

Trabalho docente sob uma perspectiva didática na reflexão sobre ensino de língua e formação docente

Sandoval Nonato*

RESUMO

No campo dos estudos da linguagem brasileiros, a abordagem do trabalho docente aparece pressuposta em uma reflexão de longa data sobre as relações entre linguagem e educação. Neste ensaio, proponho articular um conjunto de estudos acadêmicos que, na esteira desse interesse histórico, dedica-se à descrição e à análise do problema do trabalho docente especificamente sob uma perspectiva didática (Schneuwly; Dolz, 2009). Com base nesse propósito, discuto duas ordens de implicações dessa perspectiva para investimentos de pesquisa, a saber: i) a relevância da articulação de categorias descritivo-analíticas de natureza didática com aquelas de natureza textual-interativa para a compreensão de práticas de ensino em sala de aula; e ii) a apropriação dessas categorias para a implementação e compreensão de processos de formação inicial de professores. Do ponto de vista metodológico, ao confrontar dados e argumentos dos estudos invocados, o ensaio reconstitui um trajeto temático particular de pesquisa, sugerindo direções de investigação suscetíveis de adensar a reflexão sobre ensino e formação docente, na academia brasileira. Entre as sugestões indicadas, encontra-se a possibilidade de confronto dos aportes teóricos e metodológicos da pesquisa sobre trabalho docente em questão, por um lado, com ambientes escolares socioculturalmente diversos e, por outro lado, com a produção intelectual brasileira que reflete sobre os processos de ensino e aprendizagem nesses contextos.

Palavras-chave: Ensino de língua; formação docente; perspectiva didática; trabalho docente

* Universidade de São Paulo (USP). Doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3976-584X>.

Teaching work from a didactic perspective in reflections on language teaching and teacher education

ABSTRACT

In the field of Brazilian language studies, the approach to teaching work appears to be presupposed in a long-standing reflection on the relationship between language and education. In this essay, I propose to articulate a set of academic studies which, in the wake of this historical interest, are dedicated to describing and analyzing the problem of teaching work specifically from a didactic perspective (Schneuwly; Dolz, 2009). Based on this purpose, I discuss two sets of implications of this perspective for research investments, namely: i) the relevance of articulating descriptive-analytical categories of a didactic nature with those of a textual-interactive nature for understanding teaching practices in the classroom; and ii) the appropriation of these categories for the implementation and understanding of initial teacher education processes. From a methodological point of view, by comparing data and arguments from the studies cited, the essay reconstructs a particular thematic research path, suggesting directions for investigation that could deepen reflection on teaching and teacher education in Brazilian academia. Among the suggestions indicated is the possibility of comparing the theoretical and methodological contributions of the research on teaching work in question, on the one hand, with socioculturally diverse school environments and, on the other hand, with Brazilian intellectual production that reflects on teaching and learning processes in these contexts.

Key words: Didactic perspective; language teaching; teacher education; teaching work

Recebido:04/08/2024 / Aceito em: 07/09/2025

Introdução

No campo dos estudos da linguagem brasileiros, a abordagem do trabalho docente aparece pressuposta em uma reflexão ampla e de longa data sobre as relações entre linguagem e educação, incluídas as questões de ensino e formação docente. Na esteira desse interesse histórico, pelo menos dois conjuntos de ênfases delineiam-se no empreendimento de abordagem do trabalho docente nas últimas três décadas:

- estudos que pressupõem o trabalho docente quando tematizam o funcionamento textual, enunciativo ou discursivo da interação no contexto da aula ou das práticas de letramento escolar, nas áreas de linguística textual e análise da conversação (Barros, 1994; Batista, 1995; Galvão, 2004; Marcuschi, 2005; Silva, 1998; 2003; 2005) e de linguística aplicada (Cavalcanti; Moita-Lopes, 1991; Kleiman, 1991, 1993a, 1993b; Matencio, 2001; Moita-Lopes, 1992, 2001; Rojo, 2007a; b); e
- estudos em que o tema do trabalho docente é o objeto de investigação central, como propõem Bueno (2007), Freudenberger (2014), Lousada (2006), Machado, Abreu-Tardelli e Cristovão (2009), entre outros, também na área de linguística aplicada. Nesse caso, trata-se de um investimento ancorado no Interacionismo Sócio-Discursivo (ISD) e o foco da investigação volta-se para as representações sobre o agir docente (Bronckart, 2008).

A pesquisa sobre trabalho docente particularmente sob uma perspectiva didática, proposta pelo grupo de pesquisadores coordenado por Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (Schneuwly; Dolz, 2009), consiste em outra relevante frente de investigação, contemplada, por exemplo, nos estudos desenvolvidos por Almeida (2009), Azevedo (2015), Chaves (2008), Ferreira (2008), Jordão (2014) e Torini (2012). Neste ensaio, busco articular elementos teóricos e metodológicos desenvolvidos nesses e

em outros estudos com o propósito de discutir duas ordens de implicações dessa perspectiva didática para investimentos de pesquisa sobre ensino de língua e formação docente, a saber:

a) relevância da articulação de categorias descritivo-analíticas de natureza didática com aquelas de natureza textual-interativa para a compreensão de práticas de ensino (com destaque para aquelas em contexto de alfabetização) em sala de aula; e

b) apropriação dessas categorias para a implementação e compreensão de processos de formação inicial da professora e do professor de língua portuguesa, em Curso de Licenciatura em Letras de uma universidade pública brasileira.

Do ponto de vista metodológico, ao confrontar dados e argumentos dos estudos acadêmicos invocados, este ensaio reconstitui um trajeto temático particular de pesquisa, sugerindo algumas direções de investigação suscetíveis de adensar a reflexão sobre ensino e formação docente, na academia brasileira. Antes de proceder ao propósito mencionado, explico brevemente, a seguir, em que consiste a “perspectiva didática” de trabalho docente a que me refiro.

1 Em torno de uma perspectiva didática do trabalho docente

Uma perspectiva didática do trabalho docente fornece aportes para a interpretação dos efeitos de determinações didáticas nos modos de circulação dos objetos de conhecimento, na interação em sala de aula. Em outros termos, trata-se da dimensão do trabalho docente relativa aos modos de distribuição e consumo dos saberes escolares na situação didática.

Essa é a qualificação desenvolvida nos estudos coordenados por Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (Schneuwly e Dolz 2009)¹. Caudatária, do ponto de vista epistemológico, do materialismo histórico, a concepção de trabalho docente proposta pelos pesquisadores é interpretada pela convocação tanto da contribuição teórica da psicologia vigotskiana, quanto daquela produzida no campo da didática de línguas, especialmente no que se refere a uma epistemologia do percurso histórico de invenção das disciplinas escolares (Chervel, 1998; Chevillard, 1985). Com base nesse duplo aporte, os pesquisadores defendem que o trabalho docente tem como objeto os processos psíquicos dos alunos, ou seja, seus “modos de pensar, fazer e falar”, que são transformados por meio da utilização, pelo docente (*ação do sujeito*), de sistemas semióticos (*instrumentos*) particulares, tendo como resultado justamente a mudança de estatuto desses modos de pensar, fazer e falar (*produto*).

Ocorrendo somente de maneira indireta, as transformações por que passam esses processos psíquicos são condicionadas pelo modo como se constitui a circulação dos objetos de saber na sala de aula. É pela mediação do trabalho docente que tais objetos, uma vez previstos como objetos de ensino nos programas e currículos, transformam-se, nas práticas de ensino efetivas, em “objeto ensinado” (Schneuwly, 2009). Assim, o objeto ensinado é o conhecimento que resulta do agir do(a) professor(a) no interior de uma dada atividade escolar: diferentemente do conhecimento previsto nos currículos ou no livro didático, o objeto ensinado é o conhecimento reconfigurado pela interação entre o(a) professor(a) e o grupo de alunos em sala de aula (Gomes-Santos, 2016).

¹ O estudo citado integra um amplo investimento de investigação sobre o processo de circulação de objetos de ensino em práticas didáticas de língua francesa na escola genebrina desenvolvido pelo GRAFE (*Groupe de Recherche en Analyse du Français Enseigné*), grupo de pesquisa coordenado por Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, na Universidade de Genebra.

Dois gestos fundantes do trabalho docente dariam corpo a essa mediação pela qual os objetos de ensino se reconfiguram como objetos ensinados na interação em sala de aula: por um lado, os objetos de saber são tornados presentes (“presentificados”) na cena didática “por diferentes procedimentos de ensino (objetos, textos, fichas, exercícios, situações-problema etc.)”; tornam-se, portanto, objetos de uso, de consumo, “a propósito do qual novas significações podem e devem ser elaboradas”² (Schneuwly, 2009, p. 31). Por outro lado, e em relação de reciprocidade com esse gesto de presentificação, os objetos são “topicalizados”, ou seja, determinadas dimensões ou aspectos deles constitutivos são eleitos como pontos ou tópicos a serem tratados como objetos de estudo particulares. Trata-se, como postula Chevallard (1985), de um processo de “dupla semiotização”, pelo qual os objetos de ensino adquirem existência material na cena didática, o que permite que sejam introduzidos, retomados, reintroduzidos e, desse modo, reconfigurem-se, no calor da interação entre professor(a) e alunos em sala de aula, como objetos potencialmente plásticos e moveáveis.

No processo de construção do objeto ensinado, o trabalho docente atua pelo uso de um arsenal de instrumentos ou ferramentas que permite criar o contexto em que a interação didática ganha corpo. Em outros termos, a existência desses “instrumentos didáticos” supõe a ação do(a) professor(a) como mediador(a) do processo de coconstrução do objeto ensinado. Essa mediação, por sua vez, organiza-se conforme um conjunto de pelo menos quatro “gestos didáticos”, vinculados àqueles dois gestos fundantes da atividade de ensino mencionados (presentificação e topicalização).

² As versões traduzidas de textos não publicados em português são de minha responsabilidade.

Os gestos didáticos constituem-se nas ações de ensino implementadas pelo(a) professor(a) quando da realização de seu trabalho, podendo compreender jogos de linguagem articulados em uma cadeia de diferentes semioses, incluindo deslocamentos no espaço, expressividade facial e direcionamento do olhar, pausas, hesitações, elocuições ou mesmo o silêncio (Schneuwly, 2009; Nonato, 2022). São eles: o *emprego de dispositivos didáticos*; a *regulação da aprendizagem*; a *criação da memória didática* e a *institucionalização do conhecimento* (Gomes-Santos, 2016; Schneuwly, 2009, 37-41). Tanto os dois gestos fundantes do trabalho de ensino, quanto os quatro outros que lhe são complementares integram um aparato teórico que procura criar inteligibilidades sobre o trabalho docente, sobre as regularidades e vicissitudes em que ele se constitui na interação em sala de aula.

A seguir, passemos à discussão das duas ordens de implicações mencionadas dessa perspectiva didática do trabalho docente para investimentos de pesquisa sobre ensino de língua e formação do(a) professor(a).

2 O trabalho docente entre as dimensões didática e textual-interativa

A primeira ordem de implicações referida diz respeito ao problema teórico e metodológico de descrição e compreensão dos modos de constituição recíproca das dimensões didática e textual-interativa do trabalho docente em práticas de ensino em sala de aula. Rojo (2007a) havia notado certo dualismo entre essas dimensões na pesquisa sobre a interação em sala de aula. Segundo a autora:

A aula tem sido mais frequentemente tratada, em pesquisas e descrições, ou como atividade didática – pelas disciplinas ligadas à área de Educação (Sociologia da Educação, Psicologia da Aprendizagem etc.) –, ou como um tipo específico de interação face a face ou conversação, por certas áreas de investigação, como a Sociolinguística Interacional e a Micro-Etnografia da Fala. No primeiro caso, dá-se atenção aos objetos e métodos de ensino e sua organização e ao seu impacto na aprendizagem. No segundo, às pautas de interação, à estrutura de participação, às trocas conversacionais em sala de aula. Assim, nas pesquisas, a tendência é que as análises dos temas e da organização formal (conversacional) da aula mantenham-se separadas. [...] Isso tem dificultado a interpretação das análises que tomam como pressuposto que é a linguagem e o discurso que dão materialidade ao processo de ensino-aprendizagem de sala de aula (Rojo, 2007a, p. 339).

O esforço de questionamento desse dualismo suporia compreender como se constituem as relações fronteiriças (de reciprocidade e mesmo de imbricação) entre ambas as dimensões, quando da investigação do trabalho docente e da interação em sala de aula. Tal esforço identifica-se com a percepção de Schneuwly (2000), quando menciona o papel da noção de instrumento didático para uma abordagem integrada da interação verbal e da interação didática:

Nota-se que o meio criado pressupõe (...), ao mesmo tempo, uma presença material do objeto e a mediação pelo discurso que direciona a atenção para o efeito produzido pelo texto. Em outros termos, os instrumentos do professor são frequentemente, como veremos, compósitos que escapam a uma análise restrita ao discurso, à interação verbal. O ponto de vista do instrumento exige considerar não apenas a interação verbal, mas a interação didática (Schneuwly, 2000, p. 33).

O interesse de aproximação de uma perspectiva didática com outra textual-interativa quando da abordagem do trabalho docente encontra-se desenvolvido, entre outros, em Gomes-Santos e Almeida (2009). Nesse estudo, os autores enfocam o papel do par conversacional pergunta-resposta como instrumento didático que estrutura a interação entre professora e alunos, ordenando as participações e operando a topicalização de elementos temáticos de um texto em uma atividade de leitura, em uma turma composta por vinte e dois alunos, na faixa etária entre oito e onze anos de idade, todos com experiência escolar de repetência, de uma a três vezes, na 1ª série (atual 2º ano) do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada na periferia da região metropolitana de Belém, no estado do Pará.

A hipótese do estudo baseou-se em um dos achados da pesquisa acadêmica sobre interação em sala de aula (Matencio, 2001; Rojo, 2007b), a saber: a interação oral em sala de aula é sensível à natureza dos objetos de conhecimento tornados presentes e ao estatuto dos recursos ou ferramentas acionados na cena didática e *vice-versa*, sendo tais aspectos interdependentes e reciprocamente interferentes (Gomes-Santos e Almeida, 2011; Gomes-Santos e Jordão, 2014; 2017; Torini, 2012).

O conjunto de aulas em que se constitui o episódio de ensino considerado, a seguir, teve como objeto uma narrativa autobiográfica intitulada Zeca, retirada de um livro didático e escolhida pela professora para iniciar o primeiro bimestre letivo com a turma, a fim de tratar da vida dos alunos. No eixo da produção textual, a tarefa formulada pela professora aos alunos consistiu em narrar oralmente suas autobiografias, que seriam registradas em suporte escrito por ela, em seguida digitadas em computador, impressas e compiladas em um livro para fazer

parte do acervo bibliotecário da escola.

As aulas que antecederam a produção textual consistiram em múltiplas leituras da narrativa acompanhadas de diálogo oral entre a professora e os alunos. O Exemplo 1³, a seguir, ilustra a emergência do gesto de topicalização do objeto (“então nós vamos pegar hoje só esse pedaço aqui”): a docente conduz a releitura do texto com a finalidade de conduzir à reflexão sobre a profissão da mãe de Zeca e, em seguida, sobre a profissão das mães dos alunos.

Exemplo 1

P: então nós vamos pegar hoje só esse pedaço aqui... nós vamos refletir sobre a profissão da mãe do Ze:ca... e depois vocês vão relatar cada um de vocês que se sentir a vontade vai relatar sobre a profissão da mãe de vocês... a mãe do Zeca é professora... qual é o trabalho que uma professora desenvolve?... qual é o trabalho que ela faz?

An: ensinar o aluno ()

P: ela ensina os alu:nos

An: [escreve:r pro aluno aprender a le:r a escreve:r

P: espera... deixa ele terminar aí tu fala ((se dirigindo ao aluno que está ao lado de An))

An: aprender a ler a escrever a ler... a sabe:r a sabe:r o alfabe:to

P: o que mais Po?

Po: () (pros) colegui:nhas... () pra respeitar todos os colegui:nhas... pra brincar dire:ito na hora do recreio na hora que for pra mere:nda e ficar quieto

An: e aprender pra não ficar bu:rro

P: mas as pessoas podem ser burros?

AA: nã: o

³ Na transcrição do episódio de ensino em questão, foram utilizadas as seguintes convenções, emprestadas parcialmente de Pretti (2003): ...: pausa; :: : alongamento de vogal; /.../: corte na produção do locutor; (): segmento de fala ininteligível ou suposto. As letras maiúsculas indicam ênfase. São utilizados sinais de pontuação, especialmente ponto de interrogação (?), bem como as convenções ortográficas do português. Os turnos de fala dos participantes são referidos por P (professora), por An ou Po (alunos específicos) e, em caso de elocução coletiva da turma de alunos, por AA.

P: quem não sabe ler é burro?

AA: não: o

P: burro...é... o quê?

A?: cavalo

P: burro é um tipo de animal parecido com cavalo né? da família do cavalo...então uma pessoa nunca vai poder ser um burro... um burro é um burro é um animal...nunca vai pra escola nunca vai aprender a ler nunca vai aprender a escrever /.../

(Fonte: Gomes-Santos; Almeida, 2009, p. 140-41).

Conforme assinalam Gomes-Santos e Almeida (2009), o objeto de conhecimento em jogo vai sendo ensinado na dinâmica intersubjetiva instaurada pelo par pergunta-resposta que, convertido em instrumento didático, ancora o gesto de ensino, sendo estruturante da interação entre professora e alunos. Nos termos dos autores,

O subtópico do objeto de ensino em questão nesse fragmento, “a profissão da mãe de Zeca”, corresponde ao início da atividade de leitura daquele dia. Mais uma vez, o desenvolvimento da aula dá-se por meio do jogo P-R [Pergunta-Resposta], com a introdução tópica (qual é o trabalho que uma professora desenvolve?... qual é o trabalho que ela faz?): nessas Ps [Perguntas], a professora não está buscando informações sobre o tópico por falta de conhecimento deste, mas instituindo a participação dos alunos no processo de leitura, interagindo com eles para presentificar dialogicamente o objeto e para identificar a compreensão deles sobre o tópico. (Gomes-Santos; Almeida, 2009, p. 141)

Em pelo menos outros dois estudos, esse interesse de aproximação de uma perspectiva didática com outra textual-interativa encontra-se explicitamente desenvolvido: Jordão (2014) descreve e analisa os efeitos de sequências interacionais na conformação de atividades escolares e na implementação de

gestos e instrumentos didáticos, em uma turma de alfabetização; Torini (2012), por sua vez, analisa minuciosamente os tipos e as funções das perguntas estruturantes do gesto de regulação da aprendizagem, no evento escolar de sondagem do processo de aquisição da linguagem escrita em turmas de alfabetização.

3 O trabalho docente como objeto e instrumento de formação docente

A segunda ordem de implicações da pesquisa sobre trabalho docente em uma perspectiva didática diz respeito à apropriação de seu arcabouço teórico e metodológico para a implementação e compreensão de práticas de formação docente. Há, nesse empreendimento de apropriação, o pressuposto de que o confronto com práticas efetivas de ensino é o ponto de partida e de chegada do processo de formação para a docência. Em outros termos, o pressuposto da indissociabilidade de formação e trabalho docente, considerada a posição central desse último em qualquer investimento de formação.

Nessa direção, formar o professor é, em grande medida, ensiná-lo a manejar os objetos e instrumentos de ensino, a (re) contextualizar tais objetos e a compor sua caixa de ferramentas, conforme uma espécie de curadoria didática. Pensar sobre a formação docente em tais termos implica, em grande medida, alocar os temas, as práticas de textualização e os artefatos textuais do percurso formativo no coração do processo de aprendizagem do ofício pela licencianda e pelo licenciando (Gomes-Santos e Seixas, 2012).

No caso da formação docente inicial no Curso de Licenciatura em Letras da Faculdade de Educação da Universidade de São

Paulo (USP), no âmbito da disciplina de formação profissional Metodologia do Ensino de Português⁴, a apropriação mencionada dos aportes teóricos e metodológicos da pesquisa sobre trabalho docente adquire pelo menos três funções complementares, tratando-se assim de um conjunto articulado de conceitos e categorias descritivo-analíticas suscetíveis de auxiliar:

- a qualificação do ensino de língua portuguesa na escola brasileira, no que se refere tanto à problematização dos contornos históricos do processo de invenção da disciplina escolar Português, quanto à discussão sobre os modos de atualização desse processo em práticas de ensino de língua portuguesa atuais;
- a identificação, o registro, a descrição e a análise de episódios de ensino de língua portuguesa por ocasião de realização de estágio de observação em escolas da rede de ensino pública e privada da região metropolitana de São Paulo (Brasil) e de cidades do interior do estado de São Paulo;
- a elaboração e a implementação de projetos, sequências de ensino, aulas, atividades escolares e tarefas por ocasião de realização de estágio de regência em escolas da rede de ensino.

Vejam, a seguir, como tais funções ganham corpo em um conjunto de textos e atividades acadêmicas desenvolvidas no âmbito do curso de Metodologia do Ensino de Português.

3.1 Aportes teóricos para a discussão sobre o ensino de língua portuguesa na escola pública brasileira

Por ocasião das aulas teóricas do curso de Metodologia do Ensino de Português, os aportes teóricos da pesquisa sobre o trabalho docente em uma perspectiva didática subsidiam a

⁴ O curso de Metodologia do Ensino de Português está entre as disciplinas que integram a grade curricular da Licenciatura. O curso organiza-se em dois níveis (primeiro e segundo semestre acadêmico), cada um dos quais tendo carga horária total, atualmente, de 150 (cento e cinquenta) horas, incluídas aulas teórico-práticas na universidade e 90 (noventa) horas de estágio realizado pelos(as) licenciandos(as) em escolas de Educação Básica.

qualificação e problematização do ensino de língua portuguesa na escola brasileira conforme três grandes eixos temáticos:

- tematização dos contornos sócio-históricos e ideológicos de constituição da escola como agência de letramento e da disciplina “língua portuguesa” na história da escolarização no Brasil, a fim de problematizar os usos e práticas de linguagem que ganham corpo nos vários espaços e tempos da escola e os gêneros textuais pelos quais se constituem os múltiplos letramentos passíveis de serem construídos no cerne da prática escolar;
- discussão sobre o trabalho da professora e do professor de língua portuguesa, seu projeto didático, configurado no modo com que implementa as sequências de ensino, nos gestos que aciona e nos instrumentos que utiliza em seu ofício cotidiano;
- problematização das formas e do funcionamento da linguagem como objeto de ensino, enfatizando-se o lugar dos gêneros textuais e das práticas de letramento escolares no trabalho docente, na sequenciação didática em que eles (gêneros e práticas) adquirem o estatuto de objetos ensinados.

A título de ilustração, exponho, a seguir, as temáticas abordadas no curso de Metodologia do Ensino de Português em uma de suas ofertas, ainda no ano acadêmico de 2011:

Exemplo 2

I. A invenção da escola como agência de letramento

1.1. A disciplinarização da língua portuguesa na escola brasileira

1.2. Cultura escolar e letramentos locais: gêneros escolares e gêneros escolarizados

II. Trabalho docente e Projeto didático

2.1. Sequência de ensino e objeto de ensino

2.2. Gestos didáticos

2.3. Instrumentos didáticos

III. Práticas de linguagem e gêneros textuais

3.1. Prática de leitura-escuta de textos

3.2. Prática de produção de textos escritos, orais e multissemióticos

3.3. Prática de análise (da) e reflexão sobre a língua: objetos gramaticais

(Fonte: Gomes-Santos, 2011).

O recurso à perspectiva didática do trabalho docente para compreender os processos de invenção histórica do ensino de língua portuguesa fornece densidade à abordagem das práticas atuais no sentido em que as concebe como constitutivas de um lastro de práticas didáticas conformadas em uma tradição ou cultura escolar. Liberadas da ilusão de que emergem em um suposto vácuo histórico, podem as práticas didáticas atuais ser compreendidas como o ponto radial em que se reconstituem e para o qual convergem múltiplos elementos sedimentados nessa tradição e, principalmente, o *lócus* em que tais elementos são reconfigurados em uma dinâmica, potencialmente, inventiva.

Assim, uma teoria didática do trabalho docente permite delimitar, no universo múltiplo de determinações de ordem diversa que concorrem na constituição desses processos históricos, um posto de observação particular, uma dimensão específica: aquela das relações entre os processos de ensino e seus efeitos na construção das aprendizagens; ou, mais precisamente, a dimensão do trabalho docente relativa aos modos de geração dos saberes escolares ou disciplinares (conteúdos ou objetos de ensino) e a seus modos de distribuição e consumo na situação didática (métodos e recursos de ensino).

Complementarmente, os aportes teóricos de uma perspectiva didática do trabalho docente jogam luzes sobre um conjunto de problemas relativos ao trabalho de ensino em sua instância real, em práticas didáticas efetivas, incluídas aquelas

em que se inserem os estudantes em processo de formação inicial para a docência quando da realização de estágio profissional na Educação Básica, conforme podemos acompanhar na seção, a seguir.

3.2 Recursos descritivos para observação e registro de episódios de ensino

As práticas de ensino de língua portuguesa de que toma parte o(a) licenciando(a) na posição de estagiário(a) são alçadas por ele(a) ao estatuto de objeto de reflexão por meio do relatório de estágio. Nele, saberes e métodos de ensino são colocados à distância e se tornam objetos de discurso – objetos de descrição e de análise. Como têm mostrado diversos estudos sobre formação do(a) professor(a) de língua portuguesa, a consideração desse artefato material da prática de formação profissional pode trazer múltiplos indícios de questões, problemas e desafios que o processo de atualização dos saberes e métodos de ensino de língua portuguesa coloca para a professora e o professor em formação.

Na situação de estágio de observação, os aportes teóricos da pesquisa sobre o trabalho docente em uma perspectiva didática convertem-se em importantes aliados das ações de identificação e registro de componentes das práticas de ensino acompanhadas pelo(a) licenciando(a). Vejamos uma ocorrência de relatório de estágio que ilustra essa função assumida pela apropriação dos aportes teóricos como recurso operatório de descrição do trabalho docente na interação em sala de aula.

O excerto de relatório de estágio transcrito, a seguir, descreve episódios de interação em uma turma de 1º Ano do

Ensino Fundamental, flagrando especialmente um evento de letramento chamado pela autora de “momento da conversa”. Acompanhemos a descrição e o relato pelas palavras da autora:

Exemplo 3

[...] O momento da conversa

... a conversa torna-se um momento de interação institucionalizado, uma parte específica da aula em que a comunicação oral ganha um status diferenciado, na medida em que tem sempre o seu lugar garantido na rotina da turma. Entretanto, como se verá a seguir, ela não visa apenas desenvolver as habilidades comunicativas das crianças, mas é utilizada, pela professora, para cumprir objetivos didáticos diversos, como demonstram as anotações feitas em sala de aula e reproduzidas no anexo (p. 16). Entre 01/03/2010 e 28/05/2010, foram registrados 29 momentos de conversa mais significativos, sobre os mais variados temas, e realizados em ambientes diferentes (sala de aula ou brinquedoteca). Na grande maioria das vezes, eles se deram logo após a chamada e a escrita da rotina na lousa, demarcando nitidamente para os alunos o início do período de aulas.

Como dito anteriormente, o momento da conversa pode exercer as mais variadas funções. Ele é de grande importância, por exemplo, para presentificar o objeto de estudo (sistema de escrita e sistema numérico), introduzindo os conceitos necessários para a realização das tarefas que se seguirão naquele dia, como se verifica nos registros 1, 2 e 4 abaixo. A conversa também é aproveitada para abordar questões como a falta de disciplina (ex.: registro 3), bem como para levantar sugestões dos alunos e propor soluções para alguns conflitos vividos cotidianamente (ex.: registro 23). Esse momento também pode atuar para cumprir o gesto da regulação, quando os alunos vão à frente da classe para apresentar a lição de casa ao resto da turma (ex.: registros 6 e 14). Outra atividade que

se realiza por meio da conversa é a reconstituição narrativa dos filmes assistidos nas aulas de vídeo, na qual a professora retoma, com a ajuda dos alunos, os trechos mais importantes da história vista, procurando aproveitar algum elemento diretamente relacionado ao dia a dia da turma (ex.: registros 5, 18 e 25). Todavia, o momento da conversa parece ser mais frequentemente usado para que os alunos compartilhem suas experiências com os demais, aprendendo a se colocar em público e a respeitar os colegas numa situação comunicativa, como se lê nos registros 7, 12, 20, 21, 22 e 24. É interessante observar as modificações que a professora introduz, sempre visando algo diferente. Se em 7 há uma preocupação maior com o desempenho oral dos alunos, atentando-se para a articulação da voz, por exemplo, já em 22 a professora se vale da mesma situação para propor uma atividade de leitura e de reflexão sobre o sistema da escrita. (...)

Uma vez que está inserida na sala de aula, e no trabalho da professora, a conversa também se realiza por meio de ferramentas e de gestos didáticos, que são responsáveis por nortear, o tempo todo, a interação professor-aluno. Quanto às ferramentas, nota-se um predomínio daquelas de ordem discursiva, como já era de se esperar de um momento privilegiado de interação verbal. Em diversas ocasiões, como nos registros 2, 8 e 9, a professora lança mão da explicação e da exemplificação, sendo que nesses dois casos a lousa se mostra um aliado importante. Entretanto, o dispositivo discursivo que figura mais constantemente nesse momento da rotina é, sem dúvida, o jogo de pergunta e resposta entre a professora e os alunos. Nos registros 1, 2 e 4, por exemplo, é possível observar algumas das perguntas da professora. Apelando à memória dos alunos, ela sempre parte dos seus conhecimentos prévios, para introduzir algum tópico relevante, aproximando-os, desse modo, do objeto de estudo. [...]

(Fonte: Cunto, 2010)

O excerto do relatório apresentado no Exemplo 3 torna visível, descreve e analisa o uso da conversa como instrumento radial do trabalho da professora, ou seja, estruturante e sobredeterminante do uso de outros instrumentos – que se combinam à conversa de diferentes modos – e das formas de trabalho escolar implementadas. Um aspecto a se destacar é a percepção, pela autora, do caráter altamente plástico da conversa como instrumento didático, na medida em que incorpora diferentes funções a depender de objetivos didáticos e linguístico-textual-discursivos em jogo na interação entre professora e alunos(as). Assim, pode-se constatar a multiplicidade de funções assumidas pela conversa que vão desde o ensino de um determinado tópico de conteúdo (aqui teríamos, propriamente, sua função como instrumento didático), até a rememoração de eventos ocorridos na convivência fora da escola (como modo de engajar a turma, no início da aula, na atividade escolar visada), passando pelas funções de aconselhamento ou de regulação de condutas, entre várias outras.

Além desse caráter plástico e multifuncional do instrumento, o que de mais relevante se poderia considerar a propósito de sua emergência na sala de aula é o vínculo constitutivo de seu funcionamento com as ações verbais e multimodais da interação face a face. A conversa parece só funcionar na interação em tela porque se constitui na experiência do diálogo oral travado por sujeitos ou atores social, histórica e culturalmente posicionados no campo escolar.

3.3 Elementos teórico-práticos para concepção e implementação de projetos didáticos

A opção em considerar, como mencionado, a indissociabilidade de trabalho e formação docente, ou seja, a opção em tomar o trabalho docente – seus componentes didáticos e interacionais – como objeto e instrumento da formação inicial da professora e do professor de língua portuguesa, motiva o lugar que adquire no percurso de formação – no curso de Metodologia do Ensino de Português – a promoção de atividades acadêmicas suscetíveis de impactar os processos de incorporação de práticas do ofício profissional pelos licenciandos, especialmente aquelas ligadas ao desenvolvimento das habilidades de planejar, implementar e avaliar o ensino.

Daí, a centralidade das atividades de concepção e implementação do projeto didático, considerado um recurso que dá forma ao trabalho de ensino e permite suas condições de possibilidade. Com base nesse suposto, passa a ser um desafio para o formador compreender como a concepção, implementação e avaliação de um projeto de ensino é suscetível de confrontar o graduando com componentes centrais do trabalho didático, a saber: os objetos de ensino (eixo do saber a ser ensinado ou do saber efetivamente ensinado), os instrumentos e os gestos didáticos. De algum modo, estaria sempre no horizonte da ação do formador alocar o trabalho de ensino e a reflexão sobre ele – por intermédio dos projetos didáticos concebidos e implementados – no coração do processo de aprendizagem do ofício de professor(a) pelo(a) licenciando(a).

Os aportes teóricos da pesquisa sobre o trabalho docente em uma perspectiva didática são acionados tanto no processo

de concepção dos projetos, quanto em seu processo de implementação no estágio de regência. Essa dupla faceta do trabalho de ensino – trabalho planejado e trabalho realizado – torna-se objeto de descrição e problematização pelos licenciandos quando da produção escrita de seus relatórios de estágio, no fim do curso (Nonato, 2019a; 2019b; 2021a; 2021b; 2025).

O relatório comporta, entre outros, os três componentes seguintes:

- I. contextualização do espaço escolar (em seus aspectos institucionais e físicos) e descrição do planejamento de ensino e do trabalho docente acompanhado;
- II. apresentação das motivações para a elaboração do projeto de ensino (proposto pelo estagiário), da justificativa das opções feitas, bem como descrição dos objetos de ensino visados e da sequenciação didática ou do percurso a ser trilhado em sua implementação;
- III. avaliação do projeto de ensino efetivamente implementado e reflexão de caráter ensaístico sobre uma questão específica do processo de sua implementação.

Vejamos, a seguir, a título de ilustração, como tais elementos do trabalho didático aparecem representados em um relatório de estágio que descreve o processo de implementação de um projeto de ensino do debate oral, por uma dupla de licenciandas, junto a uma turma de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede estadual de ensino de São Paulo, adolescentes com idade média de doze anos, em um percurso de 10 (dez) aulas, no segundo semestre de 2014 (Nonato, 2019b). O Exemplo 4, a seguir, consiste em uma tabela que condensa dados de identificação do projeto de ensino, além daqueles relativos aos objetos ensinados e aos instrumentos didáticos (incluída a

coletânea de textos) usados em sua implementação.

Exemplo 4

Descritor/Título	O gênero debate em uma turma de 7º ano de escola pública: alcances e desafios
Escola, Ano e Nível de Ensino	Escola Estadual, localizada no bairro do Rio Pequeno, subdistrito do Butantã, na Zona Oeste de São Paulo (SP) 7º ano Ensino Fundamental
Objetos ensinados	Debate oral regrado: <ul style="list-style-type: none">• Tema: Expulsão de alunos• Sequência textual argumentativa• Organização composicional e funcionamento do debate• Recursos de construção das relações entre causa e efeito, tese e premissa; recursos de contra-argumentação.
Coletânea de textos	<ul style="list-style-type: none">• Notícia: Norma prevê que escolas do Estado não possam mais expulsar alunos• Artigo de Opinião: Aluno indisciplinado não pode ser expulso• Artigo de Opinião: Expulsar para manter a disciplina nas escolas• Vídeo: Debate Presidencial 2014 - 1º Bloco - 2º Turno - TV BAND - 14/10/2014 – HD• Vídeo: Os Barbixas - Campanha Política (Debate Político - ao vivo)• Texto expositivo escrito com compilação de argumentos gerados em sala de aula.

Instrumentos didáticos	<ul style="list-style-type: none">• Leitura oral compartilhada seguida de discussão sobre os textos• Jogo: Simulação de venda de um objeto (grampeador), com registro dos argumentos dos alunos, na lousa• Produção escrita coletiva de uma história fictícia• Questionário sobre artigos de opinião (4 questões dissertativas)• Reprodução guiada de vídeos de debates seguida de discussão coletiva• Exposição oral• Tarefa em grupo de planejamento do debate• Tarefa de execução do debate
------------------------	--

(Fonte: Nonato, 2019b, p. 58, grifos acrescentados).

A gênese e seleção do tema do debate – expulsão de alunos – buscam se ancorar naquilo que a licencianda-estagiária representa como experiência social mais imediata dos alunos para os quais o projeto se volta: o tema da expulsão havia se colocado como problema para o grupo a partir de divergências nas relações intersubjetivas em sala de aula, especialmente, com a proposição por duas alunas de um abaixo-assinado solicitando a expulsão de um colega da turma, em função de conduta supostamente inadequada dele com relação a elas. A seleção desse tema visou promover o interesse ou o engajamento dos alunos no percurso de implementação do projeto de ensino do debate oral.

Entre os vários componentes do trabalho de ensino do debate oral registrados no relatório e representados na tabela do Exemplo 4, destaco os efeitos e desdobramentos do uso de um instrumento didático particular: a tarefa em grupo de

planejamento do debate a ser realizado pelos alunos como produto do percurso didático. Uma ocorrência singular marca a realização dessa tarefa: a distribuição dos alunos em dois grupos com base na oposição entre opinião favorável à expulsão dos alunos e opinião contrária à expulsão. A singularidade da ocorrência está no fato de essas opiniões terem se distribuído em dois agrupamentos, alunas e alunos, elas favoráveis à expulsão e eles, contrários. Quanto a esse fato, temos o seguinte registro no relatório de estágio:

Exemplo 5

Dividimos a sala em dois grupos: um seria a favor da norma e o outro seria contra. A divisão foi feita seguindo a opinião pessoal deles mesmo. Houve uma divisão entre meninos de um lado (a favor da norma) e meninas do outro (contra a norma). Nessa divisão, aconteceu algo curioso: um menino era contra norma, mas diante da divisão dos grupos, optou por ficar no grupo dos meninos porque não queria ser o único do sexo masculino no grupo das meninas. Não tivemos tempo de discutir essa questão com os alunos, por isso aceitamos a configuração que se estabeleceu.

(Fonte: Nonato, 2019b, p. 61-2).

O modo de conformação dos posicionamentos favorável e contrário nos dois grupos indicia as tensões em que o trabalho didático se constitui em sala de aula. Embora no percurso de implementação do projeto de ensino pelas licenciandas os alunos tenham acessado um conjunto de tópicos de conteúdos relativos ao objeto de ensino debate oral (entre os quais, as noções de persuasão e o modo de organização global e funcionamento do debate), o conjunto de aspectos supostos na polêmica sobre a expulsão de alunos da escola (o tópico de conteúdo, aparentemente, mais enfatizado) vai-se traduzindo,

no momento do planejamento e da execução do debate, como um problema aparentemente interindividual, um conflito cuja fonte está na distinção natural ou naturalizada entre garotas e garotos, sem que questões, por exemplo, de gênero e sexualidade, ou problemas como o lugar da mulher na sociedade brasileira tenham podido, conforme o relatório de estágio, irromper no percurso didático implementado e, desse modo, gerar o desafio de, eventualmente, redirecioná-lo.

Desafio demasiadamente complexo, considerando que a prática de ensino, na situação em tela, constitui-se em ação de estágio e não, propriamente, de trabalho (no sentido de ação institucionalmente regulada no interior de uma relação empregatícia): as licenciandas que mediavam as atividades de ensino do debate na posição de estagiárias, nessas condições, teriam uma margem limitada de decisão sobre os rumos das interações que ocorriam em sala de aula, espaço com que há pouco haviam estabelecido contato.

Desdobramentos didáticos como esses estão no coração do trabalho do(a) professor(a), e sua emergência em sala de aula indicia que, entre os desafios da mediação didática do processo de construção da opinião em sala de aula – por meio, por exemplo, do debate oral –, encontra-se, centralmente, a dimensão ideológica e política dos processos de produção da opinião na escola. Atribuir relevância a, e colocar em discussão esse caráter constitutivamente ético e político do percurso de implementação de um projeto didático exigiriam a promoção de espaços de discussão posteriores à execução dos estágios pelos(as) licenciandos(as), no ambiente de formação.

Considerações finais

Neste ensaio, busquei explicitar o potencial dos aportes teóricos e metodológicos da pesquisa sobre o trabalho docente em uma perspectiva didática para empreendimentos de investigação de práticas de ensino de língua portuguesa e de práticas de formação docente, procurando enfatizar dois conjuntos de implicações desses aportes: i) a relevância da articulação de categorias descritivo-analíticas de natureza didática com aquelas de natureza textual-interativa para a compreensão de práticas de ensino; e ii) a apropriação dessas categorias descritivo-analíticas para a implementação e compreensão de processos de formação docente inicial. Para tanto, retomei estudos desenvolvidos, realocando dados e argumentos: como em uma espécie de carpintaria textual, procurei reconstituir alguns elementos de um percurso particular de atuação em que estive posicionado no lugar dual de professor-formador e pesquisador.

A possibilidade de qualificação das implicações mencionadas decorre sobretudo do fato de o aparato conceitual e metodológico franqueado por uma perspectiva didática do trabalho docente ter como base de sua elaboração uma aposta empírica forte: práticas de ensino efetivas, aquilo que costumamos chamar de “chão da sala de aula”. Assim, o pressuposto central em um esforço de qualificação dessas práticas sob uma perspectiva didática é de que seus componentes estruturantes (objetos ensinados, ferramentas e gestos didáticos) ganham corpo, fundamentalmente, na interação entre professor(a) e aluno, o que afasta o risco de tomar esses componentes como categorias estanques, mas, sim, como recurso operatório suscetível de subsidiar a compreensão da interação didática em sua natureza constitutivamente plástica.

Nessa direção, a prática didática como ponto de partida para a construção conceitual e a possibilidade de retorno a ela pela geração de outros estudos com base nos aportes teóricos e metodológicos elaborados podem ser consideradas o próprio motor da pesquisa sobre trabalho docente sob uma perspectiva didática, conforme procurei enfatizar neste texto. Na esteira desse empreendimento de pesquisa, uma entre as direções de investigação que se poderiam enfatizar consistiria em investir no confronto dos aportes teóricos e metodológicos da pesquisa sobre trabalho docente, por um lado, com ambientes didáticos diversos do ponto de vista sociocultural e institucional: contextos não ou pouco formais de educação ou contextos escolares híbridos e multifacetados em termos do estatuto escolar ou escolarizado das práticas de ensino e aprendizagem, como é o caso das escolas indígenas, das escolas em acampamento de trabalhadores sem-terra, nos territórios quilombolas, ou ainda das escolas ribeirinhas e daquelas localizadas em territórios de alta vulnerabilidade, como as escolas nas periferias das regiões metropolitanas das capitais e de cidades de médio porte brasileiras.

Por outro lado, e complementarmente, confrontar tais aportes com a produção intelectual que pensa sobre os processos de ensino e aprendizagem em tais contextos. Entre as referências centrais dessa produção intelectual encontra-se, seguramente, a obra do mestre Paulo Freire: o princípio da educação como prática de liberdade elaborado pelo educador, sua pedagogia do oprimido (Freire, 1967; 1970), são referências centrais para o adensamento de uma teoria didática do trabalho docente. Em Paulo Freire, tal princípio ganha corpo na primazia dos repertórios culturais locais e das práticas sociais de que tomam parte as pessoas em sua vivência cotidiana. Lembremo-nos de que, do

ponto de vista operatório, o percurso de oficinas do “círculo de cultura” começa com o “levantamento do universo vocabular do grupo (...)” (Freire, 1967, p. 111). São tais repertórios culturais e práticas sociais a referência central para a proposição dos “temas geradores” das oficinas.

Para finalizar, não seria possível deixar de reafirmar um suposto tornado muitas vezes excessivamente óbvio: estudar a dimensão didática do trabalho docente, o campo social em que ele ganha corpo, as formas de vida que o atravessam, implica colocar em discussão as condições objetivas em que ele resiste no cotidiano da escola pública brasileira. Do ponto de vista das políticas públicas para a educação, isso supõe pensar sobre como o problema da desigualdade social imbrica-se com as questões educacionais e as desigualdades escolares. Esse aspecto do problema fica mais nevrálgico quando pensamos neste estatuto de nossa escola pública não exatamente ou unicamente de *locus* de circulação de saberes, mas de lugar de resistência de corpos sensíveis, de proteção mínima contra a violência (incluída a doméstica) e, mais dramático, de segurança a-li-men-tar...

E, ainda assim, também lugar sempre possível de amálgama da lida miúda do cotidiano de sala de aula com a luta histórica por mudança social.

Referências

ALMEIDA, P. S. *A escrita que se ensina: o trabalho docente em uma turma de alfabetização*. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguística e Teoria Literária) – Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2009.

AZEVEDO, M. da C. *O trabalho do professor formador: o caso*

de uma professora formadora em uma universidade pública no interior da Amazônia. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

BARROS, K. S. M. de. A interação em sala de aula: relação entre ações tópicas e marcadores conversacionais. *ABRALIN* (Curitiba), São Paulo, v. 15, p. 171-179, 1994.

BRONCKART, J.-P. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

BUENO, L. *A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio*. 2007. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CAVALCANTI, M. C.; MOITA-LOPES, L.P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, SP: v. 17, p. 133-147, 1991.

CHAVES, M. H. R. *O gênero seminário escolar como objeto de ensino: instrumentos didáticos nas formas do trabalho docente*. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguística e Teoria Literária) – Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2008.

CHERVEL, A. A história das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, n. 2, Porto Alegre, 1990.

CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985.

CUNTO, Mariana B. *Considerações sobre as práticas de interação em uma turma de 1º ano do E.F.: a conversa como um momento privilegiado de interação professor-aluno*, 2010. Disponível em <https://fdocumentos.tips/document/versao-final-do-trabalho-de-metodologia-da-lingueistica.html>

FERREIRA, D. C. de N. *Aula de português no Ensino Médio:*

o processo de institucionalização de objetos gramaticais no trabalho docente. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguística e Teoria Literária) – Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2008.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1967.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREUDENBERGER, F. M. Figuras de ação e análise do trabalho docente: o professor em formação inicial confrontado a seu agir. *Calidoscópio*, vol. 12, n. 1, p. 94-104, 2014.

GALVÃO, M. A. M. As digressões na interação em sala de aula. *Estudos Linguísticos* (São Paulo), v. XXXIII, 2004.

GOMES-SANTOS, S. N. A escrita nas formas do trabalho docente. *Educação e Pesquisa* (USP. Impresso), v. 36, p. 445-457, 2010.

GOMES-SANTOS, S. N. O trabalho do professor e seus gestos didáticos. *Na ponta do lápis*, São Paulo, v. 27, p. 12 - 17, 2016.

GOMES-SANTOS, S. N. Prefácio. *Revista de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa* (MELP). São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, n. 6, p. 3-7, 2011. Disponível em <https://revistamelpe.wordpress.com/volumes/numero-6/>

GOMES-SANTOS, S. N.; ALMEIDA, P. S. Escrita e trabalho docente na alfabetização. In: ELIAS, V. M. (ORG.). *Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita, leitura*. São Paulo: Contexto, 2011, p. 105-117.

GOMES-SANTOS, S. N.; ALMEIDA, P. S. Pergunta-resposta: como o par dialógico constrói uma aula na alfabetização. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte: Associação Brasileira de Linguística Aplicada – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, v. 9, n. 1, p. 133-149, 2009.

GOMES-SANTOS, S. N.; JORDÃO, H. G. Interação e trabalho docente em aula de alfabetização. *Trabalhos em Linguística Aplicada* (UNICAMP), v. 53, p. 33-54, 2014.

GOMES-SANTOS, S. N.; JORDÃO, H. G. O texto no trabalho de alfabetização: aspectos didáticos e interacionais de uma atividade escolar. In: CORDEIRO; G. S.; BARROS, E. M. D. de; GONÇALVES, A. V. (ORGS.). *Letramentos, objetos e instrumentos de ensino: gêneros textuais, sequências e gestos didáticos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p. 59-89.

JORDÃO, H. G. *O trabalho de alfabetização: aspectos didáticos e interacionais*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

KLEIMAN, A. B. Diálogos truncados e papéis trocados: o estudo da interação no ensino de língua materna. *Alfa* (ILCSE/UNESP), Araraquara, SP, v. 37, p. 59-74, 1993a.

KLEIMAN, A. B. Interação e produção de texto: elementos para uma análise interpretativa crítica do discurso do professor. *DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 9, p. 417-426, 1993b.

KLEIMAN, A. B. Introdução e um início: a pesquisa sobre interação e aprendizagem. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, SP, v. 18, p. 5-14, 1991.

LOUSADA, E. G. Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor. 2006. *Tese* (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (ORGS.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

MARCUSCHI, L. A. O diálogo no contexto da aula expositiva: continuidade, ruptura e integração. In: PRETI, D. (ORG.).

Diálogos na fala e na escrita. São Paulo: Humanitas, 2005, p. 45-83.

MATÊNCIO, M. de L. M. *Estudo da Língua Falada e Aula de Língua Materna*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MOITA LOPES, L. P. da. Interação na sala de aula de língua estrangeira: a construção do conhecimento. *Intercâmbio*, PUC SP, v. 04, p. 11-26, 1992.

MOITA LOPES, L. P. Padrões interacionais em sala de aula de língua materna: conflitos culturais e resistência. In: COX, M. I.; ASSIS-PETERSON, A. A. (ORG.). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 161-179.

NONATO, S. Escrita, ensino de língua portuguesa e formação do professor. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 58, p. 1282-1309, 2019a.

NONATO, S. Gramática, ensino de língua portuguesa e formação do professor. *SCRIPTA*, v. 25, p. 586-617, 2021a.

NONATO, S. Leitura, ensino de língua portuguesa e formação do professor. *Linha D'Água*, v. 34, p. 103-115, 2021b.

NONATO, S. Oralidade e formação docente: o caso das microaulas. *Revista da Anpoll*, Florianópolis, v. 53, n. 1, p. 35-53, 2022.

NONATO, S. Oralidade, ensino de língua portuguesa e formação do professor. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 19, p. 49-68, 2019b.

NONATO, S. Variação linguística, ensino de língua portuguesa e formação docente. *RAÍDO* (ONLINE), v. 18, p. 332-352, 2025.

PRETI, D. *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas, 2003.

ROJO, R. H. Gêneros do discurso no Círculo de Bakhtin - ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas. *Anais do IV Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*. Tubarão, SC: SIGET, 2007a, p. 1761-1775.

ROJO, R. Práticas de ensino em língua materna: interação em sala de aula ou aula como cadeia enunciativa? *In*: KLEIMAN, A.; CAVALCANTI, M. C. (ORG.). *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007b, p. 339-360.

SCHNEUWLY, B. Les outils de l'enseignant – un essai didactique. *Repères*, n. 22, p. 19-38, 2000.

SCHNEUWLY, B. Le travail enseignant. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (ORGS.). *Des objets enseignés en classe de français – Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes, FR: Presses Universitaires de Rennes, 2009, p. 29-43.

SCHNEUWLY; B.; DOLZ, J. (ORGS.). *Des objets enseignés en classe de français – Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes, FR: Presses Universitaires de Rennes, 2009.

SILVA, L. A. da. O diálogo professor/aluno na aula expositiva. *In*: PRETI, D. (ORG.). *Diálogos na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas, 2005, p. 45-83.

SILVA, L. A. da. Estruturas de participação e interação na sala de aula. *In*: PRETI, D. (ORG.). *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas, 2003, p. 179-203.

SILVA, L. A. da. Polidez na interação professor/aluno. *In*: PRETI, D. (ORG.). *Estudos de língua falada - variações e confrontos*. São Paulo: Humanitas, 1998, p. 109-130.

TORINI, N.A.B. *O gesto didático de regulação da aprendizagem: a sondagem em uma turma de alfabetização*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Agradecimento

Em 2006, quando da realização de estágio pós-doutoral na Universidade de Genebra (UNIGE) para desenvolver um estudo sobre produção de debate oral por alunos da educação básica, me vi às voltas com as discussões que a equipe coordenada por Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz realizava em torno dos dados, das descrições e análises concernentes à pesquisa sobre o trabalho docente sob uma perspectiva didática. O grupo encontrava-se, precisamente, no momento posterior à geração dos dados da pesquisa, e suas reuniões semanais consistiam em discussões em torno de textos de descrições e análises que eram, assim, submetidos aos comentários dos(as) participantes. Sem que isso tivesse sido previsto no plano de trabalho do estágio, acabei sendo beneficiário do processo de produção da pesquisa em sua fase, talvez, mais contundente. Tendo em vista essa circunstância e o interesse de pesquisa que ela despertou em meu percurso profissional, este ensaio é uma forma de agradecer à equipe de pesquisadores da UNIGE por sua generosa e sempre instigante colaboração.