Eu, num sou eu que nasci, então estou falando de mim. Então nasci tá na primeira pessoa D – Tem que mudar a questão do verbo, se for a biografia ou a autobiografia
---	---

Delimitação da situação de interlocução e produção final do gênero	D – Vocês vão escolher um diretor que faz parte aqui da nossa comunidade e vão fazer essa entrevista com ele, pra gente é: produzir a biografia deles, certo? Ou alguém que seja importante para a comunidade D – Podem perguntar onde nasceu, qual a profissão, comida preferida, sonhos... Nome do pai, da mãe, se tem filhos... D – A gente vai produzir através da entrevista que vocês fizeram, a gente vai produzir a biografia né da pessoa que vocês entrevistaram. Cuidado para não confundir, anteriormente, a gente viu que a biografia conta a história de uma pessoa e na autobiografia contamos a nossa história. D – Não é necessário fazer ela toda, já vão fazendo e eu já vou corrigindo, qualquer dúvida vão chamando. Tá certo? P ((A professora acompanha o desenvolvimento das produções)) D – Nasceu falta um “s” aqui ó D – Bezerra: dois “r” aqui P – ((Os alunos apresentam as produções/leitura em voz alta)) D – Em casa vocês vão fazer a autobiografia de vocês, vocês falando de vocês mesmos... Eu nasci, sou filho de fulano, gosto de jogar bola, quando crescer quero ser... P – (00:01) ((A professora solicita que os alunos transcrevam a autobiografia)) P – ((A professora solicita que os alunos apresentem a autobiografia))
---	---

Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa.

APÊNDICE H

Gestos didáticos fundamentais

As formas de planificação do agir didático da professora no ensino de gêneros.	b) verificar quais gestos didáticos são mobilizados pelo professor ao ensinar gêneros;	Evidências da SE
Levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero a ser focalizado	Gesto de implementação do dispositivo didático	D – O intuito é a gente prestar atenção na letra da música pra gente identificar qual o gênero textual que nós vamos estudar hoje, tá certo? D - O que que a letra dessa música dar pra gente entender um pouquinho dela ? O que ela quer transmitir pra gente? A 1 – Ela tá contando a história de uma pessoa
	Gesto de regular	D – Cada um, cada um de nós temos uma história pra contar é ou não é? E essa música tá dizendo falando da história. E que gênero textual podemos contar a nossa história? ... D – Tanto podemos contar a nossa história que seria o quê ou contar a história de alguém. Quando eu falar da história de alguém eu vou falar da biografia. E quando eu for contar a minha história qual o gênero eu iria falar. Tem a biografia e qual seria a outra? Quando a gente fala da gente mesmo D – Que também tem a haver com a biografia que é AUTOBIOGRAFIA D – Biografia é quando a gente fala de de retratando a gente vai relatar a vida de alguém, quando ela nasceu, em que ano, o mês, né que ela nasceu, o dia, o lugar aonde ela viveu se ela tem pais, COM CERTEZA né, tem os pais, vai falar da questão do pai, da mãe, irmãos se tem filhos aonde o que foi questão de escola, onde ela estudou né, e várias outras coisas a mais que nós vamos ver. E a autobiografia não, a autobiografia eu vou falar de mim. Alguém vai pesquisar, nós vamos pesquisar né, nós vamos conversar com nossos pais o por que qual foi o

		sentido dele ter dado esse nome pra mim né . Saber mais um pouco da gente mesmo da nossa origem né
Exploração sistemática do gênero como suporte das atividades escolares	Gesto de implementação do dispositivo didático	P – ((A professora solicita que os estudantes pesquisem no dicionário o conceito de autobiografia e biografia)) D – Como vocês estão aí com o dicionário, eu queria que vocês pesquisassem o que é, o CONCEITO, o que é biografia e o que é autobiografia. Pesquisem aí...
	Gesto de implementação do dispositivo didático	P – ((A professora solicita que os estudantes apresentem o resultado da pesquisa do dicionário)) D – Gente, ó, Júlia aqui já achou, ler aí pra gente, Júlia D – Biografia, agora procure aí autobiografia D – Achou? Leia. Narração da própria vida, tá vendo? Biografia fala da vida de alguém e a autobiografia narra a nossa própria vida.
	Gesto de implementação do dispositivo didático	P ((A professora solicita que os alunos peguem o caderno para copiar o significado de Autobiografia e biografia. Ela escreve no quadro)) D – Peguem o caderninho pra copiar aqui o significado
	Gesto de institucionalizar	D – Biografia fala sobre a vida de alguém e autobiografia narra a nossa própria vida
	Gesto de implementação do dispositivo didático	P- ((A professora solicita que um estudante de cada grupo se dirija até a biblioteca escolar e escolha um livro infantil que tenha a biografia de alguém)) D – Depois, depois não, agora, quem já terminou de escrever, você, vou pegar uma pessoa de cada grupo, vai ali na biblioteca, vocês vão escolher um livro que tenha, que tenha atrás dele a biografia de alguém.

	Gesto de implementação do dispositivo didático	P - ((A professora solicita que os estudantes leiam a biografia dos autores dos livros escolhidos/leitura em voz alta)) D – Gente, Yasmin vai ler um pouquinho da biografia da autora desse livro D – Você só vai ler a biografia. Quem é o autor do livro?
Exploração oral do gênero como objeto de ensino	Gesto de regular	P – ((A professora entrega dois textos (Autobiografia/Biografia) impressos para que os alunos diferenciem/leitura silenciosa))
	Gesto de regular	D - Qual é a biografia? Qual é a biografia? O que esses dois textos têm em comum? E o que é que tem de diferente? Qual o objetivo de se escrever uma biografia? E qual é o suporte de circulação ou onde encontramos esse gênero textual? Leiam o início ... D – Vocês estão vendo a diferença “Ruth Rocha NASCEU” que alguém tá falando está descrevendo qual foi a biografia, contando os fatos da história dela . Já na autobiografia, vejam aí como tá começando “Eu sou paulista”, então ela está falando sobre ela mesma
	Gesto de institucionalizar	P – ((A professora solicita que os alunos copiem um texto do quadro (características dos gêneros)) D – Eu vou copiar no quadro, de qualquer forma vocês vão copiar, porque eu não imprimi uma quantidade de folhas pra todos. P – ((A professora ler o texto escrito no quadro, dando ênfase nas características dos gêneros)) D – As características que se destacam no gênero textual biografia são o nome da pessoa que está sendo biografada, o local e a data de nascimento, caso a pessoa já for falecida, a data de óbito e fatos e feitos importantes da

		vida da pessoa, como Yasmin leu do livro delas, que foram os fatos importantes que aconteceu durante o decorrer da vida dela. Na biografia os verbos e os pronomes tem que está na terceira pessoa do singular. Qual é a terceira pessoa do singular? Qual é o pronome que está na terceira pessoa do singular? A 2- Ela D – Ela ou ele. E na autobiografia o verbo tem que está na primeira pessoas do singular. Qual é o primeiro pronome? A 3- Eu D – Eu. Certo? P – ((A professora solicita leitura compartilhada da autobiografia e biografia de Ruth Rocha)) D- A gente vai fazer a leitura, esses dois grupos aqui vai ficar com a biografia e esses dois aqui com a autobiografia. Certo? Pode começar Isabele...
	Gesto de Institucionalizar	D – Vocês estão vendo a diferença “Ruth Rocha NASCEU” que alguém tá falando está descrevendo qual foi a biografia, contando os fatos da história dela . Já na autobiografia, vejam aí como tá começando “Eu sou paulista”, então ela está falando sobre ela mesma
	Gesto de regular	D – O que esses dois textos têm em comum? A 7 – [[Estão falando sobre Ruth Rocha D – E o que é que tem de diferente? A 8 – Um é ela falando dela e o outro é outra pessoa falando dela D – Quem é Ruth Rocha? A 9 – É uma autora D – Qual o objetivo de se escrever uma biografia? A 10 – Para saber da vida dos outros D – Pra gente se informar né, de pessoas importantes, a gente começa a se informar sobre elas a gente vai

		conhecer os fatos importantes sobre a vida dela , de alguma pessoa que a gente quer conhecer
	Gesto de implementação do dispositivo didático	P – ((A professora escreve no quadro – atividade de releitura e interpretação de texto)) P – ((A professora ler as questões da atividade))
	Gesto de institucionalizar	D – O que precisa para se fazer uma biografia? A 15- Nome da pessoa, data de nascimento e o local onde nasceu (ininteligível) e os fatos importantes da sua vida D – A biografia é quando ... A autobiografia é quando você tá relatando fatos que aconteceu com você mesmo. E a biografia? A 21 – Quando alguém fala sobre você D – Sim, os dois estão falando sobre Ruth Rocha . Só que uma pessoa tá falando a biografia dela e outro ela mesma está ... isso mesmo Qual é o suporte de circulação ou onde encontramos este gênero textual? A 22 – [livros, revistas, internet D - Qual o objetivo de se escrever uma biografia ? A 25 – (Ininteligível) D - narrar sobre a vida da história e e também né é: escrever é: fatos importantes que aconteceu durante a vida daquela pessoa daquela autora de alguém né

	Gesto de implementação do dispositivo didático	Com base nas informações contidas na biografia de Ruth Rocha no texto um que vocês leram aqui, vocês vão montar né? vão escrever a linha do tempo sobre a vida dela com base nessas datas
Exploração sistemática do gênero como suporta das atividades escolares	Gesto de memória didática	D - Agora nós vamos pra gramática EXERCÍCIO vai falar sobre verbos e pronomes que você já estudaram também né ...
	Gesto de implementação do dispositivo didático	P – ((A professora entrega atividade impressa para cada dupla))
	Gesto de regular	((A professora dialoga questões da atividade)) D - Ruth Rocha nasceu, ele está falando na terceira pessoa, que ELA NASCEU, está usando o pronome ela na terceira pessoa e eu sou Paulista quando eu falo eu sou Paulista eu estou usando o pronome... Qual é o pronome que eu estou usando? Eu. Aí está na na primeira pessoa primeira pessoa do singular D - Ela nasceu está na terceira pessoa e a autobiografia vai ficar na terceira pessoa? na primeira . Você vai ter que fazer na primeira pessoa “Nasci em 1931 na cidade de São Paulo” Quando eu falo nasci quem foi que nasceu ? A 26 – Ruth Rocha. D – Eu, num sou eu que nasci, então estou falando de mim. Então nasci tá na primeira pessoa D – Tem que mudar a questão do verbo, se for a biografia ou a autobiografia
	Gesto de regular	D – Vocês vão escolher um diretor que faz parte aqui da

Delimitação da situação de interlocução e produção final do gênero		nossa comunidade e vão fazer essa entrevista com ele, pra gente é: produzir a biografia deles, certo? Ou alguém que seja importante para a comunidade D – Podem perguntar onde nasceu, qual a profissão, comida preferida, sonhos... Nome do pai, da mãe, se tem filhos...
	Gesto de memórias didáticas	D – A gente vai produzir através da entrevista que vocês fizeram, a gente vai produzir a biografia né? da pessoa que vocês entrevistaram. Cuidado para não confundir, anteriormente, a gente viu que a biografia conta a história de uma pessoa e na autobiografia contamos a nossa história.
	Gesto de regular	D – Nasceu falta um “s” aqui ó D – Bezerra: dois “r” aqui
	Gesto de regular	D – Em casa vocês vão fazer a autobiografia de vocês, vocês falando de vocês mesmos... Eu nasci, sou filho de fulano, gosto de jogar bola, quando crescer quero ser.. P – (00:01) ((A professora solicita que os alunos transcrevam a autobiografia)) P – ((A professora solicita que os alunos apresentem a autobiografia))

Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa.

APÊNDICE I

Ferramentas de ensino utilizadas para ensinar o gênero

As formas de planificação do agir didático da professora no ensino de gêneros.	Evidências da SE	b) verificar quais gestos didáticos são mobilizados pelo professor ao ensinar gêneros;	Evidências da SE	c) identificar quais ferramentas de ensino são utilizadas pelo professor ao ensinar o gênero.
Levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero a ser focalizado	D – O intuito é a gente prestar atenção na letra da música pra gente identificar qual o gênero textual que nós vamos estudar hoje, tá certo? D - O que que a letra dessa música dar pra gente entender um pouquinho dela ? O que ela quer transmitir pra gente? A 1 – Ela tá contando a história de uma pessoa D - A história de uma pessoa pode ser ela pessoalmente ou não... Vocês sabem mais ou menos o lugar que essa música tá falando? A 2 – [[No Norte [[No Brasil D – Cada um, cada um de nós temos uma história pra contar é ou não é? E essa música tá dizendo falando da história. E que gênero textual podemos contar a nossa história? ... A 6 – Biografia D – Tanto podemos contar a nossa história que seria o quê ou contar a história de alguém. Quando eu falar da história de alguém eu vou falar da biografia. E quando eu for contar a minha história qual o gênero eu iria falar. Tem a biografia e qual seria a outra? Quando a gente fala da gente mesmo	Gesto de implementação do dispositivo didático	D – O intuito é a gente prestar atenção na letra da música pra gente identificar qual o gênero textual que nós vamos estudar hoje, tá certo? D - O que que a letra dessa música dar pra gente entender um pouquinho dela ? O que ela quer transmitir pra gente? A 1 – Ela tá contando a história de uma pessoa	Notebook, datashow, caixinha de som, texto impresso e verbalização.
		Gesto de regular	D – Cada um, cada um de nós temos uma história pra contar é ou não é? E essa música tá dizendo falando da história. E que gênero textual podemos contar a nossa história? ... A 6 – Biografia D – Tanto podemos contar a nossa história que seria o quê ou contar a história de alguém. Quando eu falar da história de alguém eu vou falar da biografia. E quando eu for contar a minha história qual o gênero eu iria falar. Tem a biografia e qual seria a outra? Quando a gente fala da gente mesmo D – Que também tem a haver com a biografia que é AUTOBIOGRAFIA D – Biografia é quando a gente fala de de retratando a gente vai relatar a vida de alguém, quando ela nasceu, em	

	D – Que também tem a haver com a biografia que é AUTOBIOGRAFIA D – Biografia é quando a gente fala de de retratando a gente vai relatar a vida de alguém, quando ela nasceu, em que ano, o mês, né que ela nasceu, o dia, o lugar aonde ela viveu se ela tem pais, COM CERTEZA né, tem os pais, vai falar da questão do pai, da mãe, irmãos se tem filhos aonde o que foi questão de escola, onde ela estudou né, e várias outras coisas a mais que nós vamos ver. E a autobiografia não, a autobiografia eu vou falar de mim. Alguém vai pesquisar, nós vamos pesquisar né, nós vamos conversar com nossos pais o por que qual foi o sentido dele ter dado esse nome pra mim né . Saber mais um pouco da gente mesmo da nossa origem né		que ano, o mês, né que ela nasceu, o dia, o lugar aonde ela viveu se ela tem pais, COM CERTEZA né, tem os pais, vai falar da questão do pai, da mãe, irmãos se tem filhos aonde o que foi questão de escola, onde ela estudou né, e várias outras coisas a mais que nós vamos ver. E a autobiografia não, a autobiografia eu vou falar de mim. Alguém vai pesquisar, nós vamos pesquisar né, nós vamos conversar com nossos pais o por que qual foi o sentido dele ter dado esse nome pra mim né . Saber mais um pouco da gente mesmo da nossa origem né	
Exploração sistemática do gênero como suporte das atividades escolares	P – ((A professora solicita que os estudantes pesquisem no dicionário o conceito de autobiografia e biografia)) P – ((A professora solicita que os estudantes apresentem o resultado da pesquisa do dicionário)) P ((A professora solicita que os alunos peguem o caderno para copiar o significado de Autobiografia e biografia. Ela escreve no quadro)) D – Biografia fala sobre a vida de alguém e autobiografia narra a nossa própria vida P- ((A professora solicita que um estudante de cada grupo se dirija até a biblioteca escolar e	Gesto de implementação do dispositivo didático	P – ((A professora solicita que os estudantes pesquisem no dicionário o conceito de autobiografia e biografia)) D – Como vocês estão aí com o dicionário, eu queria que vocês pesquisassem o que é, o CONCEITO, o que é biografia e o que é autobiografia. Pesquisem aí...	Dicionário
	D – Biografia fala sobre a vida de alguém e autobiografia narra a nossa própria vida P- ((A professora solicita que um estudante de cada grupo se dirija até a biblioteca escolar e	Gesto de implementação do dispositivo didático	P – ((A professora solicita que os estudantes apresentem o resultado da pesquisa do dicionário)) D – Gente, ó, Júlia aqui já achou, ler aí pra gente, Júlia D – Biografia, agora procure aí autobiografia D – Achou? Leia. Narração da própria vida, tá vendo? Biografia fala	

	escolha um livro infantil que tenha a biografia de alguém)) ((A professora solicita que os estudantes leiam a biografia dos autores dos livros escolhidos/leitura em voz alta)) ((A professora fez a leitura em voz alta da biografia de duas autoras dos livros escolhidos pelos alunos)) P – ((A professora solicita que duas alunas leiam o início da biografia dos livros escolhidos))		da vida de alguém e a autobiografia	
		Gesto de implementação do dispositivo didático	P ((A professora solicita que os alunos peguem o caderno para copiar o significado de Autobiografia e biografia. Ela escreve no quadro)) D – Peguem o caderninho pra copiar aqui o significado	Caderno e quadro branco.
		Gesto de institucionalizar	D – Biografia fala sobre a vida de alguém e autobiografia narra a nossa própria vida	
		Gesto de implementação do dispositivo didático	P- ((A professora solicita que um estudante de cada grupo se dirija até a biblioteca escolar e escolha um livro infantil que tenha a biografia de alguém)) D – Depois, depois não, agora, quem já terminou de escrever, você, vou pegar uma pessoa de cada grupo, vai ali na biblioteca, vocês vão escolher um livro que tenha, que tenha atrás dele a biografia de alguém ((A professora solicita que os estudantes leiam a biografia dos autores dos livros escolhidos/leitura em voz alta)) D – Gente, Yasmin vai ler um pouquinho da biografia da autora desse livro D – Você só vai ler a biografia. Quem é o autor do livro?	Livro da literatura infantil
Exploração oral do gênero como objeto de ensino	P – ((A professora entrega dois textos (Autobiografia/Biografia) impressos para que os alunos diferenciem/leitura silenciosa))	Gesto de regular	P – ((A professora entrega dois textos (Autobiografia/Biografia) impressos para que os alunos diferenciem/leitura silenciosa))	Texto impresso.

D - Qual é a biografia? Leiam só o início D – Vocês estão vendo a diferença “Ruth Rocha NASCEU” que alguém tá falando está descrevendo qual foi a biografia, contando os fatos da história dela . Já na autobiografia, vejam aí como tá começando “Eu sou paulista”, então ela está falando sobre ela mesma P – ((A professora solicita que os alunos copiem um texto do quadro (características dos gêneros))) P – ((A professora ler o texto escrito no quadro, dando ênfase nas características dos gêneros)) P – ((A professora solicita leitura compartilhada da autobiografia e biografia de Ruth Rocha)) P - ((A professora realiza questionamentos orais)) D – O que esses dois textos têm em comum? A 7 – [[Estão falando sobre Ruth Rocha D – E o que é que tem de diferente? A 8 – Um é ela falando dela e o outro é outra pessoa falando dela D – Quem é Ruth Rocha? A 9 – É uma autora D – Qual o objetivo de se escrever uma biografia? A 10 – Para saber da vida dos outros D – Pra gente se informar né, de pessoas importantes, a gente começa a se informar sobre elas a gente vai conhecer os fatos importantes sobre a vida dela , de alguma pessoa que a gente quer conhecer P – ((A professora escreve no quadro –	Gesto de regular	D - Qual é a biografia? Qual é a biografia? O que esses dois textos têm em comum? E o que é que tem de diferente? Qual o objetivo de se escrever uma biografia? E qual é o suporte de circulação ou onde encontramos esse gênero textual. Leiam o início D – Vocês estão vendo a diferença “Ruth Rocha NASCEU” que alguém tá falando está descrevendo qual foi a biografia, contando os fatos da história dela . Já na autobiografia, vejam aí como tá começando “Eu sou paulista”, então ela está falando sobre ela mesma	
	Gesto de institucionalizar	P – ((A professora solicita que os alunos copiem um texto do quadro (características dos gêneros))) D – Eu vou copiar no quadro, de qualquer forma vocês vão copiar, porque eu não imprimir uma quantidade de folhas pra todos P – ((A professora ler o texto escrito no quadro, dando ênfase nas características dos gêneros)) D – As características que se destacam no gênero textual biografia são o nome da pessoa que está sendo biografada, o local e a data de nascimento, caso a pessoa já for falecida, a data de óbito e fatos e feitos importantes da vida da pessoa, como Yasmin leu do livro delas, que foram os fatos importantes que aconteceu durante o decorrer da vida dela. Na biografia os verbos e os pronomes tem que está na terceira pessoa do singular. Qual é a terceira pessoa do singular? Qual	Quadro branco e texto impresso.

	atividade de releitura e interpretação de texto)) P – ((A professora ler as questões da atividade)) D – O que precisa para se fazer uma biografia? A 15- Nome da pessoa, data de nascimento e o local onde nasceu (ininteligível) e os fatos importantes da sua vida D – A biografia é quando ... A autobiografia é quando você tá relatando fatos que aconteceu com você mesmo. E a biografia? A 21 – Quando alguém fala sobre você D – Sim, os dois estão falando sobre Ruth Rocha . Só que uma pessoa tá falando a biografia dela e outro ela mesma está ... isso mesmo Qual é o suporte de circulação ou onde encontramos este gênero textual? A 22 – [livros, revistas, internet D - Qual o objetivo de se escrever uma biografia ? A 25 – (Ininteligível)		é o pronome que está na terceira pessoa do singular? A 2- Ela D – Ela ou ele. E na autobiografia o verbo tem que está na primeira pessoas do singular. Qual é o primeiro pronome? A 3- Eu D – Eu. Certo? P – ((A professora solicita leitura compartilhada da autobiografia e biografia de Ruth Rocha)) D- A gente vai fazer a leitura, esses dois grupos aqui vai ficar com a biografia e esses dois aqui com a autobiografia. Certo? Pode começar Isabele	
	Qual é o suporte de circulação ou onde encontramos este gênero textual? A 22 – [livros, revistas, internet D - Qual o objetivo de se escrever uma biografia ? A 25 – (Ininteligível)	Gesto de regular	D – Vocês estão vendo a diferença “Ruth Rocha NASCEU” que alguém tá falando está descrevendo qual foi a biografia, contando os fatos da história dela . Já na autobiografia, vejam aí como tá começando “Eu sou paulista”, então ela está falando sobre ela mesma	
	D - narrar narrar sobre a vida da história e e também né é: escrever é: fatos importantes que aconteceu durante a vida daquela pessoa daquela autora de alguém né Com base nas informações contidas na biografia de Ruth Rocha no texto um que vocês leram aqui vocês vão montar né vão escrever a linha do tempo sobre a vida dela com base nessas datas	Gesto de Regular	D – O que esses dois textos têm em comum? A 7 – [[Estão falando sobre Ruth Rocha D – E o que é que tem de diferente? A 8 – Um é ela falando dela e o outro é outra pessoa falando dela D – Quem é Ruth Rocha? A 9 – É uma autora D – Qual o objetivo de se escrever uma biografia? A 10 – Para saber da vida dos outros D – Pra gente se informar né, de pessoas importantes, a gente começa a se informar sobre elas a gente vai conhecer os fatos importantes sobre a vida dela , de alguma pessoa	Texto impresso

			que a gente quer conhecer	
		Gesto de regular	P – ((A professora escreve no quadro – atividade de releitura e interpretação de texto)) P – ((A professora dialoga as questões da atividade))	Quadro branco
		Gesto de institucionalizar	D – O que precisa para se fazer uma biografia? A 15- Nome da pessoa, data de nascimento e o local onde nasceu (ininteligível) e os fatos importantes da sua vida D – A biografia é quando ... A autobiografia é quando você tá relatando fatos que aconteceu com você mesmo. E a biografia? A 21 – Quando alguém fala sobre você D – Sim, os dois estão falando sobre Ruth Rocha . Só que uma pessoa tá falando a biografia dela e outro ela mesma está ... isso mesmo Qual é o suporte de circulação ou onde encontramos este gênero textual? A 22 – [livros, revistas, internet D - Qual o objetivo de se escrever uma biografia ? A 25 – (Ininteligível) D - narrar sobre a vida da história e e também né é: escrever é: fatos importantes que aconteceu durante a vida daquela pessoa daquela autora de alguém né	

Exploração sistemática do gênero como suporte das atividades escolares	D - Agora nós vamos pra gramática EXERCÍCIO vai falar sobre verbos e pronomes que você já estudaram também né ... P – ((A professora entrega atividade impressa para cada dupla)) ((A professora ler e explica as questões da atividade)) D - Ruth Rocha nasceu, ele está falando na terceira pessoa, que ELA NASCEU, está usando o pronome ela na terceira pessoa e eu sou Paulista quando eu falo eu sou Paulista eu estou usando o pronome... Qual é o pronome que eu estou usando? Eu. Aí está na na primeira pessoa primeira pessoa do singular D - Ela nasceu está na terceira pessoa e a autobiografia vai ficar na terceira pessoa? na primeira . Você vai ter que fazer na primeira pessoa “Nasci em 1931 na cidade de São Paulo” Quando eu falo nasci quem foi que nasceu ? A 26 – Ruth Rocha. D – Eu, num sou eu que nasci, então estou falando de mim. Então nasci tá na primeira pessoa D – Tem que mudar a questão do verbo, se for a biografia ou a autobiografia	Gesto de criar memórias	D - Agora nós vamos pra gramática EXERCÍCIO vai falar sobre verbos e pronomes que você já estudaram também né ...	Atividade impressa
		Gesto de regular	D - Ruth Rocha nasceu, ele está falando na terceira pessoa, que ELA NASCEU, está usando o pronome ela na terceira pessoa e eu sou Paulista quando eu falo eu sou Paulista eu estou usando o pronome... Qual é o pronome que eu estou usando? Eu. Aí está na na primeira pessoa primeira pessoa do singular D - Ela nasceu está na terceira pessoa e a autobiografia vai ficar na terceira pessoa? na primeira . Você vai ter que fazer na primeira pessoa “Nasci em 1931 na cidade de São Paulo” Quando eu falo nasci quem foi que nasceu ? A 26 – Ruth Rocha. D – Eu, num sou eu que nasci, então estou falando de mim. Então nasci tá na primeira pessoa D – Tem que mudar a questão do verbo, se for a biografia ou a autobiografia	
		Gesto de implementação do dispositivo didático	Com base nas informações contidas na biografia de Ruth Rocha no texto um que vocês leram aqui vocês vão montar né vão escrever a linha do tempo sobre a vida dela com base nessas datas	

Delimitação da situação de interlocução e produção final do gênero	D – Vocês vão escolher um diretor que faz parte aqui da nossa comunidade e vão fazer essa entrevista com ele, pra gente é: produzir a biografia deles, certo? Ou alguém que seja importante para a comunidade D – Podem perguntar onde nasceu, qual a profissão, comida preferida, sonhos... Nome do pai, da mãe, se tem filhos... D – (00:01) A gente vai produzir através da entrevista que vocês fizeram, a gente vai produzir a biografia né da pessoa que vocês entrevistaram. Cuidado para não confundir, anteriormente, a gente viu que a biografia conta a história de uma pessoa e na autobiografia contamos a nossa história.	Gesto de regular	D – Vocês vão escolher um diretor que faz parte aqui da nossa comunidade e vão fazer essa entrevista com ele, pra gente é: produzir a biografia deles, certo? Ou alguém que seja importante para a comunidade D – Podem perguntar onde nasceu, qual a profissão, comida preferida, sonhos... Nome do pai, da mãe, se tem filhos...	
	D – Não é necessário fazer ela toda, já vão fazendo e eu já vou corrigindo, qualquer dúvida vão chamando. Tá certo? P ((A professora acompanha o desenvolvimento das produções)) D – Nasceu falta um “s” aqui ó D – Bezerra: dois “r” aqui P – ((Os alunos apresentam as produções/leitura em voz alta)) D – Em casa vocês vão fazer a autobiografia de vocês, vocês falando de vocês mesmos... Eu nasci, sou filho de fulano, gosto de jogar bola, quando crescer quero ser P – (00:01) ((A professora solicita que os alunos transcrevam a autobiografia))	Gesto de criar memórias	D – A gente vai produzir através da entrevista que vocês fizeram, a gente vai produzir a biografia né da pessoa que vocês entrevistaram. Cuidado para não confundir, anteriormente, a gente viu que a biografia conta a história de uma pessoa e na autobiografia contamos a nossa história.	
		Gesto de regular	D – Em casa vocês vão fazer a autobiografia de vocês, vocês falando de vocês mesmos... Eu nasci, sou filho de fulano, gosto de jogar bola, quando crescer quero ser	

	P – ((A professora solicita que os alunos apresentem a autobiografia))			
--	---	--	--	--

Fonte: O autor desta pesquisa.